

«Διδακτορική Διατριβή»

Μαγδαληνή Μπουμπουλίνα Ντίνου

2019





**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**«Αξιολόγηση της μουσειακής μάθησης:  
Η εφαρμογή του εργαλείου των Γενικών Μαθησιακών  
Αποτελεσμάτων στο Μουσείο Παιδείας του  
Πανεπιστημίου Αθηνών»**

**Μαγδαληνή Μπουμπουλίνα Ι. Ντίνου**

**ΑΘΗΝΑ**

**ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2019**

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΘΕΜΑ:

«Αξιολόγηση της μουσειακής μάθησης:

Η εφαρμογή του εργαλείου των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων στο  
Μουσείο Παιδείας του Πανεπιστημίου Αθηνών»

Υποψήφια Διδάκτωρ: Μαγδαληνή Μπουμπουλίνα Ι. Ντίνου

Επόπτρια: Μαρία Ζωή Φουντοπούλου, Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

ΑΘΗΝΑ 2019

## **ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

«Αξιολόγηση της μουσειακής μάθησης:  
Η εφαρμογή του εργαλείου των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων στο  
Μουσείο Παιδείας του Πανεπιστημίου Αθηνών»

**ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ ΜΠΟΥΜΠΟΥΛΙΝΑ ΝΤΙΝΟΥ**

**A.M.: ΥΔΧ00544**

### **ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:**

**Μαρία Ζωή Φουντοπούλου, Καθηγήτρια ΕΚΠΑ**

### **ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ:**

**Μαρία Ζωή Φουντοπούλου, Καθηγήτρια (ΦΠΨ, Τομέας  
Παιδαγωγικής, ΕΚΠΑ)**

**Αθανάσιος Βέρδης, Επίκουρος Καθηγητής (ΦΠΨ, Τομέας  
Παιδαγωγικής, ΕΚΠΑ)**

**Μαρία Μούλιου, Λέκτορας (Ιστορικό & Αρχαιολογικό, ΕΚΠΑ)**

## **ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**Μαρία-Ζωή Φουντοπούλου**

Καθηγήτρια Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ

**Αθανάσιος Βέρδης**

Επίκουρος Καθηγητής Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ

**Μάρλεν Μούλιου**

Λέκτορας Ιστορικό & Αρχαιολογικό, ΕΚΠΑ

**Μαρία Δασκολιά**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ

**Ευανθία Έλλη Μηλίγκου**

Επίκουρη Καθηγήτρια Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ

**Αθανάσιος Μιχάλης**

Επίκουρος Καθηγητής Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ

**Αντιγόνη Άλμπα Παπακωνσταντίνου**

Επίκουρη Καθηγήτρια Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα διατριβή ερευνώνται τα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αυτά προκύπτουν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται η περιγραφή των διαδικασιών μάθησης που πραγματοποιούνται στο Μουσείο Παιδείας του Πανεπιστημίου Αθηνών, η μελέτη της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας των προγραμμάτων του και η αξιολόγηση της αποδοτικότητάς τους. Ως προς το θεωρητικό πλαίσιο, αναλύονται θεματικές, όπως μουσειακή εκπαίδευση, θεωρίες μάθησης, μουσειακή αξιολόγηση, ιστορία της εκπαίδευσης, οι οποίες συμβάλλουν στην εννοιολογική κατανόηση της εργασίας. Όσον αφορά τη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε, παρουσιάζεται το εργαλείο αξιολόγησης «Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα» (ΓΜΑ), το οποίο αποτυπώνει το εύρος της μαθησιακής εμπειρίας των επισκεπτών σε πολιτιστικούς χώρους. Το εργαλείο των ΓΜΑ εξετάζει πέντε μαθησιακές παραμέτρους στις οποίες εμπλέκεται ο επισκέπτης μέσα σε ένα μουσείο· αυτές είναι η γνώση, οι δεξιότητες, η νοοτροπία, η δημιουργικότητα και η πρόοδος. Στην παρούσα έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017, συμμετείχαν 586 μαθητές και μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν από ένα ερωτηματολόγιο σχεδιασμένο στους άξονες της ηλικίας και του γνωστικού επιπέδου τους, αλλά και των πέντε μαθησιακών παραμέτρων των ΓΜΑ. Από τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι των προγραμμάτων του Μουσείου Παιδείας επιτεύχθηκαν και οι μαθητές ενισχύθηκαν μαθησιακά μέσα από την επίσκεψή τους σε αυτό. Βέβαια, τα ποσοστά ανταπόκρισης των μαθητών στις πέντε παραμέτρους των ΓΜΑ παρουσιάζουν σημαντικές στατιστικές διακυμάνσεις. Τα συγκεκριμένα ποσοστά παρέχουν πληροφορίες για τα ισχυρά και τα αδύναμα σημεία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου, αλλά και για τη βελτίωση της λειτουργίας του. Τέλος, από την έρευνα προκύπτει ότι τα ΓΜΑ αποδεικνύονται πολύτιμο εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά για την αξιολόγηση της μουσειακής μάθησης στα σημερινά ελληνικά δεδομένα.

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ:** Κοινωνικές Επιστήμες, Εκπαίδευση και Μουσεία

**ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ:** Μάθηση, Μουσειοπαιδαγωγική, Ιστορία της Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση, Μαθησιακά Αποτελέσματα

## **ABSTRACT**

This thesis explores the learning outcomes that are produced from the educational programmes at museums. More specifically, it aims to describe learning that takes place in the Museum of Education at the University of Athens and to evaluate the educational objectives of its programmes. Among others the subject areas that are analysed are Museum Education, Learning Theories, Museum Evaluation, History of Education, contributing to the conceptual understanding of the PhD project. The method is applied by the tool of evaluation, 'Generic Learning Outcomes' (GLOs) that captures the wide range of visitors' learning experience in cultural spaces. This specific tool investigates five learning elements in which the museum visitor is involved: knowledge, skills, attitudes, creativity and progression. The present doctoral research was carried out during the academic year 2016-2017 including 586 Primary School students. The students that participated in the research were asked to fill in a questionnaire designed on their age and cognition range and the five learning elements of the GLOs. From the emerging findings of the research, it is concluded that the objectives of the programmes of the Museum of Education were achieved and that there were positive learning outcomes for the students after their visit. The percentages of the correspondence of the young visitors to the GLOs elements demonstrate significant statistical fluctuations. The concrete results provide information on the strengths and weaknesses of the educational programmes of the Museum, but also suggest improvements on its complete agenda. Finally, the research proves that the GLOs constitute a valuable tool that can be deployed effectively for the evaluation of the museum learning in the current Greek landscape.

**SCIENTIFIC DISCIPLINE:** Social Sciences, Education and Museum

**KEYWORDS:** Learning, Museum Pedagogy, History of Education, Evaluation, Learning Outcomes



*Στους γονείς μου,  
Μάρα και Γιάννη*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διατριβής μου, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όσους και όσες με βοήθησαν και στήριξαν ώστε να φέρω εις πέρας αυτήν την προσπάθεια.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα Καθηγήτρια της διατριβής μου και μέντορά μου, κα Μαρίζα Φουντοπούλου, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών, για την πολύτιμη επιστημονική καθοδήγησή της. Ο χρόνος, η διάθεση, οι συμβουλές, καθώς και η πνευματική και ηθική υποστήριξη που μου παρείχε, με βοήθησαν να ολοκληρώσω με επιτυχία όλα τα στάδια της εκπόνησης της παρούσας διατριβής.

Ιδιαίτερα επίσης ευχαριστώ τα αξιοσέβαστα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, τον Επίκουρο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών κο Αθανάσιο Βέρδη και τη Λέκτορα του Πανεπιστημίου Αθηνών κα Μάρλεν Μούλιου για τις ανεκτίμητες γνώσεις που μου μετέδωσαν, τις επιστημονικές συμβουλές που μου προσέφεραν και την άμεση ανταπόκρισή τους κάθε φορά που χρειαζόταν.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών κα Ευαγγελία Φρυδάκη, τα μέλη ΔΕΠ του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, και τη Φιλολόγο μου κα Δήμητρα Ζέρβα που πίστεψαν και στήριξαν την προσπάθειά μου.

Ως πράξη φιλίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την καλύτερή μου φίλη Τζένη για την ακούραστη ψυχολογική υποστήριξη και συμπαράστασή της, καθώς και όλους τους φίλους και τις φίλες που με στήριξαν και έδειξαν κατανόηση σε όλη τη διάρκεια της διατριβής μου.

Το μεγαλύτερο και πιο θερμό «ευχαριστώ» το οφείλω στην οικογένειά μου για τη δύναμη και το κουράγιο με τα οποία με ενίσχυαν διαρκώς. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τη γιαγιά μου Μάγδα για τη θετική ενέργεια και στήριξη που μου προσέφερε απλόχερα και την αγαπημένη μου αδερφή Βερόνικα που στάθηκε δίπλα μου σε κάθε βήμα και σε κάθε ευχάριστη και δυσάρεστη στιγμή. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τη βαθύτατη ευγνωμοσύνη μου στους γονείς μου, Μάρα και Γιάννη, που χωρίς την αγάπη τους και την ανυπολόγιστη υποστήριξή τους δεν θα τα κατάφερα.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	5
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	8
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	9
ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	12
Α΄ ΜΕΡΟΣ	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	15
1. Μουσείο, Εκπαίδευση και Αξιολόγηση .....	20
1.1 Μουσείο: Χρονολογικές Έννοιες και Μοντέρνες Πρακτικές .....	20
1.2 Μουσειοπαιδαγωγική: Το μουσείο ως ζωντανός εκπαιδευτικός οργανισμός .....	32
1.2.1 Η ανάπτυξη του τομέα της Μουσειοπαιδαγωγικής .....	32
1.2.2 Σύνδεση μουσείου – σχολείου .....	37
1.3 Μουσειακή Μάθηση: Θεωρίες και Πρακτικές .....	40
1.3.1 Κονστροκτιβιστική θεωρία .....	42
1.3.2 Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία .....	44
1.3.3 Βιωματική θεωρία .....	47
1.3.4 Ανακαλυπτική θεωρία .....	49
1.4 Μουσείο και Αξιολόγηση .....	52
1.4.1 Επισκόπηση της μουσειακής αξιολόγησης .....	52
1.4.2 Παραδείγματα αξιολόγησης στα ελληνικά μουσεία .....	60
1.4.3 Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα: ένα νέο εργαλείο αξιολόγησης	67
2. Μουσεία της Παιδείας: Παγκόσμιος & Ελληνικός Χάρτης .....	80
2.1 Μουσεία Παιδείας: Η διεθνής πρακτική .....	80

2.1.1 Περίοδος δεκαετιών 1880 & 1890 .....	81
2.1.2 Περίοδος δεκαετιών 1900 & 1950 .....	82
2.1.3 Περίοδος δεκαετιών 1970, 1980 & 1990.....	83
2.1.4 Περίοδος δεκαετιών 2000 & 2010 .....	86
2.2 Ιστορία και Εξέλιξη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα .....	92
2.2.1 Κλασική Περίοδος (5 <sup>ος</sup> π.Χ. – 330 μ.Χ.) .....	93
2.2.2 Βυζαντινή Περίοδος (330 μ.Χ. – 1453 μ.Χ.) .....	95
2.2.3 Οθωμανική Περίοδος (1453 μ.Χ.– 1821 μ.Χ.) .....	95
2.2.4 Νεότερη – Σύγχρονη Ελλάδα (1821 μ.Χ.– σήμερα) .....	96
2.3 Επίσκεψη στα Μουσεία Παιδείας της Ελλάδας .....	103
2.3.1 Μουσείο Παιδείας Πανεπιστημίου Πατρών .....	106
2.3.2 Θρακικό Μουσείο Παιδείας .....	108
2.3.3 Παιδικό Μουσείο Θεσσαλονίκης .....	109
2.3.4 Μουσείο Σχολικής Ζωής Χανίων .....	111
2.3.5 Μουσείο Λεόντειου Λυκείου .....	112
2.3.6 Εθνικό Μουσείο Εκπαίδευσης Βέροιας Χρίστος Τσολάκης .....	114
2.3.7 Μουσείο Συνδέσμου Αποφοίτων Θηλέων Βόλου .....	115
2.3.8 Μουσείο Μαθητικής Ζωής Βριλησίων .....	117
2.3.9 Μουσείο Μαθητικής Ζωής και Εκπαίδευσης Σχίνων .....	118
2.3.10 Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης Πλάκα .....	119
2.3.11 Μουσείο Σχολικής Ζωής Θίσβης .....	120
2.3.12 Μουσείο Σχολικής Ζωής Ελάτειας .....	123
2.3.13 Μουσείο Ελληνικής Παιδείας Καλαμπάκας .....	124
<b>Β΄ ΜΕΡΟΣ</b>	
1. Μεθοδολογία Έρευνας .....	126
1.1 Στόχος και Υπόθεση Έρευνας .....	126

1.2 Δείγμα Έρευνας .....	128
1.3 Ποιοτικές Μέθοδοι .....	129
1.4 Ποσοτικές Μέθοδοι .....	132
1.5 Καταχώριση και Ανάλυση Δεδομένων .....	136
1.6 Δεοντολογία Έρευνας .....	138
2. Αποτελέσματα και Ερμηνεία Δεδομένων .....	141
2.1 Α΄ & Β΄ Δημοτικού .....	143
2.2 Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού .....	150
2.3 Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού .....	173
2.4 Μουσεία Παιδείας Ελλάδας .....	203
3. Συμπεράσματα – Προτάσεις .....	206
ΓΛΩΣΣΑΡΙ .....	216
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....	217
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	237

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διατριβή αποτελεί ένα πρωτότυπο εγχείρημα διερεύνησης και αξιολόγησης της συμβολής των μουσείων στη μάθηση, αφού δεν βασίζεται στην ύπαρξη αντίστοιχης προϋπάρχουσας ερευνητικής μελέτης. Η συγγραφή της διαρθρώνεται σε δύο κυρίως μέρη και πέντε συνολικά κεφάλαια.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο (*Μουσείο, Εκπαίδευση και Αξιολόγηση*) παρατίθεται η ιστορική εξέλιξη του μουσείου από την αρχαιότητα έως σήμερα. Παρουσιάζεται η άνθιση του θεσμού κατά τον 17<sup>ο</sup>, 18<sup>ο</sup> και 19<sup>ο</sup> αιώνα, αλλά και οι θεμελιώδεις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στον 21<sup>ο</sup> αιώνα και έχουν επαναπροσδιορίσει τη σύγχρονη εμπειρία σε αυτό. Στη συνέχεια, περιγράφονται τα στάδια ανάπτυξης της Μουσειοπαιδαγωγικής, η οποία αναγνωρίζει επιστημονικά το μουσείο ως χώρο μάθησης και δημιουργίας. Επίσης, γίνεται αναφορά στην ανάγκη διαμόρφωσης του μουσείου σε χώρο παιδείας και του σχολείου σε χώρο πολιτισμού, μια σύγχρονη πρόκληση που καλεί τους δύο φορείς να συνδέσουν τις εκπαιδευτικές τους λειτουργίες.

Ακολούθως, αποσαφηνίζονται οι ορισμοί τεσσάρων μαθησιακών θεωριών, οι οποίες ενισχύουν την εκπαιδευτική προσέγγιση των μουσειακών εκθεμάτων και διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματά της μέσα στο μουσείο. Εν συνεχεία, πραγματοποιείται μια επισκόπηση της αξιολόγησης στα μουσεία, από τα πρώτα δείγματά της μέχρι τις σημερινές βασικές πρακτικές της. Ακόμη, αναλύονται τα είδη αξιολόγησης που εφαρμόζονται στα μουσεία και οι νέες μέθοδοι και τεχνικές που σταδιακά υιοθετούνται. Ύστερα, καταγράφονται τα παραδείγματα μουσειακής αξιολόγησης στην Ελλάδα, όπως αυτά έχουν εφαρμοσθεί από το 2001 έως σήμερα.

Τέλος, παρουσιάζονται τα «Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα» (*Generic Learning Outcomes*), το εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Τα ΓΜΑ αποτελούν εννοιολογικό πλαίσιο για την εκτίμηση της εκπαιδευτικής απόδοσης των μουσείων. Χωρίζονται σε πέντε μαθησιακές παραμέτρους: α. Γνώση – Κατανόηση, β. Δεξιότητες, γ. Αξίες – Νοοτροπίες, δ. Ευχαρίστηση – Έμπνευση – Δημιουργικότητα, και ε. Δράση – Συμπεριφορά

– Πρόοδος, και έχουν ως στόχο τη μέτρηση και περιγραφή της εκπαιδευτικής αξίας των μουσείων.

Το δεύτερο κεφάλαιο (*Μουσεία της Παιδείας: Παγκόσμιος & Ελληνικός Χάρτης*) αφορά στη μελέτη της Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στα Μουσεία Παιδείας, όπως αυτά εντοπίζονται στον παγκόσμιο χάρτη και συγκεντρώθηκαν μέσα από βιβλιογραφική και διαδικτυακή έρευνα. Ακολουθεί μια παρουσίαση των σημαντικότερων ιστορικών περιόδων που επηρέασαν την εξέλιξη της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τέλος, εμφανίζονται τα δεδομένα από την ποιοτική έρευνα που υλοποιήθηκε ανάμεσα σε δεκατρία Μουσεία Παιδείας της χώρας. Μέσα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν συγκεντρώθηκαν στοιχεία για τα εκπαιδευτικά προγράμματα των συγκεκριμένων Μουσείων και τους τρόπους αξιολόγησής τους· τα στοιχεία αυτά εκτίθενται στον παρόν κεφάλαιο.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο (*Μεθοδολογία Έρευνας*) περιγράφεται ο στόχος της έρευνας και το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε. Κατόπιν, αναφέρονται οι μέθοδοι, ποιοτικές και ποσοτικές, που εφαρμόστηκαν για τη διαδικασία συλλογής του υλικού της έρευνας. Τέλος, παρουσιάζεται η διαδικασία καταχώρισης και εξαγωγής των δεδομένων, αλλά και τα δεοντολογικά στάδια που ακολουθήθηκαν, ώστε να εξασφαλιστεί η ποιότητα της έρευνας.

Το δεύτερο κεφάλαιο (*Αποτελέσματα και Ερμηνεία Δεδομένων*) εκθέτει αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ανά τάξη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις που συμπληρώθηκαν στα ερωτηματολόγια. Αρχικά, γίνεται αναφορά στο περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου Παιδείας του Πανεπιστημίου Αθηνών που παρακολούθησε η εκάστοτε τάξη. Ύστερα, καταγράφονται διεξοδικά οι στόχοι του κάθε προγράμματος σε συνάρτηση πάντοτε με το εργαλείο αξιολόγησης ΓΜΑ και τις πέντε μαθησιακές παραμέτρους του. Έπονται οι πίνακες με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών και η επεξήγησή τους.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο (*Συμπεράσματα – Προτάσεις*) σχολιάζονται τα αποτελέσματα και πραγματοποιείται η ερμηνευτική προσέγγισή τους. Μέσα από τις αναλύσεις και τις συγκρίσεις μεταξύ των ευρημάτων επιχειρείται μια κριτική συζήτηση συνολικά για την έρευνα, εξάγονται συμπεράσματα και τέλος, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας, αλλά και στις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και μελέτες με στόχο τη συστηματοποίηση και βελτίωση της αξιολόγησης της μουσειακής μάθησης στην Ελλάδα.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο θεσμός του μουσείου αποτελεί τμήμα της ιστορίας της ανθρώπινης ύπαρξης ήδη από την αρχαιότητα. Μέχρι σήμερα, συνεχίζει να λειτουργεί ως το σημαντικότερο κομμάτι της ανθρώπινης κληρονομιάς και να δημιουργεί ακόμα περισσότερες δυνατότητες πρόσβασης στον πολιτισμό. Όπως σημειώνει και ο Τζώνος, «το μουσείο είναι το εγγόνι της ώριμης Αναγέννησης, παιδί του Διαφωτισμού και μακρινός απόγονος των 'θησαυρών' των αρχαίων» (2007:31).

Η εξέλιξη του μουσείου, ανά τους αιώνες, οδήγησε στη δημιουργία πολύτιμων και πολυδιάστατων ιστορικών, κοινωνικών, και πολιτισμικών πλαισίων απαλλαγμένων από τις πρότερες παραδοσιακές αντιλήψεις. Το σύγχρονο μουσείο πλέον έχει μετατραπεί σε χώρο, όπου οι συλλογές και τα εκθέματα προσεγγίζονται διαδραστικά. Το βάρος μετατοπίζεται δηλαδή από τα αντικείμενα στον επισκέπτη με στόχο την ενεργή συμμετοχή της κοινωνίας, την καλλιέργεια του ανθρώπινου πνεύματος και την ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών (MacDonald, 2012 & Ορφανίδη & Λυριτζής, 2006).

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εξωστρέφειας, αναγνωρίζεται και η εκπαιδευτική λειτουργία των μουσείων μέσα από την οποία αναδεικνύεται το φάσμα της παιδευτικής σημασίας και αξιοποίησης των συλλογών. Κύρια εκπαιδευτική πολιτική των μουσείων αποτελεί ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων μέσα από τα οποία προβάλλονται οι συλλογές και νοηματοδοτούνται τα εκθέματα (Τζιαφέρη, 2005). Σύμφωνα με την Καλεσοπούλου (2014), τα περισσότερα μουσεία σήμερα δημιουργούν παιδευτικά εκθεσιακά περιβάλλοντα στα οποία ο επισκέπτης κινητοποιείται γνωστικά και κριτικά, εμπλέκεται συναισθηματικά, αναπτύσσει δεξιότητες και συνδέει όλα τα προσφερόμενα ερεθίσματα για την παραγωγή μιας νέας γνώσης και εμπειρίας.

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, η συνειδητοποίηση της σημασίας και αναγκαιότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής στα μουσεία είναι πολύ πρόσφατη. Από το 1978 και ύστερα εντοπίζονται οι πρώτες πρακτικές εφαρμογές της μουσειοπαιδαγωγικής (Κόκκινος, 2002) και στη συνέχεια η

δημιουργία των προγραμμάτων που απευθύνονται σε διάφορες ηλικίες και ομάδες κοινού.

Σήμερα, η ελληνική μουσειακή εκπαίδευση έχει συστηματοποιηθεί και τα προγράμματα λειτουργούν αυτόνομα και αποτελεσματικά. Ωστόσο, «δεν έχει αντιμετωπιστεί ικανοποιητικά το αίτημα για ουσιαστική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να αναλαμβάνουν οι ίδιοι τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία» (Νικονάνου & Νάκου, 2015:12).

Εντούτοις, τα μουσεία αποτελούν σημαντικό εκπαιδευτικό οργανισμό που προσφέρει ποικίλες μαθησιακές ευκαιρίες για όλους τους επισκέπτες. Όπως τονίζει και η Hooper-Greenhill, «τα μουσεία είναι ίσως τα μοναδικά ιδρύματα με την προοπτική να εξυπηρετούν τις ανάγκες των μαθητευομένων σε όλα τα επίπεδα, οι οποίοι αναζητούν εμπειρίες με ευρύ εκπαιδευτικό περιεχόμενο» (1994:142). Αξιοποιώντας παιδαγωγικά τα αντικείμενα ο επισκέπτης έχει τη δυνατότητα να εμπλακεί σε μια πολυαισθητηριακή διαδικασία, να ανακαλύψει έννοιες και ιδέες μέσα από αυτά και να αποδώσει διάφορες ερμηνείες και νοήματα σε αυτά. Σύμφωνα με την Dierking (1996), χρησιμοποιώντας τα μουσειακά αντικείμενα, ο επισκέπτης αυξάνει την αντιληπτική του ικανότητα, αφομοιώνει περισσότερες πληροφορίες και διευρύνει τις νοητικές του δομές.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα μουσεία ανανεώνουν τη σχέση τους και με τα σχολεία, λαμβάνοντας υπόψιν τα αναλυτικά σχολικά προγράμματα και εμπλουτίζοντας το εκπαιδευτικό περιεχόμενο των προγραμμάτων τους με διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Το μουσείο λοιπόν διαμορφώνεται σε χώρο μάθησης, αφού, όπως επισημαίνει η Φουντοπούλου, «η ελεύθερα νοούμενη μαθησιακή διαδικασία συντελείται εκτός του σχολείου, στο πλαίσιο κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας που αποτελεί πηγή ερεθισμάτων για τον άνθρωπο» (2001:27).

Το γεγονός ότι η μάθηση στο μουσείο αποτελεί πολύπλοκο σύνολο διαδικασιών στο οποίο οι άνθρωποι εμπλέκονται με διαφορετικούς τρόπους και διαβαθμίσεις, σημαίνει ότι μπορούν να επιτευχθούν και διαφορετικά επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Για να κατανοηθεί λοιπόν η δόμηση της

συγκεκριμένης μάθησης χρειάζεται να προσδιοριστεί τι είναι αυτό που ένα μουσείο θέλει να μάθει στο κοινό του και πώς θα του το μάθει (Hein, 1995).

Επιπλέον, μελετώντας τα χαρακτηριστικά των επισκεπτών, την ιδιότητά τους, αλλά και τις ενέργειές τους μέσα στο μουσείο -δηλαδή, τι είδαν και τι έκαναν- μπορεί να εξετασθεί η φύση του αντικειμένου προς μάθηση και να ερευνηθεί κατά πόσο οι ίδιοι έλαβαν τα μηνύματα που 'έκρυβαν' τα εκθέματα και ήθελε το μουσείο να τους μεταδώσει (Falk, 2004 & Hooper-Greenhill & Moussouri, 2000).

Οι πληροφορίες που χρειάζεται κάθε μουσείο για τη λειτουργία και την απόδοσή του, αλλά και για τις διαστάσεις της εμπειρίας του επισκέπτη συγκεντρώνονται μέσα από την εφαρμογή της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση σε μουσειακά περιβάλλοντα αναφέρεται στη συστηματική εξέταση και ανάλυση των εκθέσεων και προγραμμάτων που υλοποιούνται σε αυτά. Πιο συγκεκριμένα, αποτελεί «τη διαδικασία κατά την οποία οι επαγγελματίες του μουσείου μαθαίνουν για το ακροατήριό τους, την πρόσληψη μηνυμάτων και την αντίδρασή του σε εκθέσεις και προγράμματα» (Οικονόμου, 2003:98). Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα για τη βελτίωση του σχεδιασμού των εκθέσεων και για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση των προγραμμάτων ενός μουσείου.

Τα βασικά είδη της μουσειακής αξιολόγησης είναι το προκαταρκτικό, το διαμορφωτικό και το ολικό, ενώ σύμφωνα με την Borun (1996), το πιο συχνό είδος που εφαρμόζεται είναι αυτό της ολικής, αφού μπορούν και μελετώνται τα αποτελέσματα ενός ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης. Επιπλέον, για τη συλλογή των δεδομένων μιας αξιολόγησης χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές, ενώ για την ανάλυση και ερμηνεία των στοιχείων δημιουργούνται διάφορα ερευνητικά εργαλεία.

Οι πρώτες προσεγγίσεις αξιολόγησης εντοπίζονται σε μουσεία της Αμερικής και της Μεγάλης Βρετανίας, καθώς υπήρξε μια συστηματική κατεύθυνση διεξαγωγής ερευνών σε αυτά (McManus, 2009). Πλέον, οι περισσότερες μελέτες αξιολόγησης που εκπονούνται στα μουσεία, κυρίως του εξωτερικού, αφορούν στην αξιολόγηση της συντελούμενης μάθησης και της μαθησιακής εμπειρίας του επισκέπτη.

Στο πλαίσιο αυτό, δημιουργήθηκε το 2001 στη Μεγάλη Βρετανία ένα ερευνητικό εργαλείο που παρουσιάζει τα πιθανά μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν στα μουσεία· το λεγόμενο «Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα» (*Generic Learning Outcomes*). Τα ΓΜΑ αποτελούν «ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την ανάπτυξη ερευνητικών ερωτημάτων και τον σχεδιασμό ερευνητικών εργαλείων κατάλληλων για το πολυδιάστατο και ανοιχτό μαθησιακό περιβάλλον του μουσείου και άλλων πολιτιστικών οργανισμών» (Hooper-Greenhill, 2007a:60). Ουσιαστικά, οι πολιτιστικοί φορείς μπορούν με τα ΓΜΑ να μετρήσουν την εκπαιδευτική επίδραση που ασκούν στους επισκέπτες τους.

Ο Brown (2007) αναφέρει πως η επιτυχία των ΓΜΑ ήταν τόσο άμεση, που λίγα χρόνια από την πρώτη εφαρμογή τους αξιοποιούνταν από τα μισά μουσεία της Μεγάλης Βρετανίας. Τα ΓΜΑ, ύστερα από ορισμένες τροποποιήσεις, χωρίζονται πλέον στις εξής πέντε κατηγορίες-μαθησιακές παραμέτρους: α. Γνώση – Κατανόηση, β. Δεξιότητες, γ. Αξίες – Νοοτροπίες, δ. Ευχαρίστηση – Έμπνευση – Δημιουργικότητα, και ε. Δράση – Συμπεριφορά – Πρόοδος. Οι κατηγορίες αυτές βασίζονται στην προσέγγιση ότι η ανάπτυξη μαθησιακών αποτελεσμάτων στα μουσεία είναι πολύπλευρη και πολυτροπική και ότι ο επισκέπτης δομεί διαφορετικά νοήματα μέσα από αυτήν (Dodd & Jones, 2009). Έτσι, τα μουσεία έχουν τη δυνατότητα να συλλέγουν στοιχεία για το εάν και κατά πόσο ανταποκρίνονται οι επισκέπτες στις πέντε μαθησιακές κατηγορίες των ΓΜΑ και κατ' επέκταση στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα.

Εν κατακλείδι, στόχος του αξιολογικού εργαλείου των ΓΜΑ «είναι να εξετάζεται κατά πόσο τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν αντιστοιχούν με τους μαθησιακούς στόχους που είχαν τεθεί προηγουμένως» (Black, 2005:151). Τα μουσεία καλούνται λοιπόν να αξιοποιήσουν το συγκεκριμένο εργαλείο και να δημιουργήσουν ακόμα πιο εξελιγμένες και εξειδικευμένες τεχνικές που θα ενσωματωθούν στις στρατηγικές αξιολόγησής τους. Με τον τρόπο αυτό, η συστηματική έρευνα θα δώσει πολύτιμες απαντήσεις για τη φύση της μουσειακής μάθησης και πώς αυτή μπορεί να βελτιωθεί, αλλά και να κατακτηθεί.

Εν συνεχεία, σκοπός της έρευνας της παρούσας διατριβής είναι να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο επιτυγχάνεται η μαθησιακή στοχοθεσία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου Παιδείας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει να αξιολογήσει τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών και μαθητριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την επίσκεψή τους στο Μουσείο και να περιγράψει τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν. Τέλος, η έρευνα αυτή σκοπό έχει να εφαρμόσει το ερευνητικό εργαλείο των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, το οποίο δεν έχει έως τώρα εφαρμοσθεί ολοκληρωμένα στα ελληνικά μουσεία. Η ανάδειξη του συγκεκριμένου εργαλείου έρχεται να καλύψει την ελάχιστη υπάρχουσα βιβλιογραφία, ώστε να εμπλουτιστεί το πεδίο της μουσειακής αξιολόγησης στην Ελλάδα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας συνοψίζονται στα εξής:

1. Πόσα Μουσεία διασώζουν την Πολιτιστική Κληρονομιά της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα;
2. Ποια από τα συγκεκριμένα Μουσεία Παιδείας σχεδιάζουν στρατηγικές αξιολόγησης για την εκτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων;
3. Ποιες μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης εφαρμόζονται σε αυτά;
4. Τί μαθαίνουν οι μαθητές κατά την επίσκεψή τους στο Μουσείο Παιδείας;
5. Πώς αξιοποιούνται μαθησιακά τα εκθεσιακά αντικείμενα του Μουσείου;
6. Κατά πόσο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι των προγραμμάτων του Μουσείου;
7. Σε τι βαθμό αφομοιώνουν οι μαθητές τις πληροφορίες που το Μουσείο επιδιώκει να τους μεταδώσει;
8. Κατά πόσο ανταποκρίνονται τα προγράμματα του Μουσείου στις προσδοκίες των μαθητών;
9. Σε τι βαθμό έχουν ενισχυθεί οι μαθητές ως προς τις πέντε μαθησιακές παραμέτρους των ΓΜΑ;
10. Μπορούν να αξιοποιηθούν ουσιαστικά οι πέντε μαθησιακές παράμετροι των ΓΜΑ για τη βελτίωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή τον σχεδιασμό ενός νέου;

## Α' ΜΕΡΟΣ

### 1. ΜΟΥΣΕΙΟ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

#### 1.1 Μουσείο: Χρονολογικές Έννοιες και Μοντέρνες Πρακτικές

Το μουσείο ορίζεται ως χώρος πολιτισμού ήδη από την αρχαιότητα, όπου συναντάται η ελληνική λέξη 'μουσείον' με αντίστοιχη τη λατινική *musaeum*<sup>1</sup>. Στην αρχαιότητα ο όρος αναφερόταν στο ναό που ήταν αφιερωμένος στις Μούσες, «τις νεαρές θεότητες, που προστάτευαν το έπος, τη μουσική, την ποίηση, τη ρητορική, την ιστορία, την τραγωδία, την κωμωδία, το χορό και την αστρονομία» (Alexander, 1996:6). Το γεγονός ότι οι Μούσες θεωρούνταν πηγές έμπνευσης για τη δημιουργία πολιτισμού, ανήγαγε το μουσείο σε χώρο καλλιέργειας των γραμμάτων και παραγωγής φιλοσοφικών συζητήσεων (Νάκου, 2001).

Το πιο γνωστό μουσείο της εποχής ήταν το *Μουσεῖον* της Αλεξάνδρειας, το οποίο ιδρύθηκε τον 3<sup>ο</sup> αι. π.Χ. από τον Πτολεμαίο<sup>2</sup>. Συγκέντρωνε συλλογές με αγάλματα και ένα μεγάλο αριθμό ιατρικών και αστρονομικών εργαλείων, ενώ περιελάμβανε και την περίφημη Βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας. Το συγκεκριμένο Μουσείο λειτουργούσε ως ένα είδος προηγμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος, στο οποίο όμιλοι σοφών αλλά και ομάδες φοιτητών μελετούσαν και ερευνούσαν με στόχο την ανταλλαγή διαφορετικών πηγών πολιτισμού (Carbonell, 2004). Μια σειρά πολέμων όμως είχε ως αποτέλεσμα την καταστροφή του περί τον 3<sup>ο</sup> αι. μ.Χ. Όπως συμπεραίνει και η Τζιαφέρη, «αν και δεν πρόκειται για μουσείο με τη σημερινή έννοια του όρου, αποτελεί την πρώτη μορφή μουσείου ως θεσμού που προωθεί τη γνώση και τον πολιτισμό» (2005:14).

---

<sup>1</sup> *Musaeum*: αδόκιμος τύπος, από τη λέξη *musa* και την κατάληξη *-eum*, προέρχεται από το ελληνικό «μούσα». (Πηγή: Κουμανούδης, Σ. 2006. *Λεξικόν Λατινοελληνικόν*. Αθήνα: Γρηγόρης).

<sup>2</sup> Πτολεμαίος: έλαβε μέρος στις εκστρατείες του Φιλίππου, ενώ υπήρξε διοικητής του μακεδονικού στρατού στην Περσία. Στη συνέχεια, διετέλεσε στρατηγός και σωματοφύλακας του Μεγάλου Αλεξάνδρου. Υπήρξε προστάτης των γραμμάτων και γι' αυτό επέστρεψε στους Αιγύπτιους μεγάλο μέρος αγαλμάτων και βιβλίων που είχαν κλαπεί από τον Ξέρξη. (Πηγή: Berti, M. & Costa, V. 2009. *The Ancient Library of Alexandria: A Model for Classical Scholarship in the Age of Million Book Libraries*. *International Symposium on the Scaife Digital Library*).

Στη διάρκεια του Μεσαίωνα το μουσείο μετατρέπεται σε χώρο συγκέντρωσης πολύτιμων έργων τέχνης. Τα περισσότερα αντικείμενα συσσωρεύονταν και φυλάσσονταν σε μοναστήρια και εκκλησίες, ενώ μερικά σε πινακοθήκες (Καλούρη, 1988). Οι σταυροφορίες<sup>3</sup> που πραγματοποιήθηκαν την περίοδο αυτή, είχαν ως αποτέλεσμα να προστεθούν περίτεχνα αντικείμενα στις υπάρχουσες συλλογές, ενώ οι εκστρατείες και λεηλασίες επανέφεραν πολλούς θησαυρούς από την Ανατολή στη Δύση (Κοντογιάννη, 1995). Στο πλαίσιο αυτό, η ιδέα του μουσείου δεν παρέμεινε αρκετά ζωντανή, και κυρίως στις χώρες της Ευρώπης (Alexander, 1996).

Κατά τον 15<sup>ο</sup> αιώνα η έννοια του μουσείου εμφανίζεται συνυφασμένη με αυτή του 'παλάτσο'. Σύμφωνα με την Hooper-Greenhill (2006), 'παλάτσο' οριζόταν ο ιδιωτικός ειδικός χώρος στον οποίο εκτίθονταν έργα καλλιτεχνών, ενώ η είσοδός του ήταν περιορισμένη και επιτρεπόταν σε κοινό με ανώτερη κοινωνική θέση. Το Παλάτι των Μεδίκων στη Φλωρεντία -σημερινό Palazzo Uffizi- σηματοδότησε τη δημιουργία συλλογών έργων τέχνης στην Ευρώπη και γι' αυτό θεωρείται ο δεύτερος σταθμός στην ιστορία των ευρωπαϊκών μουσείων (Τζιαφέρη, 2005). Με την Αναγέννηση εμφανίσθηκαν λοιπόν οι πρόδρομοι των σημερινών μουσείων, καθώς παρατηρείται η συγκεκριμένη τάση για παραγωγή συλλογών. Παράλληλα, το πολιτιστικό κίνημα της εποχής επανέφερε τις κλασικές σπουδές και την αναβίωση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού.

Η δημιουργία των συλλογών εξακολούθησε να απασχολεί και τον 16<sup>ο</sup> αιώνα. Οι συλλογές είχαν γίνει πλέον κοινή πρακτική στην Ευρώπη με στόχο να συγκεντρώνουν αντικείμενα που θα αναπαράγουν και παρουσιάζουν τον φυσικό κόσμο (Hooper-Greenhill, 2006). Επιπλέον, προστέθηκε και η σημασία της πινακοθήκης ως χώρος όπου συλλέγονταν και εκτίθονταν πολύτιμοι πίνακες και αγάλματα. Τέλος, διατηρούταν ακόμα η παραδοσιακή προσέγγιση του μουσείου ως απλού μεταδότη γνώσης (MacDonald, 2012).

---

<sup>3</sup> Σταυροφορίες: σειρά θρησκευτικών εκστρατειών κατά τη μεσαιωνική περίοδο. Αποτελέσαν σκοπό των Δυτικών Χριστιανών, ώστε να απελευθερώσουν τους Αγίους Τόπους από τους μουσουλμάνους. (Πηγή: Hindley, G. 2007. *Οι σταυροφορίες, μια ιστορία για τους ιερούς πολέμους των σταυροφοριών*. Μετάφραση, Δ. Κατσέλης. Αθήνα: Ενάλιος)

Επίσης, από τον 16<sup>ο</sup> αιώνα εμφανίσθηκε και εξαπλώθηκε η ιδέα της Μουσειολογίας, μιας επιστήμης που «μελετά τα μουσεία, τον πολιτισμικό, κοινωνικό και ιδεολογικό τους ρόλο, και ασχολείται με ζητήματα λειτουργίας τους» (Οικονόμου, 2003:27). Η Μουσειολογία εξελίχθηκε και διαμορφώθηκε σταδιακά κάτω από τις επιδράσεις των επόμενων αιώνων. Το γενικότερο όμως πλαίσιο συνεισφοράς της συνίσταται στο ότι παρήγαγε θεωρίες και πρακτικές με στόχο την κατανόηση και προστασία του υλικού και άυλου πολιτισμού μας (Μούλιου, 2014a).

Τον 17<sup>ο</sup> αιώνα ο θεσμός του μουσείου διευρύνθηκε ως εξής: οι ιδιωτικές συλλογές μετατράπηκαν σταδιακά σε δημόσιες, η 'πρόσβαση' άνοιξε για το κοινό και οι περισσότερες συλλογές δόθηκαν στις κοινότητες (Κοντογιάννη, 1995). Οι σύλλογοι και τα πολιτιστικά ιδρύματα άρχισαν να δημιουργούν συλλογές για τον κόσμο με σκοπό να προσφέρουν απεριόριστες πληροφορίες και να προσκαλέσουν όσο το δυνατόν περισσότερους επισκέπτες. Ο Carbonell (2004) επισημαίνει πως τον 17<sup>ο</sup> αιώνα εμφανίστηκαν και συλλογές, οι οποίες ήταν αποκομμένες από τα βασικά πολιτιστικά κέντρα της Ευρώπης και που δεν μπορούσαν πλέον να αποκρύπτονται από το κοινό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το 1682 ιδρύθηκε το πρώτο δημόσιο μουσείο, το οποίο έθεσε τη βάση ώστε τα περισσότερα μουσεία να μετατραπούν σε δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Το Ashmolean Museum ιδρύθηκε από τον Elias Ashmole<sup>4</sup>, ο οποίος συγκέντρωσε την πρώτη δημόσια συλλογή με αντικείμενα φυσικής ιστορίας και στη συνέχεια τη δώρισε στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης ανάγοντάς το σε σημαντικό κέντρο επιστημονικών και ακαδημαϊκών σπουδών (Ambrose, 2006). Ο 17<sup>ος</sup> αιώνας ολοκληρώνεται με την υποχώρηση του αναγεννησιακού τύπου μουσείου και με την είσοδο του ρεύματος του Διαφωτισμού. Τα μουσεία πια είχαν στόχο να καλλιεργήσουν την ταυτότητα των πολιτών, να διαφυλάξουν την εθνική πολιτισμική κληρονομιά των λαών και να προάγουν βαθμιαία τη γνώση και εκπαίδευση (Ορφανίδη & Λυριτζής, 2006).

---

<sup>4</sup> Elias Ashmole: γεννήθηκε και πέθανε στην Αγγλία. Ήταν πολιτικός, αρχαιοδίφης, αστρολόγος και αλχημιστής. Υπήρξε σημαντικός συλλέκτης σπάνιων αντικειμένων και χειρογράφων. (Πηγή: <http://ashmole.com/elias-ashmole-history/>, ανακτήθηκε στις 02 Απριλίου 2018)



Η άνθιση των δημόσιων μουσείων αποτέλεσε έκφραση του 18<sup>ου</sup> αιώνα με τα περισσότερα να έχουν μετασχηματιστεί σε εθνικά ιδρύματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν κάποια από τα πιο γνωστά μουσεία στον κόσμο σήμερα: τα Μουσεία του Βατικανό που ιδρύθηκαν γύρω στο 1750 και το Βρετανικό Μουσείο που εγκαινιάστηκε το 1753 (Καλούρη, 1988). Το 'άνοιγμα' όμως στο ευρύ κοινό καθιερώθηκε από ένα άλλο ευρωπαϊκό μουσείο, το Λούβρο, το οποίο άρχισε να λειτουργεί ως δημόσιο μουσείο το 1793. Σύμφωνα με τον Luca (UNESCO, 1973), από παλάτι και σύμβολο της βασιλείας μετατράπηκε, μετά την Γαλλική Επανάσταση, σε σύγχρονη εκδοχή δημόσιου μουσείου, του οποίου τα εκθέματα έγιναν για πρώτη φορά προσιτά σε όλους.

Από τα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα, το μουσείο άρχισε επίσης να προσλαμβάνει σταδιακά τις σύγχρονες λειτουργίες του. Όπως περιγράφει ο Τζώνος (2007), η συστηματική ενασχόληση με την τέχνη συγκρότησε νέα είδη μουσείων με γνωστικά αντικείμενα την αρχαιολογία, την ιστορία, τις φυσικές επιστήμες, ακόμα και την τεχνολογία. Επιπλέον, τα μουσεία 'επένδυσαν' στον σχεδιασμό περισσότερων εκθέσεων και επαναπροσδιόρισαν τις πρακτικές τους, ώστε να διαμορφωθούν σε πολιτισμικούς χώρους με κοινωνική ευθύνη απέναντι στους επισκέπτες (Bennett, 1995).

Κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα ο θεσμός του μουσείου απέκτησε μια νέα ιδεολογική διάσταση. Αναπτύχθηκε ένα κύμα 'εθνικών' μουσείων τα οποία απεικόνιζαν την αντίληψη της εποχής για την υπόσταση του έθνους-κράτους (Τζώνος, 2007). Τα συγκεκριμένα μουσεία λειτουργούσαν ως φορείς διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας και διατηρούσαν ιστορικό προσανατολισμό στις εκθέσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, η Νάκου εξηγεί πως «θεωρούνταν πηγή της εθνικής παιδείας, καθώς εκλαμβάνονταν ως σχολεία του έθνους, τα οποία το διαπαιδαγωγούν στο παρόν, καθιστώντας σαφή τη σχέση του εθνικού παρόντος με τους αρχαίους προγόνους» (2009:16).

Παράλληλα, άρχισαν να ιδρύονται από το 1778 μουσεία στις μη δυτικές περιοχές, κυρίως της Ασίας. Τα ευρωπαϊκά μουσειακά δεδομένα επηρέασαν τη λειτουργία των μη δυτικών μουσείων, τα οποία, σύμφωνα με τον Shelton

(2012), ξεκίνησαν να ταξινομούν ή να τροποποιούν τις εκθέσεις και τα αντικείμενά τους με στόχο να αντανakλούν τα αποικιακά τους συμφέροντα.

Σημαντική υπήρξε και η έναρξη ίδρυσης μουσείων στην Ελλάδα, η οποία συνδέθηκε άμεσα με την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας. Το πρώτο μουσείο του ελληνικού κράτους ιδρύθηκε το 1829 στην Αίγινα από τον τότε κυβερνήτη της χώρας, Ιωάννη Καποδίστρια. Το Αρχαιολογικό Μουσείο Αιγίνης στεγάστηκε στο Ορφανοτροφείο του νησιού και είχε περισσότερο τη μορφή αποθήκης, ενός χώρου φύλαξης των αρχαιοτήτων (Οικονόμου, 2003). Αφότου η Αθήνα έγινε πρωτεύουσα της Ελλάδας το 1834, το Μουσείο<sup>5</sup> μεταφέρθηκε το 1866 στην κεντρική οδό της Πατησίων, αρχικά με την ονομασία Κεντρικόν Αρχαιολογικόν Μουσείον και στη συνέχεια Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. Την ίδια περίοδο ιδρύθηκε ένα ακόμα σπουδαίο μουσείο, αυτό της Ακρόπολης. Από το 1874 έως το 1953 τα ευρήματα βρίσκονταν σε ένα μικρό μουσείο, ενώ το 1974 αποφασίστηκε η οικοδόμηση ενός νέου κτηρίου, το οποίο θεμελιώθηκε το 2003 (Κόκκου, 1977).

Ο 19<sup>ος</sup> αιώνας ολοκληρώνεται με έναν ορισμό, ο οποίος δόθηκε για πρώτη φορά στην Αμερική από τον George Goode<sup>6</sup>. Ο Goode προσδιόρισε τον θεσμό του μουσείου ως εξής: «το μουσείο είναι ένας οργανισμός που διαφυλάσσει όσα αντικείμενα απεικονίζουν καλύτερα τα φυσικά φαινόμενα, τις τέχνες και τον πολιτισμό με σκοπό τον εμπλουτισμό των γνώσεων και την πολιτισμική ενίσχυση των ανθρώπων» (1895:3).

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, άρχισε η διεύρυνση του εννοιολογικού περιεχομένου του θεσμού και έτσι τα μουσεία πραγματοποίησαν τις πρώτες προσπάθειες να ανατρέψουν την εικόνα του ελιτίστικου ιδρύματος και να αποβάλλουν την εθνική υπόσταση που είχαν. Παρόλα αυτά, εξακολούθησαν να διατηρούν την αυστηρή μορφή τους ως «χώροι στους οποίους ο

---

<sup>5</sup> Πηγή: [www.namuseum.gr](http://www.namuseum.gr), ανακτήθηκε στις 02 Απριλίου 2018

<sup>6</sup> George Brown Goode: βασικό του επάγγελμα ήταν η ιχθυολογία, όμως ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη διαχείριση μουσείων και την ιστορία και εξέλιξη της επιστήμης. Σπούδασε στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ, ενώ έλαβε υποτροφία για την έρευνα και μελέτη των εκθεμάτων του Μουσείου Σμιθσόνιαν. Στη συνέχεια, διηύθυνε το Ινστιτούτο Σμιθσόνιαν και υπήρξε μέλος της Εθνικής Ακαδημίας Επιστημών.

(Πηγή: [http://vertebrates.si.edu/fishes/ichthyology\\_history/ichs\\_colls/goode\\_g\\_brown.html](http://vertebrates.si.edu/fishes/ichthyology_history/ichs_colls/goode_g_brown.html), ανακτήθηκε στις 02 Απριλίου 2018)

επισκέπτης, σιωπηλά και με τον πρέποντα σεβασμό, δηλώνει το θαυμασμό ή τη λατρεία του έναντι των θεσμών του παρελθόντος» (Μπίκος & Κανιάρη, 2014:230). Παράλληλα, άρχισε να αναπτύσσεται μια αισθητική αντίληψη γύρω από την τέχνη και την αρχιτεκτονική σχετικά με το πώς πρέπει να παρουσιάζεται μια συλλογή. Κρινόταν απαραίτητο να δημιουργούνται ουδέτερες αισθητικά εκθέσεις, οι οποίες θα χαρακτηρίζονταν από μια αρμονική διάταξη (Τζώνος, 2007).

Προχωρώντας στα μέσα του αιώνα, παρατηρείται μια αισθητή αύξηση του αριθμού των μουσείων, κυρίως στην Αμερική και στην Ευρώπη. Σύμφωνα με τον Yahya (1997), τα μουσεία στην Αμερική άρχισαν να επικεντρώνονται στην εκπαίδευση και τις ερμηνείες των εκθεμάτων, ενώ τα μουσεία στην Ευρώπη έδιναν σημασία στην ιστορία και τα πρωτότυπα αντικείμενά της. Επίσης, τα μουσεία στην Ελλάδα άλλαξαν την έως τότε φιλοσοφία λειτουργίας τους και επαναπροσδιόρισαν σταδιακά τον κοινωνικό τους ρόλο (Βέμη & Νάκου, 2010). Σε γενικότερο πλαίσιο, η λειτουργία των μουσείων επηρεάστηκε και από άλλους παράγοντες, όπως η τηλεόραση, η τυπογραφία, οι χρηματοδοτήσεις και η αξιοποίηση της τεχνολογίας.

Προς τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα τα μουσεία υιοθέτησαν μια καινούργια προοπτική πρακτικής, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκε ένας νέος τύπος μουσείου, κοινωνικά συνυφασμένου με το κοινό του. Όπως υπογραμμίζει η Οικονόμου, «ο 20<sup>ος</sup> αιώνας είδε την αλλαγή του κέντρου βάρους από τις συλλογές και τα αντικείμενα, στους ανθρώπους και στον τρόπο που αυτοί βιώνουν την επίσκεψη στο μουσείο» (2003:49). Τα μουσεία προχώρησαν στο άνοιγμα προς την κοινωνία, βελτίωσαν την επικοινωνία τους με το κοινό και προώθησαν μια εμπειρία σχεδιασμένη γύρω από τον εκάστοτε επισκέπτη (Τζιαφέρη, 2005).

Την ίδια εποχή, η επιστήμη της Μουσειολογίας απέκτησε μια νέα διάσταση στον τρόπο θέασης του μουσείου. Σύμφωνα με την MacDonald, τα μουσεία «γίνονταν πλέον αντιληπτά όχι ως κάτι εκ των προτέρων καθορισμένο και οριοθετημένο, αλλά ως κάτι σχετικό και εξαρτημένο από τις εκάστοτε συνθήκες» (2012:29). Τα μουσεία χαρακτηρίζονταν λοιπόν από συγκεκριμένα

πολιτισμικά προϊόντα και από συγκεκριμένες μορφές γνώσης και εκλαμβάνονταν ως παράγοντες επιστημολογικής έρευνας. Διαμορφώθηκαν ερευνητικά προγράμματα για τους επιστήμονες οι οποίοι μπορούσαν πλέον να μελετούν τα έργα σε ειδικές αίθουσες, ώστε οι ίδιοι να καταρτίζονται αλλά και τα έργα να ελέγχονται ως προς τον τρόπο έκθεσης και συντήρησής τους (Vergo, 1989).

Την περίοδο του 20<sup>ου</sup> αιώνα ο ορισμός του μουσείου διευρύνεται ιδιαίτερα, καθώς νέοι οργανισμοί μουσείων ιδρύονται και προσδιορίζουν τον θεσμό. Το 1945 ιδρύθηκε η UNESCO από τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών, με στόχο<sup>7</sup> να προσφέρει εξειδικευμένες υπηρεσίες στους τομείς της τέχνης, της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Στο πλαίσιο αυτό, δημιουργήθηκε ένα μουσειακό τμήμα και ένα μουσειολογικό περιοδικό ('Museum'), ενώ το 1947 θεσμοθετήθηκε το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων, το γνωστό ICOM (*International Council of Museums*). Το ICOM, όπως παραθέτει η Κοντογιάννη (1995), αποτελεί διεθνή επαγγελματικό μη κυβερνητικό οργανισμό που εκπροσωπεί όλων των ειδών μουσεία στα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας τους. Αξίζει να αναφερθεί, ότι το Ελληνικό Τμήμα του ICOM<sup>8</sup> ιδρύθηκε το 1983 στην Αθήνα και εκπονεί από τότε δραστηριότητες με βάση όσα ορίζουν πάντα οι Διεθνείς Επιτροπές του ICOM.

Οι Κόκκοτας & Πλακίτση (2005) παραθέτουν ότι η UNESCO επιχείρησε την πρώτη αναδιαμόρφωση της έννοιας του μουσείου το 1948, όταν άλλαξαν τον τίτλο των μουσείων από *museum* σε *museum*, με στόχο να αποδεδμευτεί ο χαρακτήρας του σύγχρονου μουσείου από την αρχαιοελληνική έννοια του όρου. Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM) από το 1948 μέχρι το 2007 έχει ανανεώσει τον ορισμό το μουσείου, ώστε να προσφέρεται η πιο αντιπροσωπευτική απόδοσή του. Στην τελευταία συνεδρίαση του Οργανισμού το μουσείο ορίστηκε ως «ένα μόνιμο μη κερδοσκοπικό ίδρυμα, για την υπηρεσία και εξέλιξη της κοινωνίας, ανοικτό στο κοινό, που ασχολείται με έρευνες σχετικά με τα υλικά κατάλοιπα του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του, τα οποία αποκτά, συντηρεί, κοινοποιεί και εκθέτει, με σκοπό τη μελέτη, τη μόρφωση και την ψυχαγωγία» (ICOM archives, Vienna: article 3).

<sup>7</sup> Πηγή: [www.unesco.org](http://www.unesco.org), ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2018

<sup>8</sup> Πηγή: [network.icom.museum.org](http://network.icom.museum.org), ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2018

Ο Αμερικάνικος Σύνδεσμος Μουσείων (*American Alliance of Museums*) όρισε το 1973 το μουσείο ως «έναν οργανωμένο, μόνιμο, μη κερδοσκοπικό οργανισμό, που αποσκοπεί στη μόρφωση και καλαισθησία, ο οποίος χρησιμοποιεί απτά αντικείμενα, τα φροντίζει και τα εκθέτει στο κοινό» (Ορφανίδη & Λυριτζής, 2006:17). Ο συγκεκριμένος Σύνδεσμος σε συνεργασία με τον Παγκόσμιο Σύλλογο Μουσείων (*Museums Association*) συμφώνησε το 1998 στον εξής τελικό ορισμό: «τα μουσεία είναι θεσμοί που συλλέγουν και διαφυλάσσουν αντικείμενα και έργα τέχνης για την κοινωνία· τα μουσεία επιτρέπουν στους επισκέπτες να εξερευνούν τις συλλογές, ώστε να εμπνέονται, να μαθαίνουν και να διασκεδάζουν»<sup>9</sup>.

Η έναρξη του 21<sup>ου</sup> αιώνα χαρακτηρίζεται από την ‘αναγέννηση’ του μουσείου, καθώς επαναπροσδιορίζει τις λειτουργίες του και επανέρχεται στο προσκήνιο του πολιτισμού. Τα μουσεία αυτής της περιόδου καλύπτουν προοδευτικά όλους τους γνωστικούς και διοικητικούς τομείς και γι’ αυτό κατατάσσονται πλέον σε ειδικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες διευκολύνουν στην κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών κάθε μουσείου και των εκθεμάτων του. Ως προς τους γνωστικούς τομείς, τα μουσεία κατατάσσονται σε: αρχαιολογικά, τέχνης, ιστορικά, εθνογραφικά, φυσικής ιστορίας, γεωλογίας, φυσικών επιστημών, πολεμικά, τεχνολογικά και γενικά (Δάλκος, 2000 & Ορφανίδη, 2003). Ως προς τους διοικητικούς τομείς και την εσωτερική τους λειτουργία, τα μουσεία διακρίνονται σε: κρατικά, ιδιωτικά, πανεπιστημιακά και μικτά (Ορφανίδη & Λυριτζής, 2006).

Τα μουσεία, αναγνωρίζοντας την πραγματικότητα, επαναπροσδιορίζουν τους ρόλους, τους στόχους και τις προτεραιότητές τους, ώστε να αναπτύξουν τη δυναμική τους. Αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής αξιοποιώντας νέες πρακτικές και στρατηγικές γύρω από τη διοίκηση, τη διαχείριση και την επικοινωνιακή τους πολιτική (Κόκκινος, 2002). Παράλληλα, αναθεωρούν τους παραδοσιακούς τρόπους λειτουργίας τους και ενισχύουν τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό τους ρόλο δημιουργώντας προγράμματα τα οποία απευθύνονται σε περισσότερες ομάδες κοινού.

---

<sup>9</sup> Πηγή: [www.museumassociation.org](http://www.museumassociation.org), ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2018

Αλλάζουν ακόμη τον τρόπο οργάνωσης των εκθέσεων τους: δημιουργούν προσωρινές και περιοδικές εκθέσεις, φτιάχνουν επεξηγηματικά κείμενα-λεζάντες που συνοδεύουν τα εκθέματα και εφαρμόζουν νέες τεχνικές συντήρησής τους. Όπως συνοψίζει η Κανιάρη, «το μουσείο από ένας χώρος περιορισμένου και ειδικού ενδιαφέροντος, μεταβάλλεται σε έναν χώρο άσκησης κοινών πολιτισμικών πρακτικών» (2017:195).

Επιπλέον, η προσοχή στρέφεται στις εσωτερικές δομές του μουσείου, ώστε αυτό να λειτουργεί ως ενεργός κοινωνικός χώρος, ο οποίος θα συμβάλλει σημαντικά στο πολιτιστικό πεδίο διαχρονικά. Για τον λόγο αυτό, σύμφωνα με τις Μούλιου & Μπούνια, «αναπτύσσεται έντονο ενδιαφέρον για τη μελέτη των μουσείων και των συλλογών τους ως ιστορικών τεκμηρίων που αντανακλούν τις τάσεις, τις αντιλήψεις και τους κώδικες των αντίστοιχων ιστορικών εποχών και κοινωνιών, κατά και μέσα στις οποίες συγκροτήθηκαν» (1999:55).

Επίσης, η επιστήμη της Μουσειολογίας εξακολουθεί να αναπτύσσεται ακολουθώντας πάντα τον παλμό της κοινωνίας. Δίνεται έμφαση σε ζητήματα πολιτιστικής και εκπαιδευτικής πολιτικής με σκοπό τα μουσεία να αναπροσαρμόσουν τις εκθέσεις τους και να διευκολύνουν τη σύνδεση των εκθεμάτων με τις διαφορετικές κατηγορίες κοινού (Νάκου, 2001). Τέλος, τα μουσεία χρησιμοποιούνται ως πεδίο έρευνας, το οποίο καλεί σε συνάντηση και διάλογο τις ακαδημαϊκές και επιστημονικές κοινότητες του κλάδου.

Ολοκληρώνοντας με τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η πιο θεμελιώδης αλλαγή που πραγματοποιείται στα μουσειακά δεδομένα είναι ότι η φιλοσοφία της προσέγγισης του αντικειμένου μετατοπίζεται στη διάδραση του ανθρώπου με το αντικείμενο (Nichols, 1984). Τα μουσειακά αντικείμενα παλαιότερα βρίσκονταν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και αξιοποιούνταν απομονωμένα από το τυπικό τους περιβάλλον. Πλέον όμως, όπως υποστηρίζει η Νάκου (2001), τα αντικείμενα αποκτούν νέες σημασίες, αξίες και διαστάσεις οι οποίες σε συνάρτηση με τον επισκέπτη και τα ενδιαφέροντά του δημιουργούν νέα νοήματα. Ο ρόλος των μουσείων δεν επικεντρώνεται πλέον στη συλλογή, καταγραφή, συντήρηση και έκθεση των αντικειμένων. Ο ρόλος τους είναι να αναπτύσσουν νέες και αποτελεσματικές μεθόδους, οι οποίες θα προσελκύσουν το κοινό και θα το εμπλέξουν με τις συλλογές τους

(Black, 2014). Με αυτόν τον τρόπο, τα εκθέματα διατηρούν την απαραίτητη σχετικότητα με το παρελθόν και ταυτόχρονα μετατρέπονται σε μέρος της εμπειρίας της επίσκεψης ώστε το κοινό να ταυτιστεί εύκολα με αυτά (Sani, 2013). Το μουσείο λοιπόν μετατρέπεται από εκθέτης της απλής πληροφορίας σε παραγωγός της γνώσης, με στόχο το παθητικό κοινό να διαμορφωθεί σε ενεργό επισκέπτη.

Το σύγχρονο μουσείο μέσα από τους σύνθετους πλέον σκοπούς του έχει μετατραπεί σε χώρο δημιουργίας πρωτότυπων εμπειριών. Αυτή η εμπειρία προϋποθέτει τον έλεγχο και την οργάνωση των λειτουργιών κάθε μουσείου, όπως του προσωπικού, των εκθέσεων, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, της συντήρησης, της ασφάλειας, της οικονομικής υπηρεσίας κ.ά. (Ορφανίδη & Λυριτζής, 2006). Όταν οι δομές λοιπόν του μουσείου ανταποκρίνονται στις προσδιορισμένες ανάγκες, τότε αυτό λειτουργεί ως ένας εξειδικευμένος οργανισμός πληροφόρησης και διασκέδασης.

Είναι γεγονός όμως ότι τα σύγχρονα οικονομικά δεδομένα παγκοσμίως, επηρεάζουν την υπόσταση και των μουσείων, τα οποία καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τις αξίες και τις στρατηγικές τους. Όπως εκτιμά η Μούλιου, «οι πιεστικές προκλήσεις φέρνουν σήμερα τα μουσεία και τους επαγγελματίες τους προ μεγάλων διλημάτων, ίσως και αδιεξόδων, και απαιτούν ευελιξία και ευρηματικότητα μέσα σε έναν κόσμο που βιώνει με ένταση πολυάριθμες αλλαγές σε όλα τα πεδία της κοινωνικής ζωής» (2014b: 80).

Η βιωσιμότητα των μουσείων σήμερα εξαρτάται λοιπόν από την οικονομική τους σταθερότητα ή μη. Η συγκεκριμένη αβεβαιότητα πιέζει τα μουσεία για εύρεση οικονομικών πόρων από χρηματοδοτήσεις και χορηγίες και τα καλεί σε επανεκτίμηση και επαναξιολόγηση των λειτουργιών τους. Σύμφωνα με την Bourke, «κάποια μουσεία έχουν αναγκαστεί να κλείσουν, αρκετός αριθμός μουσείων έχει μειώσει το ωράριο λειτουργίας και τις υπηρεσίες του, ενώ αρκετά μουσεία έχουν μειώσει και τον αριθμό υπαλλήλων» (2013:10).

Σημαντικό επίσης χαρακτηριστικό του σύγχρονου μουσείου αποτελεί η στροφή του στα διάφορα είδη κοινού. Η φύση του μουσείου είναι να λειτουργεί ως κοινωνικός χώρος, ανοιχτός και προσβάσιμος σε κάθε κοινότητα και

επισκέπτη (Bennett, 1995). Σήμερα, αναγνωρίζεται το γεγονός ότι το κοινό αποτελείται από ποικίλες ομάδες και άτομα, που αντιλαμβάνονται τις συλλογές και τα εκθέματα με διαφορετικές προσλαμβάνουσες. Η Νάκου (2001) εξηγεί πως κάθε κατηγορία κοινού επισκέπτεται τον μουσειακό χώρο και παρατηρεί, προσεγγίζει και ερμηνεύει τα αντικείμενα με διαφορετικές σημασίες και νοήματα.

Για τον λόγο αυτό, τα μουσεία αναζητούν νέους επικοινωνιακούς δρόμους προκειμένου να προσελκύσουν όλες τις κοινωνικές ομάδες και τις κατηγορίες επισκεπτών μέσα από ειδικές δράσεις, σχεδιασμένες στο προφίλ της κάθε ομάδας-στόχου. Βασική επιδίωξη των μουσείων είναι λοιπόν η προσέλευση περισσότερων ομάδων κοινού και η συνεργασία μαζί τους. Σύμφωνα με την Crooke (2012), για τον συγκεκριμένο σκοπό εφαρμόζονται κάποιες πρακτικές προσέγγισης, όπως η ενθάρρυνση συμμετοχής όλων των ατόμων, η μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων μάθησης και η εξασφάλιση κοινωνικής ισότητας.

Έτσι, η νέα μουσειακή εμπειρία δεν εφαρμόζει τη μέθοδο του διδασκισμού στους επισκέπτες για τις συλλογές και εκθέσεις του· απεναντίας τους δίνει τη δυνατότητα να τις ερμηνεύσουν με την προσωπική τους άποψη και να παράγουν τα δικά τους νοήματα (Κανιάρη, 2017). Ο επισκέπτης είναι ελεύθερος να αναπτύξει ιστορική άποψη, να διευρύνει την επιστημονική του περιέργεια και να εμπλουτίσει τα καλλιτεχνικά του πρότυπα. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργεί μια δική του διαδρομή μέσα στο χώρο παρατηρώντας ή αποκλείοντας όποιο έκθεμα τον ενδιαφέρει, ανάλογα με τις αξίες και απόψεις του αλλά και το κοινωνικό και πολιτισμικό του προφίλ (Falk, 2004).

Τέλος, η μελέτη του κοινού και η αξιολόγηση της εμπειρίας του μπορεί να αποφέρει σημαντικά στοιχεία για την απόδοση και βελτίωση των εκθέσεων στα μουσεία. Σύμφωνα με την Μούλιου, «η καταγραφή και ανάλυση των εμπειριών που βιώνουν οι επισκέπτες στα μουσεία, βάσει συγκεκριμένων προτύπων και δεικτών αποτελεσματικότητας, βοηθά σημαντικά στην ποιοτική και ασφαλέστερη εκτίμηση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής αξίας των μουσείων» (2005:15). Με αυτόν τον τρόπο, τα μουσεία συγκεντρώνουν πληροφορίες για την επιτυχία ή μη των εκθέσεων και προγραμμάτων τους,



κατανοούν τις ανάγκες των επισκεπτών και αναδιαμορφώνουν τις στρατηγικές τους για το εν δυνάμει κοινό τους (βλ. κεφάλαιο 1.4 «Μουσείο και Αξιολόγηση»).

Η πολυδιάστατη φύση του σύγχρονου μουσείου εντοπίζεται και στην εισαγωγή των νέων τεχνολογιών με στόχο τον εμπλουτισμό της σημασίας των εκθεμάτων (Hooper-Greenhill, 2006). Η εφαρμογή τους προσφέρει δυνατότητες ευελιξίας και προσαρμοστικότητας στις ανάγκες των επισκεπτών. Λειτουργούν, δηλαδή, σαν ένα δυναμικό εργαλείο που προσφέρει πρόσθετες πληροφορίες για την επικοινωνία του επισκέπτη με το εκάστοτε έκθεμα (Τζώνος, 2007). Τα μουσεία λοιπόν, αν αποβάλλουν τη μερική τεχνοφοβία που τα χαρακτηρίζει ακόμα, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα μέσα της νέας τεχνολογίας, και να αναβαθμίσουν τον χαρακτήρα των συλλογών τους και να εμπλουτίσουν την εμπειρία του επισκέπτη. Για να πραγματοποιηθεί αυτό, η Νικονάνου (2010) επισημαίνει ότι οι νέες τεχνολογίες πρέπει να αξιοποιούνται επαρκώς και στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, μέσα από τα οποία θα διατηρείται μια σχέση με το κοινό σε βάθος χρόνου.

Οι ραγδαίες αλλαγές καλούν το σύγχρονο μουσείο να προσαρμόζεται σε νέα δεδομένα και πραγματικότητες. Το μουσείο πρέπει να διατηρεί τη συγχρονία και διαχρονικότητά του ώστε να παραμένει ο βασικός εκπρόσωπος της πολιτισμικής μας κληρονομιάς. Πρέπει να διατηρήσει την εξελικτική του πορεία από το παρελθόν στο παρόν και από το παρόν στο μέλλον. Η δυναμική του μπορεί να επεκταθεί, αρκεί να έχει τις κατάλληλες ποιότητες. Σύμφωνα με τον Alexander (1996), ένα μουσείο πρέπει να στοχεύει στο τρίπτυχο έκθεση-εκπαίδευση-κουλτούρα και στη συνέχεια να επενδύει στην έρευνα, τη συντήρηση, τη δικτύωση και τα ψηφιακά μέσα. Πρέπει ακόμα να μετατρέψει τον επισκέπτη σε πρωταγωνιστή ώστε να εμπλακεί ενεργά με τον πολιτισμικό τομέα και να δομήσει την ατομική και συλλογική του ταυτότητα.

Τα μουσεία ως φορείς της τέχνης και του πολιτισμού αναδεικνύονται σε θεμελιώδη παράγοντα της ποιότητας της ζωής μας, την οποία επιδιώκουν και να βελτιστοποιήσουν. Γι αυτό δεν πρέπει να ξεχνάμε τον λόγο ύπστασής τους και τον χαρακτήρα της αποστολής τους: «τα μουσεία είναι ο θησαυρός της ανθρώπινης φυλής· συλλέγουν και εκθέτουν τις μνήμες των ανθρώπων

όλου του κόσμου, τους πολιτισμούς τους, τα όνειρά τους και τις ελπίδες τους» (Ambrose, 2006:6).

## **1.2 Μουσειοπαιδαγωγική (ΜΠΔ): Το μουσείο ως ζωντανός εκπαιδευτικός χώρος**

### **1.2.1. Η ανάπτυξη του τομέα της ΜΠΔ**

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη σκοπό της κοινωνίας και ως εκ τούτου ευθύνη των μουσείων. Στην αρχή, η εκπαίδευση εκλαμβάνονταν από τα μουσεία ως μια αφηρημένη έννοια και στη συνέχεια διαμορφώθηκε σε βασικό συστατικό και πρωταρχικό τους στόχο (Knell & MacLeod, 2007). Έτσι, τα μουσεία μεταβλήθηκαν σε χώρους παιδείας και δημιουργήθηκε ένας νέος επιστημονικός τομέας, η Μουσειοπαιδαγωγική (ΜΠΔ).

Σύμφωνα με τη Βέμη, η ΜΠΔ ορίζεται ως η επιστημονική κατεύθυνση «που ασχολείται με την εκπαίδευση στο χώρο του μουσείου, ερευνά το συνολικό γεγονός που συντελείται σε μουσειακούς χώρους και τις δυνατότητες που μπορεί να παρέχονται σε διαφορετικές ομάδες κοινού για μάθηση και ψυχαγωγία, για εμπειρία και δημιουργία» (2010:48). Συνδέεται γενικότερα με τις αρχές της Μουσειολογίας, της Παιδαγωγικής και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Ακόμη, απευθύνεται σε ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο, ανεξαρτήτως ηλικίας, ιστορικού υπόβαθρου και γνωστικού επιπέδου. Η μουσειακή εκπαίδευση έχει βαρύνουσα σημασία για τη γόνιμη αξιοποίηση των μουσείων και το όφελος της κοινωνίας, καθώς ενεργοποιεί τη σκέψη και γνώση του επισκέπτη και τον εμπλέκει σε πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες του υλικού πολιτισμού και των αντικειμένων (Τράντα, 2013).

Η εκπαιδευτική διάσταση του μουσείου άρχισε να αναγνωρίζεται από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα. Τότε σημειώθηκαν οι πρώτες μουσειοπαιδαγωγικές προσπάθειες, αφού οι συλλογές των μουσείων άρχισαν να αξιοποιούνται για τη διδακτική και την εκπαίδευση των επισκεπτών (Νικονάνου, 2010). Το παιδαγωγικό ενδιαφέρον γύρω από τον υλικό πολιτισμό εντοπίστηκε στη δημιουργία εκπαιδευτικών εργαλείων με στόχο την ανάδειξη των μουσειακών αντικειμένων. Όπως περιγράφει ο Yahya (1997), χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτών των εργαλείων υπήρξαν οι μέθοδοι που ανέπτυξε το Λούβρο (βλ.

*πρώτο δημόσιο μουσείο Γαλλίας*), οι οποίες στόχευαν να εκπαιδεύσουν το κοινό μέσα από τις επιγραφές που σχεδιάστηκαν και συνόδευαν τα εκθέματα.

Από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα η μουσειακή εκπαίδευση αποτέλεσε σταδιακά συγκεκριμένη και μόνιμη λειτουργία ενός μουσείου. Τα μουσεία ήταν, δηλαδή, από την ίδια τους τη φύση εκπαιδευτικά ιδρύματα, γεγονός που υποστήριξε και ο Goode (*βλ. πρώτος ορισμός θεσμού μουσείου*) επισημαίνοντας πως «το μουσείο πρέπει να λειτουργεί ως ένα ινστιτούτο με ιδέες για τη δημόσια εκπαίδευση» (MacDonald, 2012:475).

Μολονότι αποδόθηκε στα μουσεία η έννοια του εκπαιδευτικού ιδρύματος, η εκπαιδευτική τους λειτουργία δεν ήταν πλήρως οργανωμένη και δεν εκτελούνταν με επαρκή μέσα. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός τους ρόλος αναπτύχθηκε από νωρίς στην Αμερική, η οποία αναγνωρίστηκε ως ηγέτιδα δύναμη της ΜΠΔ. Η Wittlin (1949) παραθέτει πως, εκτός της Αμερικής, αναπτύχθηκε και η ιστορία της ευρωπαϊκής ΜΠΔ με σημαντικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που ανέλαβαν μουσεία της Γερμανίας, Μ. Βρετανίας και Γαλλίας. Προς τα τέλη του ίδιου αιώνα, εμφανίστηκε και μια νέα πρακτική σύνδεση ανάμεσα στα μουσεία και το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, από το 1894 άρχισαν να πραγματοποιούνται οι πρώτες σχολικές επισκέψεις στα μουσεία και τις γκαλερί (Knell & MacLeod, 2007).

Η αναγνώριση της μουσειακής εκπαίδευσης ως ένα ευρύ, απαιτητικό και αναγκαίο πεδίο για τη λειτουργία των μουσείων, αποτέλεσε φαινόμενο του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όταν άρχισε να δίνεται έμφαση πλέον στην επικοινωνία του μουσείου με το κοινό. Αναπτύχθηκαν εξειδικευμένες και δημιουργικές δραστηριότητες ώστε να προσφέρονται στους επισκέπτες εμπειρίες με ερεθίσματα τα οποία θα διευκολύνουν τη μάθηση (Καλεσοπούλου, 2011). Οι ομάδες κοινού προσεγγίζονταν ακόμη και μέσα από οργανωμένες εκδρομές και διδακτικά προγράμματα που συντόνιζαν τα μουσεία. Στο πλαίσιο αυτό, από το 1950 σχεδιάστηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα που επέτρεπαν στον επισκέπτη να προσεγγίζει και να ερμηνεύει τις συλλογές με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (Nichols, 1984).

Στην Αμερική, ήδη από το 1930, τα μουσεία λειτουργούσαν πλέον ως κέντρα εκπαίδευσης του κοινού, καθώς επέτρεπαν στον επισκέπτη να βιώσει και να

κατανοήσει τα αντικείμενα μέσα από τις αισθήσεις και τα συναισθήματά του (Luca, 1973 & Alexander, 1996). Επίσης, τα ευρωπαϊκά μουσεία προσανατολίζονταν ακόμα πιο πολύ στη ΜΠΔ διευρύνοντας συστηματικά το πεδίο των εκπαιδευτικών πρακτικών τους. Τέλος, όπως τονίζει η Τζιαφέρη, το 1987 αποτέλεσε σημαντική χρονιά για την εκπαιδευτική δράση των μουσείων καθώς «η Παγκόσμια Ημέρα Μουσείων αφιερώθηκε για πρώτη φορά στη ΜΠΔ, ενώ οι εργαζόμενοι των μουσείων και το ευρύ κοινό ήρθαν σε επαφή με νέους ορίζοντες» (2005:48).

Όσον αφορά τα ελληνικά μουσειακά δεδομένα, παρατηρείται από τα μέσα του αιώνα μια εντυπωσιακή αύξηση της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας. Η ΜΠΔ ξεκίνησε ως ένας καινούριος κλάδος στη χώρα, αλλά στην πορεία εξελίχθηκε σε σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης της εκπαιδευτικής αξίας των αντικειμένων μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Σύμφωνα με την Χατζηνικολάου (2010), το Μουσείο Μπενάκη οργάνωσε την πρώτη εκπαιδευτική δραστηριότητα το 1960 με έναν διαγωνισμό έκθεσης για μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου, δημιούργησε ειδικό τμήμα για την καθιέρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μέχρι το 1978 υπήρξε το μοναδικό μουσείο που οργάνωνε συστηματοποιημένες σχολικές επισκέψεις στα προγράμματά του. Στη συνέχεια, τη δεκαετία του '80 το Υπουργείο Πολιτισμού ανέλαβε ενεργή ευθύνη για την εκπαιδευτική αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και γι' αυτό με συντονιστή το Ελληνικό ICOM<sup>10</sup> σύναψε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας. Στόχος ήταν η ανάπτυξη της ΜΠΔ στην Ελλάδα και η μείωση του χάσματος ανάμεσα στο μουσείο και το σχολείο.

Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας, δημιουργήθηκε το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ για τη στήριξη των προγραμμάτων μουσείων και πολιτιστικών φορέων που απευθύνονται σε μαθητές και μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Οικονόμου, 2003). Σχεδιάστηκε λοιπόν ένα πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό με φακέλους για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αφορούσαν την επίσκεψη σε χώρους πολιτισμικής κληρονομιάς σε όλη την Ελλάδα. Αποτέλεσε το πρώτο ολοκληρωμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαι-

---

<sup>10</sup> Πηγή: [www.network.icom.museum.gr](http://www.network.icom.museum.gr), ανακτήθηκε στις 03 Μαΐου 2018

δευτικών, το οποίο «απέβλεπε στην ανάπτυξη της θετικής τους στάσης προς την τέχνη και τον πολιτισμό και τελικά στην αναγνώριση της παιδαγωγικής σημασίας των μουσείων» (Ράππου, 2006:5).

Γενικότερα, κατά την τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα ολοένα και περισσότεροι πολιτιστικοί φορείς εφάρμοσαν εκπαιδευτικά προγράμματα, όχι μόνο στην Αθήνα αλλά και στην υπόλοιπη επικράτεια. Επιγραμματικά αναφέρονται τα μουσεία που σχεδίασαν κάποια από τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα (Τζιαφέρη, 2005): Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα Ναυπλίου, Λαογραφικό και Εθνολογικό Μουσείο Μακεδονίας, Εθνική Πινακοθήκη, Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης. Μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις δραστηριότητές τους, τα μουσεία «άνοιξαν» τις πόρτες τους σε ακόμα περισσότερο κοινό, δημιουργώντας καλύτερες προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική λειτουργία των ελληνικών μουσείων στο μέλλον.

Ο 21<sup>ος</sup> αιώνας βρίσκει το ρόλο της ΜΠΔ να έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία στο μουσειακό πεδίο. Η Νικονάνου (2015) υποστηρίζει ότι σήμερα η ΜΠΔ αναγνωρίζει το σύνολο ενός μουσειακού χώρου ως περιβάλλον μάθησης και εμπειρίας μέσα από το οποίο προσφέρονται διαφορετικές δυνατότητες προσέγγισης της πραγματικότητας. Το σύγχρονο μουσείο λοιπόν στοχεύει στην παροχή εκπαιδευτικού έργου προς όλες τις ομάδες κοινού, μέσα από το οποίο θα έρθουν σε επαφή με τις συλλογές και τα εκθέματα. Όπως τονίζουν οι Κόκκοτας & Πλακίτση, «το πιο σημαντικό στοιχείο ενός μουσείου δεν αποτελεί ο πλούτος των εκθεμάτων του αλλά τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία έχουν σχεδιαστεί πάνω στις πολιτισμικές συλλογές και τη μουσειακή υποδομή» (2005:185). Τα μουσεία έχουν υιοθετήσει ουσιαστικά νέα συστήματα μάθησης, ώστε η παιδαγωγική τους διάσταση να εφαρμόζεται σε όλες τις πρακτικές τους και σε όλο το εν δυνάμει προσωπικό και κοινό τους.

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα πάντως πρέπει να έχει σαφή χαρακτηριστικά. Οι προκαθορισμένοι στόχοι προσδιορίζουν το θέμα, τη δομή και τη διάρκεια του και αναφέρονται σε συγκεκριμένα κάθε φορά αντικείμενα (Φουρλίγκα, 2004). Επίσης, εκείνο που διαφοροποιεί την ξενάγηση από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι η ενεργητική και αποτελεσματική μάθηση. Η ΜΠΔ καλεί τον εκάστοτε επισκέπτη να εμπλακεί στο πρόγραμμα και να ενεργοποιήσει τη

σκέψη, τις αισθήσεις και τη φαντασία του. Οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του έρχονται στο προσκήνιο και του δίνεται η δυνατότητα να βιώσει μια ευχάριστη εμπειρία.

Βασικός στόχος είναι λοιπόν να δημιουργείται μια εναλλακτική μορφή προσέγγισης της γνώσης και της πραγματικότητας, η οποία θα υποστηρίζει τη συμμετοχή και την ελεύθερη έκφραση του κοινού (Καλεσοπούλου, 2014). Με αυτόν τον τρόπο, το κοινό προσκαλείται να ψυχαγωγηθεί, να εμπνευστεί, να δημιουργήσει, ακόμα και να αλλάξει τη συμπεριφορά του, τις στάσεις και τις αξίες του.

Η αποτελεσματικότητα βέβαια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εξαρτάται και από συγκεκριμένους παράγοντες. Αρχικά, πρέπει να επιλέγονται τα σωστά αντικείμενα για τη θεματική του κάθε προγράμματος και στη συνέχεια να ορίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και τα διδακτικά μέσα με τα οποία θα μεταφερθεί η γνώση και η πληροφορία (Johnson, 2009). Ακόμη, πρέπει να υπάρχει ιδιαίτερη αφοσίωση στο προφίλ της κάθε ομάδας κοινού στην οποία απευθύνονται τα προγράμματα. Χρειάζεται, δηλαδή, να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία της ομάδας, το μαθησιακό επίπεδο, η κοινωνική συγκρότησή της και το ιστορικό της υπόβαθρο (Νάκου, 2009).

Όσον αφορά τα διδακτικά μέσα, είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα εύρος διαθέσιμου και κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού για όλους τους τύπους επισκεπτών. Η Hooper-Greenhill (1994) αναφέρει ως παραδείγματα τα εργαστήρια (*workshops*), τις ομάδες εργασίας και τις δημοσιεύσεις. Ακόμα, διάφορες δραστηριότητες μπορούν να ενισχύσουν το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τις Βέμη & Νάκου (2010), τέτοιες δραστηριότητες είναι η αφήγηση, τα θεατρικά σκετς, τα ομαδικά παιχνίδια και τα φύλλα εξερεύνησης. Τέλος, οι βαλίτσες (*kits*), οι μουσειοσκευές και οι θεματικοί φάκελοι μπορούν να εμπλουτίσουν την πολυτροπικότητα της ΜΠΔ.

Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος κρίνεται επίσης και από το ρόλο που διαδραματίζει ο μουσειοπαιδαγωγός σε αυτό. Σήμερα, η παρουσία των μουσειοπαιδαγωγών θεωρείται υψηλής προτεραιότητας, εφόσον αυτοί οργανώνουν τη μαθησιακή εμπειρία και την προσαρμόζουν στα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες κάθε ομάδας (Ambrose, 1987). Ο

μουσειοπαιδαγωγός -ή αλλιώς εμπυχωτής- καλείται να έχει τις απαραίτητες γνώσεις γύρω από την έκθεση, να ερμηνεύει και νοηματοδοτεί τα αντικείμενα και να εφαρμόζει τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να μεταφέρει τη γνώση στο κοινό του. Σύμφωνα με την Hooper-Greenhill (1999c), είναι σημαντικό ο μουσειοπαιδαγωγός να έχει την ικανότητα να σκέφτεται εποικοδομητικά, να ανταποκρίνεται στο εκάστοτε κοινό και να προσαρμόζεται στο περιβάλλον που δημιουργείται κάθε φορά.

Παρόλα αυτά, αρκετοί μουσειοπαιδαγωγοί έχουν βασικές ελλείψεις σχετικά με τις έννοιες και τις πρακτικές της ΜΠΔ. Η πανεπιστημιακή τους κατάρτιση δεν είναι επαρκής και δεν έχουν τις απαραίτητες ειδικεύσεις γύρω από το συγκεκριμένο τομέα. Επιπλέον, δεν διαθέτουν μεγάλη εμπειρία σε θέματα επικοινωνίας και ψυχολογίας, ενώ πολλές φορές υστερούν στη λήψη αυθεντικών αποφάσεων και στη δημιουργία περίπλοκων δραστηριοτήτων (Δάλλκος, 2000). Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαίο να δημιουργηθούν περισσότερα πανεπιστημιακά τμήματα, ακαδημαϊκά και επιμορφωτικά ινστιτούτα, όπως επίσης και να κατοχυρωθεί η αναγνώριση της ΜΠΔ ως ξεχωριστής εξειδίκευσης.

### **1.2.2. Σύνδεση μουσείου & σχολείου**

Η εξωστρέφεια του μουσείου και η διεύρυνση της ΜΠΔ εντοπίζεται και στο σχολικό περιβάλλον του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Το πνεύμα του Νέου Σχολείου ορίζει το πολύπλευρο άνοιγμά του στην κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, η στοχοθεσία του σχολείου αφορά και στη διατήρηση και προβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς, της γνώσης του παρελθόντος και της διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας. Το μουσείο 'αγκαλιάζει' λοιπόν αυτόν τον σκοπό σε μια προσπάθεια διασύνδεσής του με το σχολείο.

Το μουσείο, δρώντας ως εκπαιδευτικό ίδρυμα προσφέρει τη δυνατότητα να λειτουργεί και ως παράλληλο εργαλείο υποστήριξης του σχολείου (Τζιαφέρη, 2005). Οι μουσειοπαιδαγωγικές πρακτικές μπορούν να συμβάλλουν στο άνοιγμα του διαλόγου ανάμεσα στο μουσείο και το σχολείο και να μετατοπίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία εκτός των 'τειχών' του σχολείου, σε ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Καλεσοπούλου, 2011).

Τα τελευταία χρόνια τα μουσεία επενδύουν αρκετά στον εκπαιδευτικό τους ρόλο και γι' αυτό υιοθετούν συγκεκριμένες στρατηγικές ως προς την επικοινωνιακή τους πολιτική με το κοινό. Σήμερα, τα σχολεία και οι μαθητές αποτελούν το μεγαλύτερο κοινό και τη βασική ομάδα-στόχο των περισσότερων μουσείων. Όπως εξηγεί η Νάκου, «τα μουσεία ενδιαφέρονται να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των σχολικών ομάδων γιατί τα παιδιά αποτελούν και το προσδοκώμενο μελλοντικό ενήλικο κοινό τους» (2009:107). Τα μουσεία λοιπόν οργανώνουν και αναπτύσσουν σειρά εκπαιδευτικών επισκέψεων και προγραμμάτων για μαθητές της Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι ολοένα και περισσότερα σχολεία ενδιαφέρονται για την πραγματοποίηση εκδρομών στα μουσεία, τα οποία εντάσσονται πλέον στον ετήσιο σχεδιασμό των πολιτιστικών δραστηριοτήτων κάθε τάξης (Κόκκινος, 2002).

Για να διατηρείται γόνιμη η διασύνδεση του σχολείου με το μουσείο χρειάζεται όμως να εφαρμόζονται και κάποιες καθορισμένες πρακτικές. Είναι πολύ σημαντικό, κάθε μουσειακή επίσκεψη να αποτελείται από τρία στάδια: της προετοιμασίας, της πραγματοποίησης και της αξιολόγησης. Κατά την προετοιμασία της επίσκεψης, ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει ένα κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο στους μαθητές, ώστε να μπορούν να έρθουν εύκολα σε επαφή με τις ορολογίες και τις έννοιες του μουσείου (Δάλκος, 2000). Ακόμα, είναι απαραίτητο να τους παρέχει ενημερωτικές πληροφορίες ως προς τον σκοπό της επίσκεψης, τα εκθέματα που θα συναντήσουν αλλά και τους κανόνες συμπεριφοράς και σεβασμού του χώρου. Έτσι, οι μαθητές θα είναι σε θέση να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του μουσείου, να προσλάβουν ερεθίσματα και να χτίσουν στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (Καραβιώτου, 2013).

Στο στάδιο της πραγματοποίησης της επίσκεψης οι μουσειοπαιδαγωγοί καλούνται να δημιουργήσουν μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και ελεύθερης έκφρασης για τους μαθητές (βλ. *ρόλος μουσειοπαιδαγωγού*). Παράλληλα, η αποστολή του εκπαιδευτικού είναι να ενισχύσει τη σχέση των μαθητών με τους εμπυχωτές και να τους βοηθήσει να προσεγγίσουν πολυτροπικά την τέχνη μέσα από τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Καλούρη, 1988). Τέλος, με το στάδιο της αξιολόγησης, εκπαιδευτικοί και μουσειοπαιδαγωγοί



καλούνται να αξιολογήσουν την επιτυχία ή μη του προγράμματος και κατά πόσο τα παιδιά ανταποκρίθηκαν, έμαθαν και διασκέδασαν στη διάρκεια της επίσκεψης. Η ανατροφοδότηση αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διάφορες πρακτικές, όπως τη συμπλήρωση φύλλου εντυπώσεων και ερωτηματολογίων, τη συγγραφή κειμένων για τον αναστοχασμό της εμπειρίας, τη ζωγραφική ενός αγαπημένου εκθέματος κ.ά (βλ. κεφάλαιο 1.4 «Μουσείο και Αξιολόγηση»).

Εκτός των τριών σταδίων, είναι πολύ σημαντικό να εφαρμόζεται και μια διαθεματική προσέγγιση ανάμεσα στη μουσειακή γνώση και τη σχολική ύλη. Αυτό σημαίνει πως η εκπαιδευτική διαδικασία των μουσείων πρέπει να συσχετίζεται και να συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠΣ) της εκάστοτε τάξης και με τη σχολική κουλτούρα των μαθητών. Η μουσειακή επίσκεψη είναι απαραίτητο να εντάσσεται σε συγκεκριμένο γνωστικό πλαίσιο και με προκαθορισμένους θεωρητικούς στόχους, ώστε η όλη εμπειρία να αποκτά νόημα για τους μαθητές (Μαυροσκούφης, 2014).

Βέβαια, πολλές φορές τα μουσεία συμβιβάζονται απέναντι στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών. Όπως παρατηρεί η Νικονάνου (2015), τα μουσεία δεν πρέπει να λαμβάνουν υπόψη μόνο τα ΑΠΣ κατά τον μουσειοπαιδαγωγικό σχεδιασμό, αλλά οφείλουν να προεκτείνουν το σχολικό μάθημα πέραν της τυποποιημένης μάθησης και του μονόπλευρου προσανατολισμού της. Χρειάζεται λοιπόν να εδραιωθεί ένας κοινός συνδυασμός των ΑΠΣ, του επίσημου σχολικού προγράμματος και των αναγκών των μαθητών και να εφαρμοστεί από όλα τα μουσεία στο δικό τους μη τυπικό περιβάλλον μάθησης (Griffin, 2004). Με αυτόν τον τρόπο, το μουσείο και το σχολείο θα επιτύχουν να δημιουργήσουν και να προσφέρουν μια ενδιαφέρουσα εμπειρία για τους μαθητές, αφού το βιβλίο θα έχει προεκταθεί στο έκθεμα.

Τέλος, σημαντική είναι και η αναδιατύπωση του ρόλου του εκπαιδευτικού σχετικά με τις σχολικές επισκέψεις στα μουσεία. Σύμφωνα με την Καλογιάννη (2015), αρκετοί εκπαιδευτικοί συνδέουν τις επισκέψεις αυτές μόνο με τα ΑΠΣ και τις τυπικές μεθόδους διδασκαλίας, χωρίς να αναγνωρίζουν το μουσείο ως χώρο μη τυπικής εκπαίδευσης και εναλλακτικής μάθησης. Λειτουργούν επιφυλακτικά απέναντι στις ξεναγήσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ

πολλές φορές η επιμόρφωσή τους γύρω από θέματα μουσειακής επίσκεψης είναι ελάχιστη. Αυτό οδηγεί σε σύγχυση ανάμεσα στις παραδοσιακές και σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τάσεις. Ακόμα, διαπιστώνεται ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να οργανώσουν εποικοδομητικά μια σχολική επίσκεψη αλλά και να εργαστούν διαθεματικά υιοθετώντας μη τυπικά διδακτικά μέσα (Ambrose, 1987).

Χρειάζεται λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να αλληλεπιδρούν με την πολιτισμική πραγματικότητα των μουσείων και τις πηγές μάθησης που μπορούν να προσφέρουν. Αν αναγνωρίσουν ότι η μουσειακή εκπαίδευση αποτελεί ισότιμο παράγοντα με τη μαθησιακή διαδικασία του σχολείου, τότε θα μπορούν να χτίσουν γέφυρες επικοινωνίας και συνεργασίας με τους μουσειοπαιδαγωγούς-εμπυχωτές (Black, 2014). Ακόμα, θα μπορούν να επιλέγουν από κοινού το κατάλληλο πρόγραμμα ανάλογα με την ηλικία, τις γνώσεις και τη ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη κάθε τάξης και ομάδας. Τέλος, όπως προτείνει ο Proctor, «θα μπορούν να αφιερώνουν χρόνο στο να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους σε τεχνικές χρήσης και συμπεριφοράς στα μουσεία, ώστε να εκτιμήσουν την εκπαιδευτική τους ζωτικότητα» (1973:26).

Συνοψίζοντας, ο κυριότερος λόγος για τα προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και μουσείου είναι οι αποκλίσεις στους διδακτικούς τους στόχους. Τα μουσεία πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα ΑΠΣ των σχολικών τάξεων και να τα ενσωματώνουν στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπιστευτούν τη μαθησιακή διαδικασία που εφαρμόζει το μουσείο και να αναγνωρίσουν τη σύνδεση που μπορεί να πραγματοποιηθεί ανάμεσα στις μουσειακές συλλογές και το περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων (Δάλκος, 2000). Έτσι, οι δύο φορείς θα συνεργαστούν εποικοδομητικά και θα αναδείξουν τη γνώση και τη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς. Έναν σκοπό, δηλαδή, που ήταν εξ αρχής κοινός ανάμεσά τους.

### **1.3 Μουσειακή Μάθηση: Θεωρίες και Πρακτικές**

Το μουσείο στις μέρες μας λειτουργεί ως σύγχρονο ίδρυμα, το οποίο συμβάλλει στην εξέλιξη της μάθησης (Vergo, 1989). Μπορεί δηλαδή να διευκολύνει κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη μαθησιακή διαδικασία και το

αποτελέσματά της. Διαμορφώνεται λοιπόν ένα γόνιμο περιβάλλον, μέσα στο οποίο κάθε επισκέπτης δομεί το δικό του τύπο γνώσης και γι' αυτό η μάθηση στο μουσείο είναι πιο ανοιχτή, ατομικά κατευθυνόμενη και επιδεκτική σε διαφορετικές μορφές εμπειρίας, όπως υποστηρίζει η Hooper-Greenhill (2007a). Η μάθηση στο μουσείο προεκτείνεται σε διαδικασία έκφρασης, δημιουργικότητας και έμπνευσης. Με αυτόν τον τρόπο, το μουσείο ανάγεται σε χώρο μάθησης δια μέσου της πολιτισμικής κληρονομιάς και όχι για την πολιτισμική κληρονομιά (Νικονάνου & Νάκου, 2015).

Οι ανοιχτές, εναλλακτικές και διαθεματικές προσεγγίσεις της μάθησης μέσα στο μουσείο δημιουργούν ένα πολυσύνθετο και πολυεπίπεδο πλαίσιο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον επισκέπτη και τα εκθέματα. Το άτομο μπορεί να δραστηριοποιηθεί ενεργά, να δομήσει προσωπικά νοήματα και να διαμορφώσει το ίδιο την ταυτότητά του (Knell & MacLeod, 2007). Δημιουργείται, δηλαδή, μια νέα μαθησιακή κατάσταση, όπου ο επισκέπτης παροτρύνεται να σκέφτεται, να δημιουργεί και να πράττει ως ξεχωριστή οντότητα.

Όπως παρατηρεί και σε έρευνά της η Νάκου, «στα περισσότερα μουσεία δεν επικρατεί ως βασικός σκοπός η παροχή γνώσεων, αλλά η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, σε συνδυασμό με την εμπειρία, την αισθητική καλλιέργεια και την απόλαυση» (2010:327). Η μαθησιακή εμπειρία του επισκέπτη είναι λοιπόν ολική: ο ίδιος επιλέγει τα εκθέματα που θα παρατηρήσει και τα νοήματα που θα αποδώσει, ενώ παράλληλα το μουσείο τον συνδέει με ευρύτερες έννοιες, μετατρέποντας όλη τη διαδικασία σε ορόσημο δια βίου μάθησης.

Για τη συστηματική εφαρμογή της μουσειακής μάθησης χρειάζεται μια ριζική αναμόρφωση του τρόπου με τον οποίο προσφέρεται η εκπαίδευση στο μουσείο (Καλεσοπούλου, 2014). Πρέπει να δοθεί έμφαση σε νέες ιδέες και πρακτικές των θεωριών μάθησης, ώστε να προσφέρονται ουσιαστικές ευκαιρίες στα μουσεία. Με τις θεωρίες μάθησης το άτομο καλείται να εμπλακεί ενεργά και να αλληλεπιδρά με τον κόσμο του μουσείου. Σύμφωνα με την Hooper-Greenhill (1999c), η γνώση και εφαρμογή των θεωριών μάθησης ενισχύει την προσέγγιση των μουσειακών αντικειμένων, βελτιώνει τη

λειτουργία των εκθέσεων και μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το πώς διδάσκουμε στο πώς μαθαίνουμε.

### **1.3.1 Κονστрукτιβιστική Μάθηση**

Η κονστрукτιβιστική θεωρία μάθησης αντιλαμβάνεται τη δόμηση της γνώσης ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον του. Σύμφωνα με τη Φουντοπούλου, «η γνώση οικοδομείται σταδιακά καθώς ο μαθητής έρχεται σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο, αλληλεπιδρά με αυτό και προχωρά επαγωγικά στην προσπάθεια κατάκτησης του νέου» (2006:12). Κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία, ο δάσκαλος καλείται να εκτελέσει έναν καθοδηγητικό ρόλο και να βοηθήσει τον μαθητή να αφομοιώσει εύκολα τη νέα πληροφορία. Έτσι ο μαθητής χτίζει μόνος του τις γνώσεις του, οι οποίες δεν αποτελούν προκατασκευασμένο υλικό προς αποστήθιση αλλά είναι ‘ανοιχτές’ σε νέες προσθήκες (Φουντοπούλου, 2010).

Η κονστрукτιβιστική μάθηση αποτελεί μια ζωντανή διαδικασία στην οποία ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά οικοδομώντας προσωπικά νοήματα. Όπως εξηγεί και η Μυρογιάννη, «η μάθηση δεν επιτυγχάνεται με την απλή παροχή πληροφοριών αλλά με την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών, οι οποίοι συγκροτούν νέες ιδέες ή έννοιες βασισμένοι στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους, καθώς και στα προσωπικά ενδιαφέροντά τους» (2014:36).

Το σκεπτόμενο υποκείμενο συμμετέχει ενεργά σε μια συνεχόμενη προσωπική επεξεργασία με στόχο την κατασκευή νέων ιδεών και νοημάτων. Μέσα από τα στάδια της διερεύνησης και ερμηνείας, μπορεί να χτίσει πάνω στις εμπειρίες του και να κατανοήσει την πραγματικότητα (Νικονάνου, 2015). Την προσφορά του κονστрукτιβισμού στη διαμόρφωση της γνώσης και στην ενίσχυση της μάθησης επισημαίνουν δύο πολύ σημαντικοί επιστήμονες: ο Piaget ο οποίος υποστήριξε ότι «οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση ενεργητικά· αφομοιώνουν τη νέα πληροφορία σε πιο απλές, προϋπάρχουσες έννοιες, ιδέες και γνώσεις, και τροποποιούν την κατανόησή τους στο φως των νέων δεδομένων» (Φρυδάκη, 2009:249)· και ο Dewey ο οποίος συμπέρανε ότι «ο ενεργός μαθητής είναι αυτός ο οποίος χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του για να κατασκευάσει έννοιες» (Σιασιάκος, 2011:29).

Περνώντας στο πεδίο του μουσείου, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα περισσότερα μουσεία σήμερα εφαρμόζουν κάποια εκδοχή της κονστρουκτιβιστικής μάθησης (Hooper-Greenhill, 1999a). Το μουσείο ως εκπαιδευτικός φορέας προσπαθεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες και «με διάφορες εκθεσιακές τεχνικές και με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, να καλεί το κοινό σε φυσική, συναισθηματική, νοητική συμμετοχή και οικοδόμηση γνώσης» (Βέμη & Νάκου, 2010:33).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκθέσεις είναι οργανωμένες με τέτοιον τρόπο ώστε να επιτρέπουν στους επισκέπτες να βρίσκονται διαρκώς σε αλληλεπίδραση με αυτές, να δημιουργούν συνδέσεις και να παράγουν προσωπικά νοήματα. Ο Hein (1995) εξηγεί ότι οι εκθέσεις είναι σχεδιασμένες με πολλαπλές διαδρομές, ώστε να προσφέρεται στον μαθητή μια ποικιλία τρόπων πρόσληψης και αφομοίωσης των πληροφοριών. Αξίζει να σημειωθεί ότι μια συλλογή, εκτός του τρόπου που εκτίθεται, χρειάζεται να αντιστοιχεί με την προηγούμενη γνώση και εμπειρία του επισκέπτη αλλά και με το πολιτισμικό του υπόβαθρο. Έτσι, δημιουργούνται οικείες συνδέσεις στον επισκέπτη, και παράλληλα του προκαλείται μια αίσθηση ελευθερίας και διάφοροι συνειρμοί (Οικονόμου, 2003). Ακόμη, ο ίδιος ο επισκέπτης έχει τη δυνατότητα να περιδιαβεί το χώρο με το δικό του ρυθμό, να επιλέξει σε ποιο έκθεμα θα επικεντρωθεί και στη συνέχεια να ξεχωρίσει τα αντικείμενα που θα συνθέσουν μια ιστορία που θα βασίζεται στις δικές του εμπειρίες (Hooper-Greenhill, 1999b).

Για να επιτύχουν λοιπόν τα μουσεία τον στόχο αυτό πρέπει να εξασφαλίσουν δραστηριότητες οι οποίες θα απασχολούν και το μυαλό αλλά και τα χέρια του κοινού. Μια τέτοια δραστηριότητα αφορά στη συζήτηση και το διάλογο γύρω από κάθε έκθεση, σύμφωνα με την οποία ο επισκέπτης θα καλείται να αναπτύξει την άποψή του, να αφηγηθεί, να συγγράψει ένα αναστοχαστικό κείμενο και να περιγράψει τη μετάβασή του από το οικείο στο ανοίκειο και τον τρόπο δημιουργίας νέων νοημάτων (Κόκκοτας & Πλακίτση, 2005). Οι ακουστικές πινακίδες και οι ηλεκτρονικές οθόνες συμβάλλουν στην οικοδόμηση της νέας γνώσης του επισκέπτη, καθώς του προσφέρουν επιπλέον πληροφορίες από όσες μπορεί να συγκεντρώσει μόνος του.

Η πιο σημαντική, ίσως, κονστρουκτιβιστική δραστηριότητα αφορά στην απασχόληση του επισκέπτη με τα απτικά αντικείμενα -τα λεγόμενα *hands-on exhibits*. Η διαδραστικότητα αυτή των αντικειμένων προσφέρει κίνητρα στο κοινό και ιδίως στα παιδιά για να τα επεξεργαστούν περισσότερο. Όπως περιγράφουν οι Hooper-Greenhill & Mousouri (2000), τα απτικά εκθέματα εμπλέκουν τις αισθήσεις και τις μηχανικές ικανότητες, προσφέροντας την ευκαιρία στον επισκέπτη να δημιουργήσει ο ίδιος τα απαραίτητα γνωστικά νοήματα. Το κοινό δηλαδή συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και δεν λαμβάνει παθητικά ό,τι του προσφέρει το μουσείο. Τέλος, ο Hein συνοψίζει πως η κονστρουκτιβιστική μάθηση στο μουσείο εξυπηρετεί την αρχή «ο άνθρωπος μαθαίνει πώς να μαθαίνει» (1996:31).

### **1.3.2 Κοινωνικοπολιτισμική Μάθηση**

Σύμφωνα με τον Hein, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης υποστηρίζει πως «η πηγή της νοημοσύνης προέρχεται από τις κοινωνικές διαδράσεις του ατόμου και όχι από τις ατομικές διαδράσεις του καθενός με το περιβάλλον» (1998:149). Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Hohestein & Moussouri, σημειώνοντας πως η συγκεκριμένη θεωρία «εξετάζει την πολιτιστική και ιστορική βάση της ζωής των ανθρώπων και των οργανισμών στους οποίους δημιουργούν και συμμετέχουν» (2018:273). Αυτό σημαίνει ότι οι άνθρωποι συνδέονται μεταξύ τους, ώστε να ανταλλάσσουν πληροφορίες για τα πολιτισμικά τους υπόβαθρα (Griffin, 2004). Η κοινωνική αυτή αλληλεπίδραση έχει ως στόχο την παραγωγή νοημάτων για την κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται ο καθένας.

Ο άνθρωπος δρα ενεργά, μοιράζεται τα προσωπικά του νοήματα και μέσα από το διάλογο συζητάει και ερμηνεύει όσα του παρουσιάζονται. Έτσι, συμμετέχει σε μια νοητική διαδικασία από την οποία θα αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις. Όπως τονίζουν οι Foulin & Mouchon (2002), η κοινωνική παρέμβαση λειτουργεί ως πρωταρχικός παράγοντας της γνωστικής προόδου· δηλαδή, το κοινωνικό περιβάλλον δομεί τη γνώση του ατόμου και στη συνέχεια προκαλεί την ανάπτυξή του.

Βασικός εκπρόσωπος της θεωρίας ήταν ο Vygotsky, ο οποίος τη δεκαετία του 1930 έγραψε μια πρωτοποριακή εργασία για τα γνωστικά και μαθησιακά

δεδομένα της εποχής (Hein, 1998). Σε αυτήν ισχυριζόταν ότι το υποκείμενο κατασκευάζει τη γνώση του σε σύνδεση με το καθημερινό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και συνδιαλέγεται (Vygotsky, 1978). Έδωσε μάλιστα ιδιαίτερη έμφαση στο πως κατασκευάζεται αυτή η γνώση και γι' αυτό όρισε ως δυναμική μάθησης τη μέθοδο της 'ζώνης επικείμενης ανάπτυξης' (*scaffolding*). Ακόμη, υποστήριξε ότι «καμία έννοια δεν αποκτάται ούτε λειτουργεί μεμονωμένα παρά μόνο ενταγμένη σε διαδικασίες που έχουν κάποιο ρόλο να επιτελέσουν, όπως την επικοινωνία και την επίλυση ενός προβλήματος» (Φρυδάκη, 2005:30).

Η 'ζώνη επικείμενης ανάπτυξης' περιγράφεται ως «το κενό ανάμεσα σε αυτά που μπορεί να κάνει κάποιος μόνος του και σε αυτά που μπορεί να μεταφέρει με τη βοήθεια κάποιου εμπειρότερου... όταν παρουσιάσει τα πρώτα σημάδια ανεξαρτησίας στη διαδικασία της μάθησης, τότε αυτή η στήριξη αποσύρεται σταδιακά, μέχρι την οριστική εξάλειψή της» (Σιασιάκος, 2011:43-44). Η δυναμική αυτή επιτρέπει στον μαθητή να βρίσκεται σε επικοινωνία με το περιβάλλον του, να ενθαρρύνεται από κάποιον καθοδηγητή και να ξεπερνά το όρια των δυνατοτήτων του.

Τη θεωρία του Vygotsky επανέφεραν και αναγνώρισαν αργότερα οι φοιτητές του αλλά και μια νέα γενιά από κοινωνικούς επιστήμονες στην Αμερική (Hein, 1998). Υποστηρίζεται πλέον ότι το μυαλό συμμετέχει σε μια διαδικασία μάθησης, δημιουργεί νοήματα και έρχεται σε επαφή με σύμβολα και κοινωνικά περιβάλλοντα. Η ουσιαστική εφαρμογή της θεωρίας φαίνεται από το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία έχει επιτυχία όταν οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες καθώς «αυτό που μπορούν αρχικά να καταφέρουν οι μαθητές μέσα από τη συνεργασία είναι ακριβώς ό,τι θα μπορούν να φέρουν σε πέρας μόνοι τους αργότερα» (Φουρλίγκα, 2004:10).

Το μουσειακό περιβάλλον, με τη σειρά του, μπορεί να λειτουργήσει ως ενισχυτικός παράγοντας για την ανάδειξη της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας. Στόχος κάθε μουσείου είναι να παρέχει πολλαπλές πληροφορίες στον επισκέπτη, να του προκαλεί συναισθήματα και να ενεργοποιεί τη σκέψη του. Για τον λόγο αυτό, το μουσείο πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι η μάθηση αποτελεί μια κοινωνική δραστηριότητα με πολιτισμική σημασία, η οποία

πρέπει να εφαρμόζεται σε ένα μακράς διάρκειας πλαίσιο (Falk & Dierking, 1992). Το σύγχρονο μουσείο αναγνωρίζει λοιπόν τη σημασία του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου και σχεδιάζει εκθέσεις και δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη μάθηση και εξυπηρετούν την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η μάθηση στο μουσείο, για να είναι επιτυχής, πρέπει να είναι ανοιχτή, ελεύθερη και να δημιουργεί πολλαπλές ευκαιρίες για τους μαθητές. Πρέπει να προσφέρονται ερεθίσματα, τα οποία θα τροποποιούν τη σκέψη τους και θα ενεργοποιούν τις ικανότητές τους (Hooper-Greenhill, 1996). Σύμφωνα με τις Vartiainen & Enkerberg, τα μουσειακά αντικείμενα προσφέρουν ερεθίσματα, «τα οποία ενεργοποιούν τον επισκέπτη, ώστε να παρατηρεί με ποικιλία οπτικών γωνιών ένα συγκεκριμένο θέμα και έτσι να το προσεγγίσει με διαφορετικούς τρόπους» (2013:843). Τα μουσειακά αντικείμενα εκθέτουν θεματικές από διαφορετικές προοπτικές και προσφέρουν ευκαιρίες σύνδεσης ανάμεσα στις σκέψεις και τις εμπειρίες του επισκέπτη. Λειτουργούν ουσιαστικά ως ένα 'κοινωνικό' εργαλείο που δημιουργεί έννοιες με τις οποίες ο επισκέπτης αποκτά αντίληψη για τον κόσμο.

Ένα άλλο εργαλείο μπορεί να είναι και η ίδια η ξενάγηση, η οποία εάν πραγματοποιείται σωστά με τη μέθοδο της 'ζώνης επικείμενης ανάπτυξης' βοηθάει το παιδί να αναπτύξει τα προσωπικά του νοήματα και στη συνέχεια να τα μοιραστεί με τους μουσειοπαιδαγωγούς, τους δασκάλους και τους συμμαθητές του (Vartiainen & Enkerberg, 2013). Τα πολυτροπικά τεχνολογικά μέσα και οι ηχογραφήσεις αποτελούν μέσα που ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες.

Ακόμη, φαίνεται ότι οι ομαδικές ασκήσεις και τα φύλλα εργασίας σε συνδυασμό με την καθοδήγηση των εμπυχωτών υποστηρίζουν θετικά τη μαθησιακή διαδικασία (Leinhardt, Crowley & Knutson, 2002). Οι Hooper-Greenhill & Mousouri (2000) σε έρευνά τους σε τρία μουσεία της Αμερικής διαπίστωσαν ότι τα παιδιά είναι πιο πιθανό να μάθουν όταν αλληλεπιδρούν με κάποιον ενήλικα μέσα στο μουσείο, να αποκτούν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και στη συνέχεια να αναπτύξουν πολυσύνθετη σκέψη. Συνοψίζοντας, είναι πολύ σημαντικό το μουσείο να παρουσιάζει τις περισσότερες όψεις της πραγματικότητας, να προσφέρει τη δυνατότητα



πολλαπλών ερμηνειών και να δημιουργεί συνεργασίες και κοινές εμπειρίες ανάμεσα σε ομάδες ανθρώπων (MacDonald, 2012).

### 1.3.3 Βιωματική Μάθηση

Η βιωματική θεωρία μάθησης προτείνει την προέκταση των διανοητικών προσεγγίσεων της πραγματικότητας στο επίπεδο της αντίληψης των συναισθημάτων. Σύμφωνα με τη Φουντοπούλου (2001), η εμπειρία ενεργοποιεί τον συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου και προκαλεί ερεθίσματα τα οποία ενσωματώνει στις νοητικές δομές του και τα συνδέει με τις προηγούμενες γνώσεις του.

Το σχολείο λειτουργεί ως χώρος μέσα στον οποίο ο μαθητής ερευνά και δημιουργεί. Μέσα από την εμπειρία του αυτή μαθαίνει κάτι καινούργιο και αναπτύσσει μια αυτόνομη δράση συνδέοντας όλες τις νέες πληροφορίες με τις προηγούμενες (Μπίκος, 2014). Η παραγωγή ενός νοήματος απαιτεί λοιπόν τη συμμετοχή του μυαλού, του σώματος και του συναισθήματος. Η Hooper-Greenhill (2007a) σημειώνει πως όταν βιώνουμε μια εμπειρία καλούμαστε να χρησιμοποιούμε τα συναισθήματα και τις αισθήσεις μας ώστε να καταφέρουμε να αντιληφθούμε απευθείας την ανάλογη γνώση. Για να προκληθεί ουσιαστική μάθηση, δεν αρκούν, δηλαδή, μόνο οι γνωστικές διαδικασίες αλλά πρέπει πάντα να εμπλέκεται η σωματική δράση και τα συναισθήματα.

Την ανάγκη αυτή επιβεβαιώνει και η Καλεσοπούλου (2014) εξηγώντας πως μέσω της σωματικής αλληλεπίδρασης οι μαθητές προσλαμβάνουν περισσότερες πληροφορίες και οδηγούνται στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών, στο σχηματισμό στάσεων και αξιών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός καλείται λοιπόν να δημιουργεί ποιοτικό και πρόσφορο έδαφος προκειμένου να προωθήσει τη μαθησιακή διαδικασία, να προκαλέσει το ενδιαφέρον του μαθητή και να ενεργοποιήσει την κριτική του σκέψη συνδέοντας το σχολείο με τη ζωή γενικότερα (Φουντοπούλου, 2003).

Τη σχέση ανάμεσα στη μάθηση και την εμπειρία έχουν ερευνήσει αρκετοί επιστήμονες, όπως οι Locke, Comenius, Rousseau. Ο Dewey ανέπτυξε έναν ορισμό για την εμπειρική διαδικασία στην οποία εμπλέκεται ενεργά ο μαθητής, την «μάθηση μέσα από την πράξη» (*learning by doing*). Σύμφωνα με τον

ορισμό, το υποκείμενο πρέπει να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, να κάνει τις δικές του επιλογές, να οικειοποιείται τη γνώση μέσω της εμπειρίας και να αναζητά προσωπικό νόημα σε αυτήν (Δεδούλη, 2001).

Ο Kolb ανέπτυξε ένα μοντέλο αποτελούμενο από έναν κύκλο τεσσάρων σταδίων: τη συγκεκριμένη εμπειρία, την αναστοχαστική παρατήρηση, την αφηρημένη εννοιοποίηση, και τον ενεργό πειραματισμό (McLeod, 2013). Κατά την πραγματοποίηση του κύκλου αυτού, ο μαθητής καλείται να συσχετίσει ένα θέμα με την προσωπική του εμπειρία από την καθημερινή ζωή, να στοχαστεί κριτικά, να σχηματίσει νέες έννοιες και στη συνέχεια να αναπτύξει έναν ενθουσιασμό για περαιτέρω μάθηση (Νικονάνου, 2015). Τέλος, ο Bruner υποστήριξε ότι το παιδί μπορεί να μάθει, ανεξαρτήτως ηλικίας και αναπτυξιακού επιπέδου, αρκεί η μαθησιακή διαδικασία να είναι προσαρμοσμένη στις δυνατότητές του και να εμπλέκει άμεσα τα συναισθήματά του (Takya, 2008).

Ο συνδυασμός της σκέψης, των συναισθημάτων και της πράξης βρίσκει σημαντική εφαρμογή και στις εκπαιδευτικές λειτουργίες των μουσείων. Πιο συγκεκριμένα, οι Νικονάνου & Νάκου εκτιμούν πως «οι βιωματικές δραστηριότητες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δόμηση θετικών εμπειριών σε μουσειακούς χώρους, καθώς συμβάλλουν στην απόκτηση γνώσεων με κατανόηση και στην καλλιέργεια διανοητικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ενώ συμβάλλουν και στη διαμόρφωση ενός πλαισίου απόλαυσης, ψυχαγωγίας, έμπνευσης και δημιουργικότητας» (2015:27).

Τα μουσεία σχεδιάζουν δραστηριότητες που εμπλέκουν τις αισθήσεις και τα συναισθήματα οδηγώντας στην ελεύθερη και δημιουργική έκφραση των επισκεπτών. Βασικός στόχος είναι τα εκθέματα να συνδέονται νοηματικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να προσφέρονται διαφορετικές δυνατότητες αντίληψης της πραγματικότητας. Ο επισκέπτης καλείται, δηλαδή, να επεξεργαστεί τα μουσειακά αντικείμενα και τα υλικά τεκμήρια, να εξασκήσει την παρατήρηση και τη μνήμη του και να συγκροτήσει γνώσεις γύρω από αυτά (Καλογιάννη, 2015).

Η επικοινωνία του επισκέπτη με τα αντικείμενα πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε να κατανοήσει βιωματικά τον πραγματικό κόσμο που τον περιβάλλει και έτσι να αναπτύξει την αυτενέργεια και τις δεξιότητές του. Τα παιδιά, ιδίως μέσα από τη μαθησιακή εμπειρία των μουσειακών αντικειμένων, έχουν την ευκαιρία να είναι αυθόρμητα, να συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση, να φαντάζονται, να δημιουργούν και ως αποτέλεσμα να φτάνουν σε υψηλά επίπεδα επιτυχίας της επίσκεψης (Black, 2011).

Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από πρακτικές και χειρωνακτικές δραστηριότητες, οι οποίες κινητοποιούν και εξασκούν τα παιδιά σε ένα πλαίσιο μάθησης και ψυχαγωγίας. Σύμφωνα με τις Μορτάκη & Μπλιούμη (2016), τέτοιες δραστηριότητες είναι τα θεατρικά σκετς, το κουκλοθέατρο, οι πολλαπλές αφηγήσεις και τα εικαστικά. Ακόμη, βιωματικές δραστηριότητες αποτελούν και τα παιχνίδια ρόλων, οι προσομοιώσεις, τα ταξίδια φαντασίας και η μυθοπλασία (Δεδούλη, 2001). Οποιαδήποτε πάντως δραστηριότητα εφαρμόζεται από τα μουσεία πρέπει να έχει θετική παιδευτική αξία για τους μαθητές και να τους επιτρέπει να επεξεργάζονται τα αντικείμενα με όποιον τρόπο επιθυμούν.

#### **1.3.4 Ανακαλυπτική Μάθηση**

Σύμφωνα με τον Black (2014), η ανακάλυψη αποτελεί μια μορφή ενεργητικής πειραματικής μάθησης κατά την οποία όσο ο άνθρωπος συγκεντρώνει πληροφορίες τόσο μεγαλώνει ο αποθηκευτικός χώρος του μυαλού του. Έτσι καλείται να συνδυάσει τη φυσική του δραστηριότητα με τις νοητικές του λειτουργίες, ώστε να διερευνήσει το περιβάλλον που του προσφέρεται.

Η διαδικασία της διερευνητικής μάθησης λαμβάνει λοιπόν τον χαρακτήρα του διαρκούς πειραματισμού και δοκιμασίας σε διάφορα στάδια. Όπως τονίζει ο Δάλκος (2000), είναι απαραίτητο να εκπονούνται τα στάδια της διατύπωσης ερευνητικού προβλήματος, της αναζήτησης περιεχομένου και του ελέγχου των υποθέσεων και αποτελεσμάτων. Έτσι, το υποκείμενο επιλέγει και μετασχηματίζει τη νέα πληροφορία που ανακάλυψε και μεταφέρεται από το γενικό στο ειδικό.

Στη σχολική τάξη οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικασίες ανακάλυψης της γνώσης μέσα από τα στάδια της αναζήτησης, συλλογής και επεξεργασίας των πληροφοριών. Αυτό τους κατευθύνει, ώστε να ανακαλύψουν από μόνοι τους την αλήθεια και να συνθέσουν το απαιτούμενο συμπέρασμα για το έργο που τους ανατέθηκε (Μπίκος, 2014). Σκοπός αυτής της προσέγγισης είναι οι μαθητές να αυξήσουν την αυτονομία τους μέσα στο φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον ακολουθώντας πάντα μια πορεία με αφετηρία τον εντοπισμό του προβλήματος, σε συνέχεια την επεξεργασία δεδομένων και τέλος την επίλυση του εκάστοτε ζητήματος (Κόκκινος, 2002).

Ο Bruner (1997) υποστηρίζει πως η διαδικασία μάθησης, εκτός της βιωματικής της μορφής, ακολουθεί και τα προαναφερθέντα στάδια ανακαλυπτικής πορείας. Σύμφωνα με τη θεωρία του, η μάθηση απαιτεί εξερεύνηση και πειραματισμό, τα οποία θα οδηγήσουν στην ανακάλυψη και ανακατασκευή της γνώσης. Αν ο δάσκαλος ενισχύσει τα κίνητρα του μαθητή και την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του, τότε ο μαθητής θα ενεργοποιήσει την παραγωγική του διάθεση για ανακάλυψη και επεξεργασία νέων πληροφοριών (Bruner, 1997). Όπως εξηγεί και η Φρυδάκη «κάθε άνθρωπος που μαθαίνει, επιλέγει και μετασχηματίζει τις πληροφορίες, δημιουργεί υποθέσεις και παίρνει αποφάσεις, στη βάση μιας γνωστικής δομής που του επιτρέπει να λειτουργεί έτσι» (2009:255).

Τα μουσεία σήμερα, από τη στιγμή που δίνουν αξία στη μαθησιακή εμπειρία, μπορούν και πρέπει να περιλαμβάνουν στις εκπαιδευτικές τους λειτουργίες την ανακαλυπτική προσέγγιση, η οποία είναι πλέον ιδιαίτερα προσφιλής σε αυτά τα ιδρύματα. Σύμφωνα με τον Δάλκο, «τα μουσειακά εκθέματα αποτελούν ιδανικό υλικό για την εφαρμογή στρατηγικών διερεύνησης, συμβάλλοντας έτσι όχι μόνο στη διαδικασία μάθησης, αλλά και στην εμπέδωση σύγχρονων μορφών διδασκαλίας» (2002:171). Τα εκθέματα επιτρέπουν στον επισκέπτη να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που τα συνοδεύουν και να δημιουργήσει νοήματα γύρω από αυτά. Αυτό το επιτυγχάνει μέσα από την ελεύθερη περιήγηση στο χώρο και μέσα από τον πειραματισμό και έλεγχο των αντικειμένων.

Η Μυρογιάννη (2014) επισημαίνει πως τα μουσειακά αντικείμενα μπορούν να οδηγήσουν τον επισκέπτη σε μια εξαιρετικά αποτελεσματική ανακάλυψη, όπου θα συσχετίσει τη γνώση και την άμεση επαφή με αυτά. Ο Black (2014) δημιούργησε μια νέα έννοια, ώστε η ανακάλυψη να πραγματοποιείται σωστά στο μουσειακό περιβάλλον. Η έννοια «μαθαίνοντας να ανακαλύπτω» σημαίνει ότι οι μαθητές ενδέχεται να είναι έμπειροι ή μη επισκέπτες και γι' αυτό ο μουσειοπαιδαγωγός καλείται να τους ενθαρρύνει και να τους υποστηρίζει ώστε να ξεφύγουν από τη διανοητική τους παθητικότητα και να φτάσουν στην ανακάλυψη (Hooper-Greenhill & Mousouri, 2000).

Το πιο χρήσιμο μέσο για την εξυπηρέτηση της συγκεκριμένης θεωρίας στο μουσείο είναι οι ερωταποκρίσεις. Η μέθοδος αυτή είναι η καταλληλότερη, καθώς ο επισκέπτης αναπτύσσει τις διαισθητικές και νοητικές του δεξιότητες, τροφοδοτεί την περιέργειά του και δομεί ένα νόημα γύρω από το κάθε έκθεμα (Hein, 1995). Ακόμη, σύμφωνα με τη Φουρλίγκα (2004), οι μαθητές ενθαρρύνονται ώστε να παρατηρούν τα εκθέματα, να αναζητούν τις πληροφορίες που 'κρύβουν' και να επιχειρούν να δώσουν τις ανάλογες απαντήσεις.

Ένα άλλο μέσο είναι τα φύλλα εργασίας και τα παιχνίδια θησαυρού, τα οποία καθιστούν το μουσείο χώρο ευχάριστης και δημιουργικής μάθησης. Οι δραστηριότητες αυτές «δίνουν την ευκαιρία στον μαθητή να αναπτύξει πρωτοβουλία, να κινηθεί εν μέρει με αυθορμητισμό και αυτόματα να αποκτήσει νέες εμπειρίες» (Κοντογιάννη, 1995:24). Ακόμη, η ενδυνάμωση της αυτόβουλης ενεργητικής στάσης του μαθητή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από δραστηριότητες που απαιτούν τη συνεργασία, τη συζήτηση και την ανταλλαγή πληροφοριών (Νικονάνου, 2010). Τέτοιες δραστηριότητες είναι οι χειροτεχνίες, οι κατασκευές και η δραματοποίηση, μέσα από τις οποίες ο μαθητής μπορεί να ανακαλύψει και να βιώσει τον εκθεσιακό χώρο και να έρθει σε άμεση επαφή με τα αντικείμενα.

## 1.4 Μουσείο και Αξιολόγηση

### 1.4.1 Επισκόπηση της μουσειακής αξιολόγησης

Ο πολιτιστικός τομέας, σήμερα, αναπτύσσει σταθερά και ανοδικά στρατηγικές, ώστε να πραγματοποιούνται μελέτες και έρευνες αξιολόγησης. Στόχος των πολιτιστικών φορέων είναι να συγκεντρώνουν δεδομένα και πληροφορίες για τη βελτίωση των εκθέσεων και των υπηρεσιών που προσφέρουν. Σύμφωνα με τη Μουσούρη, ο όρος αξιολόγηση στο μουσειακό περιβάλλον χρησιμοποιείται με την έννοια «της συστηματικής συλλογής πληροφοριών, οι οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις σχετικά με ένα έκθεμα, μια έκθεση ή ένα πρόγραμμα» (1999:61).

Η μουσειακή αξιολόγηση τις περισσότερες φορές αποτελεί πρακτική άσκηση περιορισμένης εφαρμογής για ένα συγκεκριμένο θέμα μελέτης. Όπως εξηγεί και η Kelly (2004), η αξιολόγηση έχει μικρή διάρκεια, ώστε να προσφέρει την κατάλληλη ανατροφοδότηση και καθοδήγηση για το πώς μπορεί να βελτιωθεί για παράδειγμα ένα πρόγραμμα. Στο πλαίσιο αυτό, οι υπεύθυνοι μιας έκθεσης ή ενός προγράμματος επεξεργάζονται τις πληροφορίες, ενημερώνονται για την επιτυχία ή μη κάθε project και λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη συνέχιση ή τη βελτίωσή του (Econoμου, 2015).

Τα πρώτα δείγματα μουσειακής αξιολόγησης εντοπίζονται στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην Αμερική και Μ. Βρετανία. Σύμφωνα με την Μπούνια (2015), η ανάγκη αιτιολόγησης της χρηματοδότησης των μουσειακών εκθέσεων και προγραμμάτων οδήγησε το 1950 τους μουσειολόγους στην αναζήτηση προσδιορισμού των αποτελεσμάτων τους και στον εντοπισμό των κινήτρων πίσω από τη μουσειακή επίσκεψη.

Η βασική πρακτική αξιολόγησης στα αμερικανικά μουσεία και τις εκθέσεις τους το 1960 βασιζόταν στη συμπεριφοριστική ψυχολογία μέσα από την απλή παρατήρηση και μελέτη της συμπεριφοράς των επισκεπτών. Όπως αναφέρει η Econoμου (1999), η συγκεκριμένη ψυχολογική θεωρία αντιμετώπιζε τις εκθέσεις ως ένα μέσο διδασκαλίας που χρειαζόταν να διδάξει συγκεκριμένα γεγονότα στους επισκέπτες. Την ίδια δεκαετία, η δημόσια λογοδοσία και η εξέταση της ικανοποίησης του 'πελάτη' γίνονται ακόμα πιο απαιτητικές στην

Αμερική. Οι χρηματοδότες και χορηγοί ζητούσαν την αξιολόγηση, ώστε να μπορούν να ενημερώνονται για το αποτέλεσμα της δουλειάς του μουσείου και αν πέτυχε ή όχι ο στόχος της εκάστοτε έκθεσης.

Από το 1980 και ύστερα, τα αξιολογικά ερωτήματα και οι μεθοδολογίες εμπλουτίστηκαν και αυξήθηκαν. Τα εθνικά μουσεία στη Βρετανία ήταν δημόσια και λειτουργούσαν με συντηρητικό τρόπο. Μέχρι τότε, δεν είχε δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση, ενώ τα ερευνητικά project ήταν πολύ περιορισμένα. Η πρωτοποριακή δουλειά όμως του Natural History Museum του Λονδίνου έκανε ευρέως γνωστές και αποδεκτές τις μελέτες κοινού, μέσα από την πρώτη έρευνα των εκθεμάτων της έκθεσης 'Ανθρώπινη Βιολογία' (Moussouri, 2002). Αντιθέτως, οι αξιολογικές προσεγγίσεις στην Αμερική συνέχισαν να επεκτείνονται, καθώς, σύμφωνα με την McManus, «υπήρχαν πολλά ανεξάρτητα μουσεία, ενώ οι έρευνες επισκεπτών, η σχετική βιβλιογραφία και ο ρόλος των αξιολογητών είχαν ήδη αναγνωρισμένη αξία» (2009:6). Η επιρροή αυτή άρχισε να έχει αντίκτυπο και στον αγγλόφωνο κόσμο από το 1990, όταν δόθηκε έμφαση στα οφέλη των σχολικών επισκέψεων στα μουσεία. Ο Kelman εκφράζει την άποψη πως ήταν σημαντικό «να ανακαλυφθεί η σύνδεση του σχολικού προγράμματος σπουδών με τις μουσειακές συλλογές, ποια μαθησιακά είδη χρησιμοποιούνται στο σχολείο και ποιες λειτουργίες είναι διαθέσιμες στο μουσείο και τις γκαλερί, ώστε να προκύπτουν αυτά τα είδη» (1999:205).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια τα μουσεία ενδιαφέρονται για την εκπαιδευτική αποστολή που εκπροσωπούν οι εκθέσεις και οι συλλογές τους. Φυσικά, λαμβάνονται υπόψη ο χρόνος, τα χρήματα και το διαθέσιμο προσωπικό, αλλά σε προτεραιότητα τίθεται και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Durbin, 1996). Κάθε πρόγραμμα έχει μια συγκεκριμένη στοχοθεσία, επιδέχεται διάφορες ερμηνευτικές προσεγγίσεις και απευθύνεται σε διαφορετικά είδη κοινού. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο κάθε επισκέπτης λαμβάνει τα μηνύματα που του μεταδίδει η κάθε έκθεση και πρόγραμμα.

Το μουσείο καλείται, λοιπόν, να αξιολογήσει εάν και κατά πόσο μια έκθεση ή εκπαιδευτική δράση ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, στις ανάγκες και στις

προσδοκίες κάθε επισκέπτη. Όπως υπογραμμίζει και η Οικονόμου, «το επίκεντρο της αξιολόγησης έχει πλέον μεταφερθεί από το ‘τι κάνουν τα εκθέματα’ στο ‘πώς τα αντιλαμβάνονται οι επισκέπτες και στο πώς αυτοί κατασκευάζουν μηνύματα επηρεασμένοι από αυτά’» (2003:100). Επιπλέον, τα αξιολογικά ερωτήματα και οι ερευνητικές μελέτες εξετάζουν περισσότερα θέματα γύρω από τον άξονα του επισκέπτη, όπως: «τη δυναμική κάθε ομάδας, το κίνητρο και την ταυτότητα των επισκεπτών, το πεδίο διάδρασης επισκέπτη-μουσείου, την αλληλεπίδρασή του με τα εκθέματα, αλλά και το μουσειακό περιβάλλον που λειτουργεί ως πηγή μάθησης» (Μουσούρη, 2009:21).

Για την πιο αποτελεσματική συλλογή δεδομένων και την καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας των εκθέσεων και προγραμμάτων τα μουσεία εφαρμόζουν τρία είδη αξιολόγησης: α) την προκαταρκτική (*front-end*), β) τη διαμορφωτική (*formative*) και γ) την ολική-διορθωτική (*summative*). Σύμφωνα με την Οικονόμου, η προκαταρκτική αφορά «στην αξιολόγηση που διενεργείται πριν από τον σχεδιασμό ενός προγράμματος ή έκθεσης, όταν συνήθως βρίσκεται ακόμα στο στάδιο της σύλληψης της αρχικής ιδέας» (2003:107). Στόχος της είναι ο εντοπισμός τυχόν λαθών και παρανοήσεων, ώστε να προληφθούν οποιαδήποτε αποπήματα. Ακόμη, ελέγχεται η καταλληλότητα των προτεινόμενων μέσων επικοινωνίας της έκθεσης με τον επισκέπτη. Αυτό πραγματοποιείται αρχικά μέσα από την εξέταση της λειτουργίας των οπτικοακουστικών αντικειμένων και των διαδραστικών εκθεμάτων (Μορτάκη & Σημανδηράκη, 2014). Στη συνέχεια, εκτιμάται η ανταπόκριση και εναρμόνισή τους με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των επισκεπτών, αλλά και κατά πόσο τους επιτρέπουν να κατανοήσουν τη θεματική και τις βασικές έννοιες της έκθεσης (Μορτάκη & Σημανδηράκη, 2014).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού μιας έκθεσης ή ενός προγράμματος. Στόχος είναι «να αξιολογηθεί κατά πόσο τα εκθέματα ανταποκρίθηκαν στους προκαθορισμένους στόχους τους, αν οι άνθρωποι δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τις έννοιες της έκθεσης, τι νοήματα δημιούργησαν γύρω από αυτήν και αν αναγνώρισαν διάφορες θεματικές και προβλήματα» (Moussouri, Nikiforidou & Gazi, 2003:45). Ουσιαστικά, δοκιμάζεται το συνολικό περιεχόμενο της έκθεσης· η



αντοχή, η επικοινωνία, η αξιοπιστία και η απόδοσή της. Στο πλαίσιο αυτό, είναι πολύ σημαντική η εμπλοκή του επισκέπτη, ο οποίος συμμετέχει στη διαδικασία δημιουργίας ενός εκθέματος (Μπούνια, 2015). Ο επισκέπτης ενθαρρύνεται να συμμετάσχει πιλοτικά στην έρευνα αξιολόγησης, να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένα εκθέματα και να χειριστεί ορισμένα διαδραστικά εργαλεία. Η Μουσούρη (1999) σημειώνει πως εργαλεία, όπως εφαρμογές πολυμέσων, ηλεκτρονικές συσκευές, πρόχειρες μακέτες και ομοιώματα (*mock-ups*), δίνουν την ευκαιρία στον επισκέπτη να τα περιεργαστεί και έτσι να κατανοήσει καλύτερα την ιστορία και τα μηνύματα που η έκθεση στοχεύει να του μεταδώσει. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης, βοηθούν στη διαπίστωση προβλημάτων ως προς την κατανόηση και χρήση μιας έκθεσης, στη βελτίωσή της και στην αποφυγή αποτυχίας επικοινωνίας της με τον επισκέπτη.

Το τρίτο είδος της αξιολόγησης, το ολικό-διορθωτικό, «ελέγχει την επίδραση και τον αντίκτυπο της έκθεσης, όταν αυτή έχει πια ολοκληρωθεί και ανοίξει στο κοινό» (Οικονόμου, 2003:109). Αρχικά, διαπιστώνεται εάν και κατά πόσο η έκθεση εκπλήρωσε τους στόχους που είχαν θέσει οι σχεδιαστές της. Στη συνέχεια, εξετάζονται τα χαρακτηριστικά των επισκεπτών, δηλαδή, πως κινήθηκαν μέσα στην έκθεση, με ποιόν τρόπο την αξιοποίησαν, ποια εκθέματα κράτησαν το ενδιαφέρον τους και πόσο διήρκεσε η επίσκεψή τους (Μορτάκη & Σημανδηράκη, 2014). Οι συγκεκριμένες πληροφορίες παρουσιάζουν την επίδραση ή μη της έκθεσης στην εμπειρία του επισκέπτη και κατά συνέπεια την επιτυχία της ή μη. Ακόμη, παρουσιάζουν στοιχεία για ορισμένα εκθέματα που ίσως δεν λειτούργησαν αποτελεσματικά και άρα μπορούν να τροποποιηθούν ή βελτιωθούν. Τις περισσότερες όμως φορές, όπως τονίζει και η Μπούνια (2015), είναι πολύ αργά για ριζικές αλλαγές, καθώς δεν υπάρχει αρκετός χρόνος και χρήμα για τις αναγκαίες βελτιώσεις και το μόνο δυνατόν είναι να αξιοποιηθούν τα δεδομένα σε μια μελλοντική έκθεση.

Τα παραπάνω είδη αξιολόγησης εντάσσονται στα πλαίσια της μουσειακής έρευνας, η οποία βασίζεται σε ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους. Όπως επισημαίνει και ο Hein, «προκειμένου να κατανοήσουμε τον επισκέπτη και τι έχει μάθει, χρειάζεται μια διευρυμένη αξιολογική προσέγγιση, η οποία θα αποτελείται από τον συνδυασμό ποιοτικών, ποσοτικών και ρεαλιστικών

ερευνών» (1999:201). Η συστηματική καταγραφή ποιοτικών και ποσοτικών πληροφοριών σχετικά με το προφίλ, τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των επισκεπτών συμβάλλει στα στάδια διαδικασίας σχεδιασμού μιας έκθεσης ή ενός προγράμματος.

Συνήθως, οι μετρήσεις που πραγματοποιούνταν βασίζονταν στην κατά-μέτρηση του αριθμού των επισκεπτών, στα δημογραφικά τους στοιχεία και στη συχνότητα πρόσβασής τους, χωρίς να υπολογίζεται η προσωπική τους οπτική (Durbin, 1996). Σήμερα έχουν υιοθετηθεί νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές αξιολόγησης, οι οποίες μελετούν κάθε επισκέπτη ξεχωριστά ως άτομο που βρίσκεται στο φυσικό του περιβάλλον. Τέτοιες τεχνικές είναι: οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια, οι ανοιχτές συζητήσεις, η συμμετοχική παρατήρηση, τα κουίζ, τα βιβλία επισκεπτών, η καταγραφή συνομιλιών με μαγνητοφώνηση ή βιντεοσκόπηση, οι νοητικοί χάρτες προσωπικής ερμηνείας και η καταγραφή εκφράσεων προσώπου και γλώσσας σώματος (Durbin, 1996, Economou, 2015 & Hooper-Greenhill, 1999b).

Οι συγκεκριμένες τεχνικές άρχισαν να χρησιμοποιούνται από τη δεκαετία του '90 σε διάφορες μουσειακές έρευνες, οι οποίες στόχο είχαν να αξιολογήσουν την εκπαιδευτική επιτυχία μιας έκθεσης και τη μαθησιακή εμπειρία του επισκέπτη. Για παράδειγμα, το Plimoth Plantation Museum στην Αμερική εφάρμοσε έναν πίνακα αξιολόγησης στον οποίο συγκεντρώνονταν δεδομένα από την επίσκεψη του κοινού κατά την έξοδό του από το χώρο, ενώ το Museum of Sciences στη Βοστώνη χρησιμοποίησε ερωτηματολόγια στα οποία οι επισκέπτες καλούνταν να σημειώσουν σε ποια εκθέματα σταμάτησαν και σε ποια όχι (Hooper-Greenhill, 1999b).

Το Smithsonian Institution στην Αμερική διεξήγαγε μια σειρά ερευνών, οι οποίες στόχο είχαν να υποστηρίξουν την ιδέα ότι τα μουσεία μπορούν όντως να επηρεάσουν τη μάθηση των επισκεπτών. Πιο συγκεκριμένα, οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις σε 84 μουσειολόγους συνέβαλαν στο να διαπιστωθούν οι καλύτερες πρακτικές αξιολόγησης που κρίνονται αναγκαίες από τους ίδιους τους επαγγελματίες μουσείων. Ακόμη, η έρευνα των Falk, Moussouri & Coulson (1998) ανάμεσα σε 40 ενήλικες επισκέπτες προσέφερε καθησυχαστικά στοιχεία πως οι επισκέπτες στις εκθέσεις του Ινστιτούτου

μαθαίνουν έστω και βραχυπρόθεσμα. Αυτό διαπιστώθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις ανοιχτού τύπου στις οποίες κλήθηκαν να καταγράψουν λέξεις, ιδέες και εικόνες που τους έρχονταν στο μυαλό σε σχέση με τη θεματική της έκθεσης που επισκέφθηκαν και τις οποίες έπρεπε στη συνέχεια να εξηγήσουν γιατί επέλεξαν να γράψουν.

Οι συγκεκριμένοι μουσειολόγοι χρησιμοποίησαν και μια νέα μεθοδολογία αξιολόγησης της μάθησης του επισκέπτη, την οποία εφάρμοσαν αρχικά σε δυο καναδικά μουσεία. Η τεχνική της χαρτογράφησης προσωπικής ερμηνείας (*personal meaning mapping*) είναι σχεδιασμένη, ώστε να μετράει πως μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία επηρεάζει μοναδικά τη συμπεριφορική και συναισθηματική κατανόηση κάθε ατόμου και κατ' επέκταση τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται τη μουσειακή του εμπειρία (Falk, Moussouri & Coulson, 1998).

Ο Ian Kelman (1999) διεξήγαγε έρευνα στη Laing Art Gallery στο Νιούκαστλ ανάμεσα σε ομάδες μαθητών Δημοτικού με την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, τα αποτελέσματα της οποίας έδωσαν την ευκαιρία να ιδρυθεί ένα δίκτυο επικοινωνίας ανάμεσα στα σχολεία και τους μουσειολόγους. Μία ακόμα έρευνα σε βρετανικό μουσείο πραγματοποιήθηκε από τη Μαρία Οικονόμου και τους συνεργάτες της για τη στρατηγική ανάπτυξη των εκθεμάτων και παροχών του Kelvingrove Museum στη Γλασκώβη. Ο σχεδιασμός και το πλάνο της αξιολόγησης του Μουσείου διήρκεσαν 4 χρόνια και στόχο είχαν την αξιολόγηση των εγκαταστάσεων και του προσανατολισμού του χώρου, την ενημέρωση του προσωπικού για τη λειτουργία του ιδρύματος και την εφαρμογή συνεντεύξεων και παρατηρήσεων των επισκεπτών για τη συστηματική καταγραφή του προφίλ τους και των χαρακτηριστικών της επίσκεψής τους (Economou, 2015).

Τέλος, το Victoria & Albert Museum του Λονδίνου αξιοποίησε μια διαφορετική προσέγγιση για την αξιολόγηση της μάθησης θέλοντας να προσφέρει την ευκαιρία στους επισκέπτες να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους κατά την επίσκεψη. Οι υπεύθυνοι σχεδίασαν μια ειδική γκαλερί στην οποία οι επισκέπτες μπορούσαν να επιλέξουν έναν αριθμό αντικειμένων και να προσπαθήσουν να τα ερμηνεύσουν με το δικό τους ξεχωριστό τρόπο και έτσι

το Μουσείο να συγκεντρώσει πληροφορίες για τον τρόπο προτίμησης του επισκέπτη και το ρυθμό μάθησης και να ενισχύσει την προσφερόμενη ποιότητα εμπειρίας (Moussouri, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί πως τη δεκαετία του '90 έγιναν και στην Αυστραλία προσπάθειες ερευνών για το πώς μπορούν τα μουσεία να υποστηρίξουν τη μάθηση. Αναλυτικότερα, ιδρύθηκε το Ερευνητικό Κέντρο Κοινού του Αυστραλιανού Μουσείου (*Australian Museum Research Institute*) με στόχο να δημιουργηθούν καινοτόμες έρευνες πάνω στις εμπειρίες των επισκεπτών και στα μαθησιακά ζητήματα (Kelly, 2004). Επίσης, το Πανεπιστήμιο του Κουήνσλαντ πραγματοποίησε σειρά ερευνών για τη διαδραστική μάθηση των μαθητών με το περιβάλλον του μουσείου και για το πώς τα μουσεία μπορούν να αξιολογούν σωστά τις εκθέσεις και τα προγράμματά τους, ώστε να ενισχύουν τη μάθηση των επισκεπτών (Black, 2005).

Το γεγονός ότι οι έρευνες μουσειακής αξιολόγησης έχουν αυξηθεί από τα πρώτα παραδείγματα της δεκαετίας του '90 μέχρι σήμερα μαρτυρά πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της. Γίνεται λοιπόν φανερό, ότι ο ρόλος της αξιολόγησης είναι να παράσχει πρακτική ανατροφοδότηση για τον τρόπο βελτίωσης των μουσειακών εκθέσεων και προγραμμάτων. Σύμφωνα με τις Μουσούρη, Γκαζή & Νικηφορίδου (2004) καθοδηγεί τους υπεύθυνους και το προσωπικό να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις για το κόστος μιας έκθεσης και για την πρόληψη σοβαρών προβλημάτων. Ακόμη, συμβάλλει στην ανάπτυξη των σχέσεων του μουσείου με τους επισκέπτες του εμπλέκοντάς τους στη δημιουργία ιδεών και στον σχεδιασμό μελλοντικών προγραμμάτων, ενώ «μπορεί να ενισχύσει την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των εκθεμάτων, να προκαλέσει ευχαρίστηση στον επισκέπτη και να αυξήσει την επισκεψιμότητα και τη συμμετοχή του κοινού» (Durbin, 1996:219).

Ουσιαστικά, βοηθάει κάθε πολιτιστικό φορέα να μετατραπεί σε χώρο μάθησης και αλλαγής. Οι Moussouri, Nikiforidou & Gazi συνοψίζουν πως «οι επισκέπτες έρχονται σε μια έκθεση με συγκεκριμένες προσδοκίες και προηγούμενες γνώσεις πάνω στη θεματική που παρουσιάζει· με την αξιολόγηση μπορεί να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα σε αυτά που 'φέρνουν'

οι επισκέπτες μαζί τους και στις ερμηνείες που παράγουν κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη» (2003:46).

Φυσικά η αξιολόγηση, όπως και κάθε άλλη στρατηγική στον πολιτιστικό τομέα χρειάζεται χρόνο, χρηματικούς πόρους, προσωπικό και μέσα, ώστε να πραγματοποιείται διεξοδικά και αποτελεσματικά. Δυστυχώς, λίγοι οργανισμοί καλύπτουν πραγματικά αυτές τις παραμέτρους, με αποτέλεσμα να μην πραγματοποιούνται αρκετές έρευνες και να δυσχεραίνεται η εξαγωγή συμπερασμάτων για νέα έργα. Χρειάζεται, λοιπόν, να γίνουν συλλογικές και συνεργατικές προσπάθειες για να αλλάξει αυτό το πλαίσιο υπολειτουργίας της εφαρμογής της αξιολόγησης.

Οι επαγγελματίες του μουσείου πρέπει να κατανοήσουν πως οι θετικές εντυπώσεις μιας επίσκεψης δεν αρκούν για να θεωρηθεί αυτή επιτυχημένη ή όχι. Τα δεδομένα των ερευνών των επισκεπτών, θετικά και αρνητικά, πρέπει να λαμβάνονται ισάξια υπόψη, ώστε να είναι έγκυρη η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης. Για το λόγο αυτό, καλό είναι το προσωπικό να διαθέτει και τις αντίστοιχες γνώσεις στη μεθοδολογία της έρευνας, στη συλλογή δεδομένων, στην ανάπτυξη επικοινωνίας με το κοινό και στην εκπαίδευση εφαρμογής ερευνητικών τεχνικών (Μουσούρη, 1999).

Επιπλέον, χρειάζονται περισσότερα ερευνητικά μέσα, τα οποία θα βρίσκονται σε συνάφεια με ένα δομημένο θεωρητικά πλαίσιο για τη μουσειακή αξιολόγηση. Οι μελέτες αξιολόγησης δεν πρέπει να διενεργούνται σε μικρή κλίμακα εστίασης, αλλά πρέπει να διευρύνονται, ώστε «να εξετάζονται πλήρως οι μαθησιακές δυνατότητες που προσφέρουν οι εκθέσεις και να εντοπίζονται οι αμέτρητοι τρόποι με τους οποίους ο επισκέπτης δημιουργεί νοήματα μέσα από τη μουσειακή εμπειρία» (Hooper-Greenhill, 1999b:200).

Το μέλλον του μουσείου είναι το κοινό του και γι' αυτό είναι αναγκαίο να επαναπροσδιοριστεί η σχέση του με αυτό και να δημιουργηθούν κοινότητες μάθησης (*community of practice*)<sup>11</sup>. Η Μπούνια υπογραμμίζει πως οι κοινό-

---

<sup>11</sup> Κοινότητες μάθησης: σχηματισμοί ανθρώπων που μοιράζονται έναν κοινό στόχο, συνεργάζονται, αντλούν ο ένας από τον άλλον πληροφορίες, σέβονται τις διαφορετικές οπτικές, προωθούν ενεργά ίσες μαθησιακές ευκαιρίες, δημιουργώντας ένα δραστήριο συνεργατικό περιβάλλον, ενισχύοντας το δυναμικό των μελών και παράγοντας νέα γνώση. (Πηγή: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών, Πανεπιστήμιο

τητες μάθησης αποτελούν μέσο συλλογής πληροφοριών και δεδομένων που επιτρέπουν στα μουσεία «να δημιουργήσουν προγράμματα τα οποία στοχεύουν στην εξέλιξη της κοινωνίας, στην ισότιμη συμμετοχή όλων των ομάδων κοινού, στην ανάπτυξη των κοινωνικών αξιών και την ανθρώπινη ισότητα» (2015:167).

Συμπερασματικά, κάθε μουσείο, ανεξαρτήτως φιλοσοφίας και χαρακτήρα, οφείλει να συστηματοποιήσει τις ερευνητικές του διαδικασίες. Σύμφωνα με τις Μορτάκη & Σημανδράκη (2014), η αξιολόγηση δεν πρέπει να αποτελεί αποσπασματική και μεμονωμένη διαδικασία, αντιθέτως πρέπει να εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο πολιτικής και λειτουργίας του μουσείου. Όπως επισημαίνει και το Συμβούλιο για τα Μουσεία, Βιβλιοθήκες & Αρχεία (MLA, 2009), τα μουσεία μέσα από την αξιολόγηση μπορούν να αλλάξουν τη ζωή των ανθρώπων χρησιμοποιώντας τις συλλογές τους ως πηγή έμπνευσης, μάθησης και ευχαρίστησης, εμπλέκοντάς τους σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης με τα εκθέματα και τις ιστορίες τους.

#### **1.4.2. Παραδείγματα έρευνας και αξιολόγησης στα ελληνικά μουσεία**

Προχωρώντας στα ελληνικά δεδομένα, παρατηρείται πως η μουσειακή αξιολόγηση αποτελεί ένα πεδίο που τώρα ξεκινά να αναπτύσσεται, καθώς η σχετική βιβλιογραφία και έρευνα είναι περιορισμένες. Όπως αναφέρει και η Οικονόμου (2003), οι δημοσιευμένες αναφορές σε προγράμματα αξιολόγησης και σε συστηματικές μελέτες στην Ελλάδα είναι ελάχιστες. Παρόλα αυτά, υπάρχει ένας αριθμός παραδειγμάτων έρευνας στα ελληνικά μουσεία που χρονολογείται από το 2001 έως σήμερα. Οι έρευνες αυτές παρατίθενται στη συνέχεια με σκοπό να παρουσιάσουν τα είδη, τις μεθόδους και τις τεχνικές αξιολόγησης που έχουν υιοθετηθεί και εφαρμοστεί. Μπορεί το δείγμα να μην είναι μεγάλο, όμως αποτελεί την αρχή μιας δυναμικής, η οποία με τον κατάλληλο χειρισμό από το Υπουργείο Πολιτισμού & Αθλητισμού και τη Διεύθυνση Αρχαιολογικών Μουσείων, Εκθέσεων & Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, μπορεί να μετατραπεί σε συστηματοποιημένη και αποτελεσματική στρατηγική.

---

Κρήτης, [www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/-index.php/el/koinotites-ma8isis](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/-index.php/el/koinotites-ma8isis), ανακτήθηκε στις 02 Ιουνίου 2018)

Η πρώτη έρευνα<sup>12</sup> αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε από την Κατερίνα Νικολαΐδου σχετικά με το προφίλ των επισκεπτών του Μουσείου Βυζαντινού Πολιτισμού Θεσσαλονίκης. Σχεδιάστηκαν ερωτηματολόγια για μια έκθεση που λειτούργησε στο Μουσείο το 2001, τα οποία συμπλήρωναν οι επισκέπτες με το τέλος της περιήγησής τους και κατά την έξοδό τους από τον Λευκό Πύργο. Τα αποτελέσματα της έρευνας προσέφεραν πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των επισκεπτών, για τις εντυπώσεις τους από την έκθεση, αλλά και για τους λόγους που θα επαναλάμβαναν την επίσκεψή τους στο Μουσείο.

Μια ακόμη έρευνα<sup>13</sup> κοινού στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού Θεσσαλονίκης πραγματοποιήθηκε από τις Αναστασία Τούρτα και Χρυσάνθη Ζαρκαλή από το 2001 έως το 2006. Η μεθοδολογία της έρευνας βασίστηκε στα ερωτηματολόγια με στόχο να συγκεντρωθούν πληροφορίες για το μορφωτικό επίπεδο των επισκεπτών.

Οι Θεοδώρα Λάζου και Ουρανία Πάλλη εκπόνησαν επιτόπια έρευνα<sup>14</sup> το 2002 και 2003 στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηγουμενίτσας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 652 μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου από τα σχολεία της πόλης. Οι μαθητές κλήθηκαν να καταγράψουν τις προσωπικές τους απόψεις, τις σκέψεις και τους αναστοχασμούς από την εμπειρία τους στο συγκεκριμένο Μουσείο.

Οι Θεανώ Μουσούρη, Ανδρομάχη Γκαζή και Αλεξάνδρα Νικηφορίδου ανέλαβαν το 2003 την αξιολόγηση<sup>15</sup> μιας έκθεσης του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού. Στόχος της έκθεσης ήταν να αναδειχθεί η σημασία των αρχαίων ελληνικών μαθηματικών για τον ελληνικό και ευρωπαϊκό πολιτισμό και πως τα μαθηματικά απευθύνονται σε όλους. Για τη μεθοδολογία της έρευνας

---

<sup>12</sup> Πηγή: Νικολαΐδου, Κ. (2002). *Όταν το κοινό αξιολογεί την έκθεση: συμπεράσματα από έρευνα με ερωτηματολόγια του Μουσείου Βυζαντινού Πολιτισμού*. Πρακτικά Συνεδρίου «Μουσείο, Επικοινωνία και Νέες Τεχνολογίες». Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

<sup>13</sup> Πηγή: Τούρτα, Α. & Ζαρκαλή, Χ. (2009). Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού και έρευνες κοινού: όταν οι επισκέπτες έχουν τον λόγο. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 68-70

<sup>14</sup> Πηγή: Λάζου, Θ. & Πάλλη, Ο. (2009). Προκαταρκτική έρευνα για τη διερεύνηση της σχέσης μαθητών μουσείου στο πλαίσιο του έργου «Έκθεση Αρχαιολογικού Μουσείου Ηγουμενίτσας». *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 74-77

<sup>15</sup> Πηγή: Μουσούρη, Θ., Γκαζή, Α., & Νικηφορίδου, Α. (2004). Τι μπορούν να μάθουν τα μουσεία από τους επισκέπτες; Η συμβολή της αξιολόγησης στη διαμόρφωση μιας έκθεσης για τα αρχαία ελληνικά μαθηματικά. *Ίμερος*, 4, 192-207

χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές τεχνικές συλλογής δεδομένων ανάμεσα στους 372 συμμετέχοντες, όπως συνεντεύξεις, νοητικοί χάρτες, ερωτηματολόγια και συμμετοχική παρατήρηση. Η έρευνα ακολούθησε τα στάδια της προκαταρκτικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσα από τα οποία επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές επιλογές της ομάδας και η αναγκαιότητα αλλαγής της λειτουργικότητας των εκθεμάτων και της προσέγγισής τους από τους μουσειοπαιδαγωγούς. Το στάδιο της ολικής αξιολόγησης θα εφαρμοζόταν σε επόμενο χρόνο.

Οι Ρωξάνη Καυταντζόγλου, Ειρήνη Τουντασάκη και Μάριος Φρυδάκης διεξήγαγαν το 2005 μια έρευνα<sup>16</sup> κοινού σε τρία Εθνικά Μουσεία της Αθήνας: στο Εθνικό Αρχαιολογικό, στο Βυζαντινό Χριστιανικό και στο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης. Μέσα από συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια, στόχος ήταν να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται τα συγκεκριμένα μουσεία με τους πολίτες και την ιδέα του νεοελληνικού κράτους. Η καταγραφή των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των επισκεπτών υπέδειξαν τις απόψεις του κοινού για τα τρία Μουσεία, αλλά και τις αντιλήψεις του γύρω από την ιστορία της χώρας.

Η Λίνα Μουσιώνη με την έρευνα<sup>17</sup> που διεξήγαγε το 2005 έθεσε τις πρώτες πρακτικές αξιολόγησης για το Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας. Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν υπέδειξαν τα ενδιαφέροντα των εν δυνάμει επισκεπτών του Μουσείου αλλά και τυχόν ζητήματα που πρέπει να επιλυθούν.

Οι Πολυξένη Βελένη, Εσθήρ Σολομών και Πολυξένη Γεωργάκη πραγματοποίησαν μια μεγάλη έρευνα<sup>18</sup> κοινού στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης κατά τα έτη 2006 και 2008. Στόχος ήταν να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους μπορεί το Μουσείο να γίνει ευρέως γνωστό και να προσελκύσει περισσότερους επισκέπτες. Για τον λόγο αυτό, συλλέχθηκαν 3.700 ερωτηματολόγια από άτομα της περιοχής. Οι ερωτήσεις, κλειστού και

---

<sup>16</sup> Πηγή: Καυταντζόγλου, Ρ., Τουντασάκη, Ε. & Φρυδάκης Μ. (2005). Ιστορία, Δομή και Λειτουργία των Εθνικών Μουσείων της Αθήνας: μια έρευνα κοινού. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 71-73

<sup>17</sup> Πηγή: Μουσιώνη, Λ. (2009). Οι επισκέπτες είναι στο μουσείο; Η επόμενη μέρα μιας έρευνας κοινού. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 71-73

<sup>18</sup> Πηγή: Βελένη, Π., Σολομών, Ε., & Γεωργάκη, Π. (2009). Δράσεις αξιολόγησης στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης: δύο έρευνες κοινού. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 64-67



ανοιχτού τύπου, εξέταζαν τα ενδιαφέροντα των ερωτηθέντων, τις προσδοκίες τους και τα κίνητρά τους για μια επόμενη επίσκεψη στο Μουσείο.

Η Δέσποινα Καλεσοπούλου σε συνεργασία με το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο πραγματοποίησε δύο έρευνες<sup>19</sup> αξιολόγησης με στόχο να συλλεχθούν πληροφορίες για την καλύτερη προσέγγιση και αξιοποίηση των εκθεμάτων. Το 2006 συγκέντρωσε ερωτηματολόγια από 60 ελληνικές οικογένειες με θέμα το βαθμό ικανοποίησής τους γύρω από μια εκπαιδευτική δραστηριότητα του Μουσείου στην οποία είχαν συμμετάσχει. Το 2008 η έρευνα κοινού ανάμεσα σε 125 άτομα αφορούσε τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικά με τις απόψεις, τις εντυπώσεις και τις προτάσεις τους ως προς συγκεκριμένα εμβληματικά εκθέματα που είχε ξεχωρίσει το Μουσείο.

Οι Μαρία Οικονόμου και Laia Tost διεξήγαγαν το 2007 έρευνα<sup>20</sup> στις χώρες της Ελλάδας, Ιταλίας και Βελγίου με στόχο τη μέτρηση της επίδρασης των ΤΠΕ στη μάθηση των επισκεπτών μουσείων. Για την Ελλάδα, το μουσείο που αποτέλεσε πεδίο έρευνας ήταν το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, ενώ η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε ήταν η συμμετοχική παρατήρηση και οι συνεντεύξεις ανάμεσα σε μουσειοπαιδαγωγούς και ενήλικες επισκέπτες.

Η Αντωνία Χουβαρδά στα πλαίσια της μεταπτυχιακής διπλωματικής πραγματοποίησε έρευνα<sup>21</sup> στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού την περίοδο 2007-2008. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο η εμπειρία 127 μαθητών από τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Ιδρύματος ήταν ευχάριστη ή όχι.

Σε άλλη μεταπτυχιακή διπλωματική, η Κατερίνα Κωστή διεκπεραίωσε την έρευνα<sup>22</sup> της στα ΚΑΠΗ Μεγάρων το 2007. Μέσα από τις συνεντεύξεις που

---

<sup>19</sup> Πηγή: Καλεσοπούλου, Δ. (2009). Αξιολόγηση στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 80

<sup>20</sup> Πηγή: Οικονόμου, Μ. & Tost, L. (2009). Αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα των νέων τεχνολογιών σε χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 37-45

<sup>21</sup> Πηγή: Χουβαρδά, Α. (2009). Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής χρήσης των διαδραστικών εκθεμάτων και της εικονικής πραγματικότητας για την παρουσίαση του παρελθόντος: η περίπτωση του «Ελληνικού Κόσμου». *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 46-52

<sup>22</sup> Πηγή: Κωστή, Κ. (2009). Μουσείο και Τρίτη Ηλικία: ένα παράδειγμα αξιολόγησης προγράμματος για μια ειδική ηλικιακή ομάδα. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 53-58

εκπονήθηκαν εξετάστηκαν θεματικές, όπως η σύνδεση των μουσείων με την Τρίτη Ηλικία και οι τρόποι προσέγγισής της.

Οι Εσθήρ Σολομών, Σταυρούλα Βαρσάκη και Ιφιγένεια Καραγκούνη πραγματοποίησαν μια έρευνα<sup>23</sup> κοινού το 2007 για το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης. Τα ερωτηματολόγια -συμπληρώθηκαν 1000- απευθύνονταν σε ενήλικες κατοίκους της πόλης και εξέταζαν τη γνώμη και τη στάση τους απέναντι στο Μουσείο, αλλά και τι προσδοκίες έχουν από αυτό.

Η Ισμήνη Γάτου για τις ανάγκες της μεταπτυχιακής της διπλωματικής το 2008 σχεδίασε<sup>24</sup> ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση μιας περιοδικής έκθεσης του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης. Στο τέλος της επίσκεψης, 108 άτομα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο στο οποίο κλήθηκαν να καταγράψουν προτάσεις, σχόλια, παρεμβάσεις και διορθώσεις για την έκθεση.

Οι Λαμπρινή Κολοβού και Γεωργία Χατζή ανέλαβαν να αξιολογήσουν<sup>25</sup> μια ψηφιακή έκθεση της ιστορίας των αρχαίων Ολυμπιακών Αγώνων, η οποία λειτούργησε το 2008 στο Παλιό Μουσείο Αρχαίας Ολυμπίας. Η συγκεκριμένη έκθεση απευθυνόταν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο τέλος της επίσκεψής του κάθε μαθητής συμπλήρωνε μια ειδική φόρμα με ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων. Οι θεματικές αφορούσαν στο χρόνο τον οποίο αφιέρωσαν ή όχι στην έκθεση, ποιο ψηφιακό σύστημα θεώρησαν πιο ελκυστικό, και σε ποιο σημείο της έκθεσης αφιέρωσαν την προσοχή τους. Με την ολοκλήρωση της έρευνας συγκεντρώθηκαν 1500 φόρμες.

Οι Βασιλική Βέμη και Δήμητρα Χρηστίδου διεξήγαγαν έρευνα<sup>26</sup> το 2008 στο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου. Η μεθοδολογία τους αποτελούταν από ερωτηματολόγια και επιτόπια παρατήρηση, ενώ το δείγμα που

---

<sup>23</sup> Πηγή: Σολομών, Ε., Βαρσάκη, Σ. & Καραγκούνη, Ι. (2010). Τι γνωρίζουν και τι προσδοκούν οι κάτοικοι της Θεσσαλονίκης από το Αρχαιολογικό Μουσείο της πόλης τους; Συμπεράσματα της πρώτης έρευνας κοινού, στο Βελένη, Π. & Τζαναβάρη, Κ. *Το Αρχαιολογικό έργο στη Μακεδονία και στη Θράκη*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ & ΥΠΠΟ.

<sup>24</sup> Πηγή: Γάτου, Ι. (2009). Αξιολόγηση της έκθεσης «Άνθρωποι και Εργαλεία-Όψεις της εργασίας στην προβιομηχανική κοινωνία». *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 59-63.

<sup>25</sup> Πηγή: Κολοβού, Λ. & Χατζή, Γ. (2009). Η ψηφιακή έκθεση της ιστορίας των αρχαίων Ολυμπιακών Αγώνων, Αξιολόγηση και έρευνα επισκεπτών. *Τετράδια Μουσειολογίας* 6, 81-82

<sup>26</sup> Πηγή: Βέμη, Β. & Χρηστίδου, Δ. (2009). Τα κείμενα των πινακίδων στο μουσείο, Μελέτη περίπτωσης στο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 83

χρησιμοποιήθηκε ήταν 30 άτομα από τυχαία επιλογή. Η έρευνα επικεντρώθηκε στη λειτουργία και χρησιμότητα των πινακίδων του Μουσείου, καθώς και στην ανταπόκριση του κοινού στα κείμενα των λεζάντων.

Η Γενική Διεύθυνση Αρχαιοτήτων και Πολιτιστικής Κληρονομιάς του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού διοργάνωσε το 2008 μια μεγάλη εκστρατεία για την ευαισθητοποίηση των πολιτών στην προστασία του πολιτισμού. Μια ομάδα επιστημόνων από τον κλάδο της Μουσειολογίας (Νίκη Νικονάνου, Αλεξάνδρα Μπούνια, Δέσποινα Ανδριοπούλου, Στέλλα Χρυσουλάκη, Αντωνία Κουτσουράκη, Αλεξάνδρα Σέλελη) ανέλαβε τη συστηματική αξιολόγηση<sup>27</sup> αυτής της εκστρατείας. Ερωτηματολόγια με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις συμπληρώθηκαν από 75 πολιτιστικούς φορείς, ενώ η ανάλυση των δεδομένων καταχωρήθηκε στο Στατιστικό Πρόγραμμα SPSS. Τα αποτελέσματα αξιοποιήθηκαν για την εκτίμηση και ανάπτυξη παρόμοιων μελλοντικών στρατηγικών και για την επαναδιατύπωση των στόχων των δράσεων στις ενημερωτικές εγκυκλίους της Διεύθυνσης Μουσείων και Εκθέσεων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.

Οι Αλεξάνδρα Μπούνια, Αλεξάνδρα Νικηφορίδου, Νίκη Νικονάνου και Albert Matossian διεξήγαγαν<sup>28</sup> το 2011 μια ευρεία έρευνα σε εθνικά μουσεία χωρών της Ευρώπης. Σκοπός ήταν να εξετασθεί η οπτική του επισκέπτη και όχι η αποτελεσματικότητα των συλλογών. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα του Πανεπιστημίου Αιγαίου σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια του Leicester, Linköping και Tartu ερεύνησαν ποιος και γιατί επισκέπτεται ένα εθνικό μουσείο και με ποιον τρόπο το αξιοποιεί, ώστε να δομήσει την εθνική του ταυτότητα. 5356 άνθρωποι συμπλήρωσαν τα φυλλάδια της έρευνας, ενώ τα αποτελέσματα παρουσίασαν τις κατηγορίες των επισκεπτών που επέλεξαν τα εθνικά μουσεία, τις απόψεις τους για το τι σημαίνει εθνικό μουσείο, και τις γνώσεις που συγκέντρωσαν για την ιστορία της χώρας τους.

---

<sup>27</sup> Πηγή: Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Ανδριοπούλου, Δ., Χρυσουλάκη, Σ., Κουτσουράκη, Τ. & Σέλελη, Α. (2009). Αξιολόγηση της Πανελλαδικής Εκστρατείας του ΥΠΠΟ «Περιβάλλον και Πολιτισμός». *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 78-79

<sup>28</sup> Πηγή: Bounia, A., Nikiforidou, A., Nikonanou, N. & Matossian, A. (2012). *Voices from the museum: survey research in Europe's National Museums*. Sweden: Linköping University Press

Η Όλγα Σακαλή στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, διερεύνησε<sup>29</sup> το 2012 τις ιδεολογικές και παιδαγωγικές παραμέτρους που ενυπάρχουν στο σχεδιασμό των εντύπων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα ελληνικά αρχαιολογικά μουσεία και μνημεία από το 1985 έως το 2010. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την εξελικτική πορεία των εντύπων αλλά και πως αξιοποιήθηκαν σταδιακά καινοτόμες μέθοδοι παρουσίασης των εκθεμάτων στα συγκεκριμένα μουσεία.

Οι Νίκη Νικονάνου και Ειρήνη Νάκου, ως υπεύθυνες του Εργαστηρίου Μουσειακής Έρευνας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ανέλαβαν το σχεδιασμό και την αξιολόγηση<sup>30</sup> του επιμορφωτικού εκπαιδευτικού προγράμματος «Μουσειακή Εκπαίδευση: θεωρία και πράξη». Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε το 2013, απευθυνόταν σε ενήλικες και η διάρκειά του ήταν 3 εβδομάδες. Κατά το διάστημα αυτό οι υπεύθυνες μέσα από 30 ερωτηματολόγια συγκέντρωσαν στοιχεία για τις απόψεις των συμμετεχόντων ως προς την οργάνωση και τη δομή του προγράμματος, αλλά και κατά πόσο η γνώση τους επεκτάθηκε και η συμπεριφορά τους εξελίχθηκε.

Στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής της από το Πανεπιστήμιο Πατρών το 2014, η Ειρήνη Γκούσκου εξέτασε<sup>31</sup> την επίδραση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που λάμβαναν χώρα στο Μουσείο Ζωολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών. Η έρευνα επικεντρώθηκε στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης που απευθυνόταν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στόχος ήταν να εξετασθεί κατά πόσο τα παιδιά μπορούν να οικοδομήσουν την έννοια της κατηγοριοποίησης των ζώων μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά όντως βελτίωσαν τις γνώσεις τους και αναγνώρισαν διαφορετικές κατηγορίες ζώων.

---

<sup>29</sup> Πηγή: Σακαλή, Ο. (2012). *Έντυπα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα ελληνικά αρχαιολογικά μουσεία και μνημεία*. (Πηγή: <https://www.didaktorika.gr/eadd>, ανακτήθηκε στις 15 Ιουλίου 2018)

<sup>30</sup> Πηγή: Νικονάνου, Ν. & Νάκου, Ε. (2015). Το Μουσείο ως χώρος μάθησης, ψυχαγωγίας και έμπνευσης: εφαρμογή και αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος. *Museumedu*, 1, 9-36

<sup>31</sup> Πηγή: Γκούσκου, Ε. (2014). *Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης εκ μέρους της τυπικής εκπαίδευσης του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας α΄ γενιάς*. (Πηγή: <http://nemertes.lis.upatras.gr>, ανακτήθηκε στις 15 Ιουλίου 2018)

### 1.4.3 Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα: ένα νέο εργαλείο αξιολόγησης

Το μουσείο από τη φύση του ως θεσμός συνδέεται αναπόφευκτα με την εκπαίδευση και τη μάθηση. Σήμερα, η μάθηση λειτουργεί ως δείκτης κατεύθυνσης για τα μουσεία, τα οποία δημιουργούν συνθήκες ανακάλυψης, αναστοχασμού, αυτοκαθοδήγησης και μετασχηματισμού της γνώσης σε εμπειρία (Amosford, 2007). Η μάθηση στα μουσεία τείνει πλέον να είναι πιο ευρεία και ανοιχτή, να συνδέεται με άλλες κοινωνικές εμπειρίες και να αποτελεί ομαδική δραστηριότητα. Σύμφωνα με το MLA, η μάθηση στα μουσεία αποτελεί «διαδικασία ενεργούς εμπλοκής με την εμπειρία· είναι αυτό που κάνουν οι άνθρωποι όταν επιθυμούν να κατανοήσουν τον κόσμο. Μπορεί να περιλαμβάνει την αύξηση ή εμβάθυνση των δεξιοτήτων γνώσης, κατανόησης, αξιών, αισθημάτων και στάσεων. Η αποτελεσματική μάθηση οδηγεί σε αλλαγή, ανάπτυξη και επιθυμία για περαιτέρω μάθηση» (Resource, 2002:3).

Είναι σημαντικό η μάθηση στα μουσεία να κατανοείται σαν μια αλληλουχία διαβίου διαδικασιών που συνεπάγεται την εμπειρία των μαθητευομένων, δηλαδή τι μαθαίνουν και πως το μαθαίνουν (Hooper-Greenhill, 2007b). Όταν, λοιπόν, προστίθεται μια εκπαιδευτική λειτουργία γύρω από τα εκθέματα και τις δραστηριότητες, είναι αναγκαίο να διερευνάται εάν και κατά πόσο η λειτουργία αυτή επιτεύχθηκε, καθώς το αποτέλεσμά της θα υφίσταται μόνο όταν ο επισκέπτης παράξει προσωπικά νοήματα τα οποία θα σχετίζονται με όσα έχει κομίσει από την επίσκεψή του.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα, ορίζονται από την Hooper-Greenhill, ως «συγκεκριμένα επίσημα επιτεύγματα τα οποία αναφέρονται στους στόχους ενός προγράμματος αλλά περιγράφονται σε σχέση με το τι είναι ικανοί να μάθουν οι ίδιοι οι μαθητευόμενοι» (2002:6). Φυσικά, σε ένα πολιτιστικό πλαίσιο, όπως του μουσείου, τα μαθησιακά αποτελέσματα περικλείουν ένα ευρύτερο φάσμα προσεγγίσεων. Κάθε άνθρωπος εμπλέκεται με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό, βασιζόμενος στα προσωπικά του ενδιαφέροντα και επιθυμίες. Έτσι, το μαθησιακό αποτέλεσμα μπορεί να εκδηλωθεί σε ποικίλες μορφές και να είναι είτε βραχυπρόθεσμες είτε μακροπρόθεσμες (Hooper-Greenhill & all, 2003).

Προκειμένου λοιπόν να εκτιμηθεί η εκπαιδευτική απόδοση των μουσείων, να καταδειχθεί η επίδραση των δράσεών τους στο κοινό και να αναδειχθούν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους, δημιουργήθηκε ένα νέο εργαλείο αξιολόγησης, τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα (*Generic Learning Outcomes*). Τα ΓΜΑ αποτελούν «ένα εννοιολογικό πλαίσιο που καταρτίστηκε με σκοπό την περιγραφή, μέτρηση και κατάδειξη της συμβολής των μουσείων, των βιβλιοθηκών και των αρχείων στη μάθηση» (Dodd & Jones, 2009a:13).

Σύμφωνα με τις Dodd & Jones (2009b), τα ΓΜΑ εκτιμούν τη μάθηση ως μια πολύπολοκη και δια βίου διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητευόμενος δομεί έννοιες για τον εαυτό του και το περιβάλλον του από τη μουσειακή εμπειρία που βιώνει. Με τα ΓΜΑ, ουσιαστικά, γίνεται εφικτή η μελέτη, μέτρηση και καταγραφή της μάθησης, όπως αυτή πραγματοποιείται στα μουσεία. Τα δεδομένα που συγκεντρώνονται είναι μετρήσιμα, άρα μπορούν να αξιολογηθούν και να παρουσιάσουν συνεπή και αδιαμφισβήτητα στοιχεία (Hooper-Greenhill, 2007a).

Οι πρώτες προσπάθειες ταξινόμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων εντοπίζονται στην Αμερική και χρονολογούνται στο 1950 με τη δημοσίευση της ταξινόμιας διδακτικών στόχων του Bloom. Βέβαια, από το 2002 εφαρμόζονταν επίσημα στα μουσεία αξιολογήσεις βασισμένες στη μελέτη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το IMLS (*Institute for Museum and Library Services*) και οι έρευνες που εκπόνησε με σκοπό να αποδειχθεί ότι η μάθηση και τα αποτελέσματά της μπορούν να αξιολογηθούν σε ανεπίσημα μαθησιακά περιβάλλοντα (Moussouri, 2002).

Η επιθυμία όμως της κυβέρνησης της Βρετανίας να αναδείξει την εκπαιδευτική αξιοπιστία των φορέων στο χώρο του πολιτισμού, οδήγησε το 2001 στη δημιουργία των ΓΜΑ. Η ιδέα των ΓΜΑ άρχισε να παίρνει μορφή από την ομάδα LIRP (*Learning Impact Research Project*), τα μέλη του MLA και τους συμβούλους του ILFA (*Inspiring Learning for All*).

Το MLA δημιούργησε ένα τμήμα, την Resource, η οποία από το 2000 είχε αναπτύξει ευρεία και δυναμικά σχέδια μάθησης, ώστε να αποδειχθεί ότι η μάθηση όντως πραγματοποιείται στα μουσεία και ότι μπορεί να αναπτυχθεί ένα σύστημα μέτρησης των αποτελεσμάτων της (Hooper-Greenhill, 2007b).

Σύμφωνα με την Hooper-Greenhill, η Resource δημιούργησε ένα εξειδικευμένο project, το LIRP, στόχος του οποίου είναι «να κατανοήσει τη μάθηση και τα αποτελέσματά της και να καθιερώσει έναν τρόπο έρευνας και παρουσίασης στοιχείων αυτής της μάθησης στα μουσεία, αρχεία και βιβλιοθήκες» (2002:2).

Η Dodd (2009) αναφέρει πως, με εντολή του MLA, το LIRP ξεκίνησε το 2001 μια θεωρητική έρευνα για τις έννοιες των μαθησιακών αποτελεσμάτων και το 2002 προχώρησε στην πρώτη πιλοτική κατασκευή μιας εργαλειοθήκης και της εφαρμογής της. Τον Μάιο του 2002 δομήθηκε ένα προσχέδιο των ΓΜΑ, το οποίο βασίστηκε στη θεωρία μάθησης του Claxton (1996), η οποία παρουσιάζει πέντε κεντρικές ιδέες για την καλύτερη μαθησιακή ανάπτυξη του μαθητή. Σύμφωνα με τη θεωρία (οπ, 1996), η μάθηση πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια συνεχής διαδικασία από την οποία ο μαθητής παράγει νοήματα· πρέπει να υπολογίζονται οι έμφυτες ικανότητες και απαιτήσεις που έχει κάθε μαθητής· ο μαθητής μπορεί να αναπτύσσει προσωπικές μαθησιακές μεθόδους και στρατηγικές· ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει πότε και πως θα μάθει ανάλογα με την κρίση, προτίμηση και διάθεσή του· ο μαθητής δημιουργεί τη δική του αντίληψη για τον κόσμο βασιζόμενος στις προηγούμενες και καινούργιες εμπειρίες.

Το προσχέδιο αποτελούνταν από τις εξής κατηγορίες: γνώση, δεξιότητες, εξειδικευμένες δεξιότητες, έμπνευση-απόλαυση, ταυτότητα, κριτική σκέψη, αξίες, πρόοδος. Η Hooper-Greenhill (2007a) υποστηρίζει ότι η δόμηση των ΓΜΑ χρειαζόταν να είναι όμως πιο ελεύθερη από τις κλασικές συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, ώστε να βρίσκεται σε συνάφεια με τα μουσεία. Γι' αυτό, τον Ιούλιο του 2002, το εύρος των ΓΜΑ άρχισε να μειώνεται και να απλοποιείται στις εξής πέντε κατηγορίες: γνώση – κατανόηση, δεξιότητες, νοοτροπίες – αξίες, ευχαρίστηση – έμπνευση – δημιουργικότητα, δράση – συμπεριφορά – πρόοδος.

Στη συνέχεια, εγκρίθηκε το 2003 η πιλοτική εφαρμογή τους σε 15 μουσεία της Βρετανίας με στόχο «να βελτιώσουν τα υπάρχοντα εργαλεία συλλογής δεδομένων θέτοντας περισσότερο εστιασμένες ερωτήσεις για τη μάθηση· να δημιουργήσουν νέα ερευνητικά έργα αξιολόγησης· να επιβεβαιώσουν ότι τα

στοιχεία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, αναλυθούν και ερμηνευθούν σε σχέση με τα ΓΜΑ· να δομήσουν τις αναφορές τους και να παρουσιάσουν τα στοιχεία των πέντε κατηγοριών ΓΜΑ» (Hooper-Greenhill & all, 2003:18). Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν (Hooper-Greenhill, 2007a) πως αρκετοί φορείς δεν έδιναν την πρέπουσα προσοχή στη μάθηση και τα αποτελέσματά της, ενώ αρκετοί επισκέπτες δεν είχαν συμμετάσχει άλλη φορά σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης.

Με τον τρόπο αυτό, επιβεβαιώθηκε ότι τα ΓΜΑ αποτέλεσαν ένα ευέλικτο εργαλείο που παρέχει τα κατάλληλα μέσα οργάνωσης των δεδομένων, ώστε να μετράται και να περιγράφεται το φάσμα της μάθησης στα μουσεία. Οι Dodd & Jones (2009a) παραθέτουν ότι τα πειστικά στοιχεία γύρω από τα ΓΜΑ εξασφάλισαν το 2004 κονδύλι ύψους 15 εκατομμυρίων ευρώ, ώστε να αναπτυχθεί περισσότερο η συγκεκριμένη δυναμική μέθοδος στα βρετανικά μουσεία. Στο πλαίσιο αυτό, το 2004 και το 2005 δόθηκε εντολή, από το MLA στο Κέντρο Έρευνας για τα Μουσεία και τις Γκαλερί (RCMG), για την πραγματοποίηση δύο εθνικών ερευνών.

Σχεδιάστηκαν ερωτηματολόγια ανοιχτού και κλειστού τύπου, τα οποία βασίζονταν στις πέντε κατηγορίες των ΓΜΑ και τα οποία απευθύνονταν σε μαθητές Δημοτικού. Στην έρευνα του 2004 συμμετείχαν 12 εθνικά μουσεία και 35 περιφερειακά, ενώ το 2005 πήραν μέρος 69 μουσεία από 9 περιφέρειες της Βρετανίας. Συνολικά, συμπληρώθηκαν πάνω από 5.000 ερωτηματολόγια μαθητών και 503 ερωτηματολόγια δασκάλων. Η έρευνα έδειξε ότι τα μουσεία μπορούν όντως να ενισχύσουν τη μάθηση στο εύρος των διαστάσεων των ΓΜΑ (RCMG, 2003). Οι δάσκαλοι αξιολόγησαν με πολύ υψηλό βαθμό (90%) τα πέντε ΓΜΑ και τη χρήση τους από το μουσείο που επισκέφθηκαν, ενώ οι μαθητές φάνηκαν ενθουσιασμένοι με το μουσείο και τη δόμηση της μαθησιακής τους εμπειρίας σε αυτό (οπ, 2003).

Τα μουσεία της Βρετανίας ξεπέρασαν τις τεχνικές καταμέτρησης των επισκεπτών ως βασική μέθοδο αξιολόγησης και προχώρησαν στην εφαρμογή και χρήση των ΓΜΑ. Ο Brown (2007) τονίζει ότι το 2006 το 86% των βρετανικών μουσείων εφάρμοζαν τη συγκεκριμένη μέθοδο, εκτιμώντας πως



μπορεί να αποφέρει κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά οφέλη, αφού αναδεικνύει τη δυναμική μάθησης των μουσείων.

Αν και η αξιολόγηση της μάθησης στον πολιτιστικό τομέα δεν αποτελεί καινούργια πρακτική, τα ΓΜΑ, από το 2006 και μετά, αποτέλεσαν την πρώτη συστηματική προσπάθεια για την ανάπτυξη μιας μεθοδολογίας που αξιολογεί και απεικονίζει την εκπαιδευτική αξία των μουσείων μετατρέποντάς τα σε ορατά και αναγνωρίσιμα ιδρύματα.

Το συγκεκριμένο εργαλείο παρέχει τη δομή και τον αναλυτικό οπλισμό για τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις που θέτουν οι πολιτιστικοί οργανισμοί. Όπως αναλύουν και οι Dodd & Jones, «η δυνατότητα των ΓΜΑ να παρέχουν συστηματικά στοιχεία και να παρακολουθούν τις αλλαγές που συμβαίνουν σε διάρκεια χρόνου αποτελεί ανεκτίμητο εργαλείο για τους οργανισμούς που πρέπει να αποδείξουν τη μαθησιακή και κοινωνική τους αξία» (2009a:18).

Τα ΓΜΑ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να χαρτογραφήσουν μια ευρεία εικόνα της μάθησης στα μουσεία, να δομήσουν νέες ερευνητικές μελέτες, να ενισχύσουν τους στόχους νέων project και να κατηγοριοποιήσουν τι λένε οι ίδιοι οι επισκέπτες για τις μαθησιακές τους εμπειρίες (Brown, 2007 & Hooper-Greenhill, 2007b). Μπορούν, δηλαδή, να συλλέξουν κατανοητές και σαφείς πληροφορίες για το βαθμό και το εύρος στο οποίο η μουσειακή εμπειρία επηρεάζει, θετικά ή αρνητικά, τον επισκέπτη. Ακόμη, σύμφωνα με την Dodd (2009), μπορούν να προσφέρουν μια κοινή γλώσσα προς συζήτηση για τις διαστάσεις της μάθησης και να ενώσουν τις ποιοτικές με τις ποσοτικές μεθόδους, για να διεξάγουν έρευνες σε όλον τον τομέα συνολικά.

Φυσικά, κάθε κατηγορία των ΓΜΑ είναι ξεχωριστή και δεν είναι εφαρμόσιμη σε όλες τις περιστάσεις. Για παράδειγμα, ένα έκθεμα ενδέχεται να παράγει μόνο ένα ή και περισσότερα ΓΜΑ. Ο Ansbacher (2002) επισημαίνει ότι χρειάζεται το ένα έκθεμα να συμπληρώνει το άλλο, ώστε τα μαθησιακά αποτελέσματα να πετυχαίνουν τον γενικό εκπαιδευτικό σκοπό της συλλογής. Τα ΓΜΑ επιτρέπουν στα μουσεία να αναπτύξουν επιπλέον τεχνικές προσέγγισης και ανάδειξης των εκθεμάτων και έτσι να μπορέσουν να επεκτείνουν την επικοινωνία τους με το κοινό και να αξιολογήσουν τις μαθησιακές τους επιδράσεις σε αυτό (οπ, 2002).

Όπως κάθε έκθεμα είναι ξεχωριστό, το ίδιο ισχύει και για τους επισκέπτες. Το κοινό του μουσείου διακρίνεται από ευρύτητα χαρακτηριστικών όσον αφορά στην ηλικία, στις γνώσεις και στα ενδιαφέροντα· άρα κάθε επισκέπτης αξιοποιεί με συγκεκριμένο τρόπο τα εκθέματα, δομεί με δικούς του όρους τα νοήματα και μαθαίνει (Richardson, 1997). Ο τρόπος που ο κάθε επισκέπτης θα κατακτήσει και στη συνέχεια εκφράσει τα ΓΜΑ διαφέρει και γι' αυτό δεν μπορούν να προσδιοριστούν εξ αρχής. Όπως συμπεραίνει και ο Amosford (2007), η παραγωγή των ΓΜΑ ολοκληρώνεται με το τελευταίο στάδιο της επίσκεψης κατά το οποίο ο επισκέπτης έχει περατώσει τη μουσειακή εμπειρία.

Κάθε ΓΜΑ καλύπτει, λοιπόν, ένα φάσμα δυναμικών μαθησιακών αποτελεσμάτων, με στόχο να καταγράφεται συνολικά η πολυπλοκότητα της μάθησης και να προτείνονται τρόποι εξέλιξής της. Η καταγραφή αυτή προκύπτει από τη μέτρηση, όχι απευθείας της μάθησης, αλλά από την εξέταση των απόψεων των επισκεπτών για τη μαθησιακή τους εμπειρία και τους έμμεσους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με αυτήν (Brown, 2007). Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν οι πέντε κατηγορίες των ΓΜΑ, οι στόχοι που επιδιώκουν και οι πρακτικές που εφαρμόζουν.

#### *Γνώση – Κατανόηση (Knowledge – Understanding)*

Περιλαμβάνει γεγονότα και πληροφορίες που ενδέχεται να σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο θέμα, όπως το μουσείο, την οικογένεια, τη γειτονιά, την κοινωνία, τον ευρύτερο κόσμο (MLA, [www.mla.gov.uk](http://www.mla.gov.uk)). Εξετάζει πως ο άνθρωπος μαθαίνει γι αυτά τα γεγονότα, πως τα καταλαβαίνει και αντιλαμβάνεται, αλλά και τι διασυνδέσεις και συσχετισμούς πραγματοποιεί ανάμεσα σε αυτά. Στοχεύει στην ανάπτυξη της κατανόησης του επισκέπτη, στη δημιουργία νοημάτων και στη χρήση πρότερων γνώσεων με νέους τρόπους.

Στο μουσείο μπορεί να αποκτηθεί μέσα από την ανάγνωση, την παρατήρηση, την ομιλία και την ακρόαση (Hooper-Greenhill, 2007a). Ερωτήσεις, όπως «σας προσέφερε η έκθεση επαρκείς πληροφορίες;» για τους ενήλικες και «σε βοήθησε η έκθεση να μάθεις νέα πράγματα;» για τα παιδιά, παράγουν τα δεδομένα που χρειάζεται η αξιολόγηση για τον έλεγχο κατάκτησης αυτού του ΓΜΑ (MLA, [www.mla.gov.uk](http://www.mla.gov.uk)).

Όταν ο μαθητής, λοιπόν, ανακαλύψει και συνδέσει όλες τις πληροφορίες με τις προηγούμενες γνώσεις του, τότε θα προκύψει το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα. Παρόλα αυτά, ο Ansbacher (2002) παρατηρεί ότι πολύ συχνά τα μουσεία παρουσιάζουν όλες τις πληροφορίες των εκθεμάτων τους συνήθως κάτω από τις λεζάντες τους και έτσι αυτός ο σκοπός δεν επιτυγχάνεται πλήρως.

### *Δεξιότητες (Skills)*

Αναφέρονται στη γνώση του «μαθαίνω πώς να κάνω κάτι» και στο αποτέλεσμα αυτής της εμπειρίας. Χωρίζονται σε γνωστικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και σωματικές (Hooper-Greenhill, 2007a). Στοχεύουν στην καθοδήγηση του επισκέπτη, στη ενθάρρυνσή του να κάνει νέα πράγματα και στην εμπλοκή του σε πρακτικές δραστηριότητες και όχι απλά στην παραγωγή θεωρητικών και γνωστικών νοημάτων.

Στο μουσείο αυτές μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων, όπως: α) βασικές με αριθμητική και χρήση του Διαδικτύου των Πραγμάτων (*Internet of Things*), β) διανοητικές με διάβασμα, κριτική σκέψη και ανάλυση, γ) διαχείρισης πληροφοριών με τον εντοπισμό τους μέσα από συστήματα πληροφορικής, δ) κοινωνικές με συμμετοχή σε συζητήσεις και σε ομαδικά εργαστήρια, ε) συναισθηματικές με την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων μέσα από διάλογο, στ) επικοινωνιακές με γράψιμο και συζητήσεις και ζ) σωματικές με τρέξιμο, χορό και δημιουργικότητα (MLA, [www.mla.gov.uk](http://www.mla.gov.uk)).

Ερωτήσεις, όπως «σας βοήθησε το πρόγραμμα να αναπτύξετε κάποιες από τις δεξιότητές σας;» για τους ενήλικες και «ποιοί έκθεμα κατασκεύασες και πώς;» για τα παιδιά, παράγουν τα δεδομένα που χρειάζεται η αξιολόγηση για τον έλεγχο κατάκτησης του συγκεκριμένου ΓΜΑ (MLA, [www.mla.gov.uk](http://www.mla.gov.uk)). Τέλος, παρατηρείται μια δυσκολία αξιοποίησης των δεξιοτήτων του κοινού, καθώς «οι επισκέψεις έχουν μικρή χρονική διάρκεια και γι' αυτό υπάρχουν περιορισμένοι χώροι πρακτικής εξάσκησης αλλά και ελάχιστο προσωπικό γι' αυτόν τον σκοπό· έτσι, πολλές φορές τα μουσειακά εκθέματα δεν αξιοποιούνται σωστά για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων» (Ansbacher, 2002:3).

### *Νοοτροπίες – Αξίες (Attitudes – Values)*

Περιλαμβάνει τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις που μπορεί να αναπτύξει ο άνθρωπος, τη γνώμη που έχει για τον εαυτό του και τους άλλους, και το βαθμό ενσυναίσθησης (MLA, [www.mla.gov.uk](http://www.mla.gov.uk)). Εξετάζει τη στάση, θετική ή αρνητική, που διαμορφώνει ο επισκέπτης απέναντι στην εμπειρία του μέσα στο μουσείο και τον τρόπο συμπεριφοράς του απέναντι στους άλλους. Σύμφωνα με την Hooper-Greenhill (2002) στοχεύει στην κινητοποίηση του επισκέπτη, στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής του και της ανεκτικότητάς του προς τους άλλους και στην ανάπτυξη θετικών προσωπικών νοοτροπιών.

Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να κινηθεί μέσα στο μουσείο ανεξάρτητα, να συνυπάρξει με τους υπόλοιπους επισκέπτες και να αποκτήσει την αίσθηση ότι ανήκει μέσα στο μουσειακό περιβάλλον. Ερωτήσεις, όπως «ποια εκθέματα σας επηρέασαν στο να διαμορφώσετε ή να αλλάξετε μια στάση συμπεριφοράς;» για τους ενήλικες και «άλλαξες την άποψή σου πάνω στο x θέμα;» για τα παιδιά, παράγουν τα δεδομένα που χρειάζεται η αξιολόγηση για τον έλεγχο κατάκτησης του συγκεκριμένου ΓΜΑ (MLA, [www.mla.gov.uk](http://www.mla.gov.uk)).

Τα εκθέματα καλούν τον επισκέπτη να εμπλέξει και την καρδιά, πέρα από το μυαλό ή τα χέρια. Έτσι, μπορεί να συνδεθεί συναισθηματικά με το έκθεμα, να ανακαλύψει νέες πληροφορίες και στη συνέχεια να το επεξεργαστεί με άλλη ματιά και άλλη διάθεση (Ansbacher, 2002). Τέλος, σημαντικό συμπέρασμα για το συγκεκριμένο ΓΜΑ αποτελεί το γεγονός ότι η εμπειρία της επίσκεψης μπορεί να προκαλέσει και αντίθετες στάσεις και αντιδράσεις από τις θετικές. Αν μια επίσκεψη δεν είναι ευχάριστη για τον επισκέπτη τότε προκαλείται πλήξη, ενόχληση και δημιουργούνται αρνητικές νοοτροπίες (Hooper-Greenhill, 2007a).

### *Ευχαρίστηση – Έμπνευση – Δημιουργικότητα (Enjoyment – Inspiration – Creativity)*

Αφορά τον προσωπικό εμπλουτισμό του ατόμου μέσα από τη διασκέδαση και την έκπληξη. Σκοπός είναι η ευκαιρία για έμπνευση, δημιουργία, ανάπτυξη νέων ιδεών και παραγωγή καινοτόμων πράξεων (MLA, [www.mla.gov.uk](http://www.mla.gov.uk)). Μουσειακές δραστηριότητες, όπως η εφεύρεση, ο πειραματισμός και τα

παιχνίδια εξερεύνησης ενισχύουν την ψυχαγωγία του επισκέπτη κατά τη μουσειακή του εμπειρία. Η Hooper-Greenhill (2007a) υποστηρίζει ότι οι δραστηριότητες αυτές του δημιουργούν αισθήματα εκτίμησης και ευγνωμοσύνης για την επίσκεψη, αλλά και την επιθυμία να την επαναλάβει.

Ερωτήσεις, όπως «τι σας ενέπνευσε σήμερα από την επίσκεψή σας;» για τους ενήλικες και «διασκέδασες σήμερα στο μουσείο;» για τα παιδιά, παράγουν τα δεδομένα που χρειάζεται η αξιολόγηση για τον έλεγχο κατάκτησης του συγκεκριμένου ΓΜΑ (MLA, [www.mla.gov.uk](http://www.mla.gov.uk)). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι παλιά επικρατούσε η άποψη πως η διασκέδαση δεν αποτελεί παράμετρο για την επίτευξη της μάθησης. Σήμερα όμως, μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές θεωρούν τη διασκέδαση ως ένα κίνητρο για την επίσκεψη στο μουσείο και ότι αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση για τη μάθηση (Moussouri, 2002).

#### *Δράση – Συμπεριφορά – Πρόοδος (Activity – Behaviour – Progression)*

Εξετάζει το τρίπτυχο: τι έχουν κάνει οι άνθρωποι, τι κάνουν και τι σκοπεύουν να κάνουν στο μέλλον, αν υπάρχει δηλαδή πρόθεση να δράσουν. Επιπλέον, μελετά τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος ισορροπεί τη ζωή του και διαχειρίζεται μια αλλαγή στα πλαίσια της εργασίας, των σπουδών, της οικογένειας και της κοινότητας (MLA, [www.mla.gov.uk](http://www.mla.gov.uk)).

Μέσα από ομαδικές εργασίες στο μουσείο δίνεται η δυνατότητα στους επισκέπτες να κάνουν κάτι περισσότερο ή κάτι διαφορετικό, να γνωρίσουν ανθρώπους, να ανταλλάξουν ιστορίες και εμπειρίες και να συνεργαστούν μεταξύ τους. Ερωτήσεις, όπως «σας ωφέλησε προσωπικά η σημερινή επίσκεψη/ θα θέλατε να πραγματοποιήσετε κάποια αλλαγή στην καθημερινότητά σας;» για τους ενήλικες και «θα επέστρεφες στο μουσείο;» για τα παιδιά, παράγουν τα δεδομένα που χρειάζεται η αξιολόγηση για τον έλεγχο κατάκτησης αυτού του ΓΜΑ (MLA, [www.mla.gov.uk](http://www.mla.gov.uk)).

Σύμφωνα με τις Hohestein & Moussouri (2018), ο χρόνος εδώ λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας, διότι όταν μια εμπειρία είναι βαρυσήμαντη, τότε υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να είναι αξιομνημόνευτη και να οδηγήσει σε αλλαγές. Το συγκεκριμένο λοιπόν μαθησιακό αποτελέσματα 'εκδηλώνεται'

μακροπρόθεσμα και προκαλεί μια αλλαγή/βελτίωση στη ζωή του επισκέπτη. Αν, για παράδειγμα, εμπλακεί σε περαιτέρω μαθησιακά περιβάλλοντα ή εγγραφεί σε σεμινάρια και βιβλιοθήκες, τότε το ΓΜΑ έχει κατακτηθεί και η σκόπιμη αυτή του πράξη έχει οδηγήσει σε κάποια αλλαγή (Brown, 2007). Όπως συμπεραίνει και η Hooper-Greenhill, «μπορεί να μην φαίνονται ακόμα οι γνώσεις και οι αξίες που οδηγούν τον επισκέπτη να επιστρέψει από μόνος του στο μουσείο, αλλά το γεγονός ότι επιστρέφει υποδεικνύει ότι έχει προκύψει μαθησιακό αποτέλεσμα, ότι δηλαδή έχει πραγματοποιηθεί η μάθηση» (2007a:57).

Από το 2006, λοιπόν, όλο και περισσότερα μουσεία και ερευνητές άρχισαν να μελετούν τις μαθησιακές εμπειρίες των επισκεπτών χρησιμοποιώντας το εργαλείο των ΓΜΑ. Αρκετοί ανταποκρίθηκαν στο έργο του MLA και δημιούργησαν ένα σύνολο δεικτών δυνητικής μάθησης για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής αξίας των εκθέσεων και δραστηριοτήτων των μουσείων. Το 2006, δύο μεγάλοι οργανισμοί στη Βρετανία σχεδίασαν δύο εκπαιδευτικά ερευνητικά προγράμματα βασισμένα στα ΓΜΑ. Ο Οργανισμός Ποιοτικής Ασφάλισης Ανώτερης Εκπαίδευσης (*Quality Assurance Agency for Higher Education*) και το Συμβούλιο Οικονομικών και Κοινωνικών Ερευνών (*Economic and Social Research Council*) αξιοποίησαν τις κατηγορίες των ΓΜΑ για να μπορέσουν να περιγράψουν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση των μουσείων, βιβλιοθηκών και αρχείων (Hooper-Greenhill, 2002). Σκοπός ήταν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν θετικές μαθησιακές ταυτότητες, να υιοθετήσουν αξίες σχετικά με τις κοινότητες μάθησης και να διευρύνουν την κοινωνική τους συνείδηση<sup>32</sup>.

Το 2006, επίσης, διενεργήθηκε μια τριετής έρευνα από το Εθνικό Ίδρυμα Εκπαιδευτικής Έρευνας (*National Foundation for Educational Research*) στη Βασιλική Εταιρεία Τεχνών (*Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce*). Ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσαν τα ΓΜΑ και στόχος της έρευνας ήταν να μελετηθεί και αξιολογηθεί η επίδραση και αποτελεσματικότητα της διδακτικής της τέχνης στα σχολεία<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Πηγή: [www.researchcatalogue.esrc.ac.uk](http://www.researchcatalogue.esrc.ac.uk), ανακτήθηκε στις 27 Ιουλίου 2018

<sup>33</sup> Πηγή: [www.thersa.org](http://www.thersa.org), ανακτήθηκε στις 27 Ιουλίου 2018

Σε συνέχεια των ερευνών του, το MLA υλοποίησε ένα project το 2006 & 2007 ανάμεσα σε 12 εθνικά και 50 τοπικά μουσεία της Βρετανίας. Μέσα από τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά του Δημοτικού που επισκέφθηκαν τα συγκεκριμένα μουσεία είχαν κατακτήσει τα ΓΜΑ σε ποσοστό από 68% έως 86% (Dodd, 2009).

Οι Dodd & Jones (2009a) σε έρευνά τους το 2007 διαπίστωσαν τις δυνατότητες χρήσης των ΓΜΑ, καθώς το 90% από τους 502 μαθητές που συμμετείχαν δήλωσε πως απόλαυσε την επίσκεψή του στα μουσεία (βλ. *κατηγορία ΓΜΑ ευχαρίστηση-έμπνευση-δημιουργικότητα*).

Το 2008 το MLA συνεργάστηκε με τον Οργανισμό Renaissance in the Regions. Ο Οργανισμός αυτός αποτελεί μια πολιτιστική παρέμβαση της Κυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου, στα πλαίσια της οποίας -με το νομοσχέδιο για τα μουσεία του 1845- εξουσιοδοτήθηκαν πόλεις με κατώτατο οικονομικό όριο να ιδρύσουν δωρεάν μουσεία<sup>34</sup>. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εννέα τοπικές πόλεις και πέντε μουσεία και χρησιμοποιήθηκαν τα ΓΜΑ, ώστε να διαπιστωθούν τα αποτελέσματα των πρακτικών των μουσείων και να γίνουν συστάσεις για το μέλλον. Οι αναφορές του MLA (2009) παραθέτουν πως τα αποτελέσματα δεν ήταν πραγματικά ποιοτικά, ενώ οι σχεδιαστικές διαδικασίες της Renaissance χαρακτηρίστηκαν ως υπεργραφειοκρατικές και πολύπλοκες.

Την περίοδο 2005-2008 εφαρμόστηκε ένα έργο, το Articulate, με στόχο την υποστήριξη των σχολείων του Λονδίνου που είχαν υποαπόδοση στη γνώση γραφής και ανάγνωσης αλλά και τη βελτίωση των προσόντων των νέων ανθρώπων<sup>35</sup>. Χρησιμοποιώντας τις συλλογές της Εθνικής Πινακοθήκης σαν έναυσμα, οι σπουδαστές συνεργάστηκαν με συγγραφείς και ποιητές και παρακολούθησαν σεμινάρια ανάπτυξης συγγραφικών δεξιοτήτων. Το Ερευνητικό Κέντρο για τα Μουσεία και τις Γκαλερί (RCMG) ανέλαβε το 2008 και 2009 την αξιολόγηση του συγκεκριμένου έργου: οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν (3.5000 δάσκαλοι) και τα ερωτηματολόγια που

---

<sup>34</sup> Πηγή: [www2.le.ac.uk](http://www2.le.ac.uk), ανακτήθηκε στις 27 Ιουλίου 2018

<sup>35</sup> Πηγή: [www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/articulate/articulateSummary.pdf](http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/articulate/articulateSummary.pdf), ανακτήθηκε στις 27 Ιουλίου 2018

συμπληρώθηκαν (65.000 μαθητές), βασίστηκαν στις κατηγορίες των ΓΜΑ (Dodd & Jones, 2009b). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το Articulate ήταν επιτυχές, καθώς βοήθησε τα σχολεία να αυξήσουν την εμπιστοσύνη τους στο να χρησιμοποιούν τα πολιτιστικά ιδρύματα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής των μαθητών (οπ, 2009b).

Τέλος, από το 2008 έως το 2012 η Jo Graham σε συνεργασία με το ILFA διενέργησε μια μελέτη σε 24 μουσεία της Βρετανίας. Σκοπός της μελέτης ήταν να ερευνηθεί κατά πόσο τα συγκεκριμένα μουσεία χρησιμοποιούν τα ΓΜΑ ως τεχνική αξιολόγησης και εάν ναι, με τι τρόπο (Graham, 2013). Τα περισσότερα μουσεία διαπιστώθηκε πως είχαν χρησιμοποιήσει τα ΓΜΑ με στρατηγικό τρόπο για το σχεδιασμό του περιεχομένου των εκθέσεων ή για τη δημιουργία ερμηνευτικών προσεγγίσεων των εκθεμάτων (οπ, 2013). Λιγότερα ήταν εκείνα που αξιοποίησαν τα ΓΜΑ ως μέρος στρατηγικής ανάδειξης της μάθησης και των οφελών της.

Γίνεται φανερό ότι τα ΓΜΑ ξεκίνησαν ως ένα δειλό project το 2001, το οποίο όμως μέχρι σήμερα απαριθμεί πλέον εκατοντάδες εφαρμογές του στα περισσότερα και πιο γνωστά μουσεία της Βρετανίας. Όλο αυτό συνέβαλε ώστε η εφαρμογή του συγκεκριμένου εργαλείου να οδηγήσει σε μια θετική στάση απέναντι στη μάθηση και στις εκπαιδευτικές δυνατότητες και προοπτικές που προσφέρουν τα μουσεία.

Φυσικά, το παράδειγμα της Βρετανίας δεν ισχύει για όλες τις χώρες και τους πολιτιστικούς φορείς. Όπως προαναφέρθηκε (βλ. κεφάλαιο 1.4.2. «Παραδείγματα έρευνας και αξιολόγησης στα ελληνικά μουσεία»), η βιβλιογραφία και οι έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με τη μουσειακή αξιολόγηση είναι περιορισμένες (Οικονόμου, 2003). Οι ελληνικές αναφορές στο εργαλείο των ΓΜΑ εντοπίζονται στις παρακάτω εργασίες:

*Γιαννούτσου, Ν., Μπούνια, Α., Ρούσσου, Μ. & Αβούρης, Ν. (2011). Αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών με στόχο τη μάθηση σε χώρους πολιτισμού: μια κριτική θεώρηση επιλεγμένων παραδειγμάτων. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 4, 131-149*



Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: συμμετοχή, εμπειρία, δημιουργία στο Νικονάνου, Ν. Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα. Αθήνα: Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Οικονόμου, Μ. (2015). Μαθαίνοντας μέσα από τα αντικείμενα: ζητήματα και προκλήσεις για τη μουσειακή αγωγή σήμερα από τη διεθνή εμπειρία. Συνέδριο Μουσειακής Αγωγής, Λευκωσία, <http://www.moec.gov.cy>

Φιλιππουπολίτη, Α. (2015). Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση, στο Νικονάνου, Ν. Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα. Αθήνα: Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

## 2. ΜΟΥΣΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ: ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΣ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ

### 2.1 Μουσεία Παιδείας: Η διεθνής πρακτική

Τα μουσεία, όπως σημειώθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. κεφάλαιο 1.1. «Μουσείο: Ορισμοί και Βασικές Έννοιες»), αποτελούν ιδρύματα που συλλέγουν αντικείμενα με σκοπό τη διάσωση της ιστορίας που εκπροσωπούν. Καθώς λοιπόν, σημαντικό κομμάτι της ιστορίας κάθε κοινωνίας είναι και αυτό της εκπαίδευσης, μέσα στα χρόνια έχουν ιδρυθεί μουσεία σε κάθε γωνιά του κόσμου, τα οποία εκπροσωπούν την ιστορία της εκπαίδευσης της εκάστοτε χώρας ή πόλης.

Η θεματική της εκπαίδευσης καλύπτει ένα μεγάλο χρονικό εύρος με διαρκείς αλλαγές, οι οποίες ανάγουν σε πρωταρχικό και διαχρονικό το ζήτημα της εξέλιξής της. Όσον αφορά τη χρονολογία ίδρυσης των μουσείων παιδείας, τα πρώτα ιδρύονται το 1870-1890 ενώ τα τελευταία το 2010. Αξίζει μάλιστα να τονισθεί ότι τα περισσότερα ιδρύθηκαν την περίοδο 1970-1980, κατά την οποία σημειώνεται μια 'έκρηξη των μουσείων', η οποία χαρακτηρίζεται από έντονο ενδιαφέρον για την ίδρυση νέων ή την επέκταση των ήδη υπαρχόντων (Macdonald, 2012). Σύμφωνα με την Meringolo (2012) πρόκειται για την περίοδο κατά την οποία ξεκινάνε οι προσπάθειες ανάπτυξης του πολιτισμού μέσω των μουσείων, ενώ οι επιστήμονες και οι επιχειρηματίες συνεργάζονται στο μουσειακό πεδίο για ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Έτσι, τα μουσεία βαθμιαία αποκτούν μοντέρνα χαρακτηριστικά και προσανατολίζονται σταδιακά σε ένα πιο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά οι πληροφορίες για τα μουσεία παιδείας, όπως εντοπίζονται παγκοσμίως (βλ. Παράρτημα I). Οι πληροφορίες συγκεντρώθηκαν κυρίως μέσω διαδικτυακής έρευνας από τους αντίστοιχους ιστότοπους των μουσείων (βλ. Παράρτημα II) και δευτερευόντως μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η οποία βέβαια είναι, δυστυχώς, ελάχιστη για το συγκεκριμένο είδος μουσείων.

### 2.1.1 Περίοδος δεκαετιών 1880 & 1890

Το 1879 ιδρύθηκε το National Museum of Education Ruen<sup>36</sup> στη Γαλλία για παιδαγωγικούς σκοπούς. Υπάρχουν συγκεντρωμένα περίπου 900,000 αντικείμενα από την περίοδο της Αναγέννησης έως σήμερα, ενώ η συλλογή του αποτελείται από εκπαιδευτικά εργαλεία, σχολικά έπιπλα, τετράδια μαθητών, σημειώσεις εκπαιδευτικών και αυτοβιογραφικά τεκμήρια. Οι εκθέσεις του έχουν σχεδιαστεί με στόχο να αποτυπώσουν την εξέλιξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη σύγχρονη κατάσταση των σχολείων της χώρας.

Το Museum of Education University of New England<sup>37</sup>, που αποτελείται από 3 κτήρια-αναπαραστάσεις σχολείων, ιδρύθηκε το 1883. Καθένα από τα κτήρια περιλαμβάνει αυθεντικά σχολικά έπιπλα και βιβλία, βοηθήματα εκπαιδευτικών, και φωτογραφίες. Ακόμη, υπάρχει ένα έκθεμα-αντίγραφο του οδοιπορικού σχολείου, δηλαδή ενός κάρου μέσα στο οποίο βρίσκονται ένα κρεβάτι, μια μικρή κουζίνα και ένας πίνακας. Αυτό λειτουργούσε ως σπίτι και σχολείο για τον δάσκαλο. Το συγκεκριμένο μουσείο στοχεύει στην ανάδειξη της κληρονομιάς της περιοχής και της ιστορίας της εκπαίδευσής της.

Από το 1884 το Education Museum<sup>38</sup> εκθέτει την ιστορική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος της Μαλαισίας, ενώ από το 1888 το Toyoma Education Museum<sup>39</sup> εκθέτει επίσης την ιστορία της εκπαίδευσης της Ιαπωνίας από την Μειτζί<sup>40</sup> περίοδο έως σήμερα.

Στη συνέχεια, ένα μουσείο που λειτουργεί 125 χρόνια, καθώς ιδρύθηκε το 1890, το Haslemere Educational Museum of Surrey<sup>41</sup>, εκθέτει τρεις συλλογές με θεματικές την ιστορία της γης, του ανθρώπου και της εκπαίδευσης. Η συλλογή της εκπαίδευσης αποτελείται από 7000 βιβλία, 13000 περιοδικά,

<sup>36</sup> Πηγή: <https://www.rouen.fr/education>, ανακτήθηκε στις 04 Οκτωβρίου 2016

<sup>37</sup> Πηγή: <https://www.une.edu.au/info-for/visitors/museums/museum-of-education>, ανακτήθηκε στις 04 Οκτωβρίου 2016

<sup>38</sup> Πηγή: <http://www.perzim.gov.my/ms/portfolio/education-museum/>, ανακτήθηκε στις 04 Οκτωβρίου 2016

<sup>39</sup> Πηγή: <http://www.toyoma.on.arena.ne.jp/>, ανακτήθηκε στις 04 Οκτωβρίου 2016

<sup>40</sup> Μειτζί περίοδος: η περίοδος 1867-1912 όπου διετέλεσε αυτοκράτορας της Ιαπωνίας ο Μειτζί. (Πηγή: Calgary Board of Education. 2016. «How Did Changes in the Edo Period Compare to Changes in the Meiji Period»).

<sup>41</sup> Πηγή: <http://www.haslemeremuseum.co.uk/>, ανακτήθηκε στις 04 Οκτωβρίου 2016

2000 σημειωματάρια και ημερολόγια, 2000 χάρτες, και 30000 φωτογραφικά τεκμήρια. Ο Simons (2012) επισημαίνει πως το μικρό αυτό μουσείο με την τεράστια ωστόσο ιστορία βρίσκεται πάντα στο προσκήνιο, καθώς μέσα από τα εκθέματά του επιτελεί δύο σημαντικούς σκοπούς: να διδάξει τα παιδιά αλλά και να τα διασκεδάσει, ενόσω αυτά ασχολούνται με τα εκθέματα και τις ανάλογες δραστηριότητες, πάντοτε σε ένα διαδραστικό πλαίσιο μάθησης.

### 2.1.2 Περίοδος δεκαετιών 1900 έως 1950

Το μουσείο του Scotland Street School<sup>42</sup> τέθηκε σε λειτουργία το 1903 στη Γλασκόβη. Στόχος του είναι να παρουσιάσει την ιστορία της εκπαίδευσης στην Σκωτία από τα τέλη του 19ου μέχρι τα τέλη του 20ου αιώνα. Είναι χωρισμένο σε τρεις αίθουσες που αναπαριστούν τα σχολεία σε διαφορετικές ιστορικές φάσεις: στην εποχή της βασιλείας της Βασίλισσας Βικτώριας<sup>43</sup>, στην εποχή του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, και στην εποχή των δεκαετιών '50 και '60.

Το Museum Lithuanian Education History<sup>44</sup> αποτελεί το ιστορικότερο μουσείο της χώρας καθώς ιδρύθηκε το 1922. Την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου έμεινε κλειστό και ύστερα ξανά άνοιξε μετά το πέρας του Πολέμου. Από το 1980 υλοποιεί προγράμματα βασισμένα στη συλλογή του, η οποία είναι εμπνευσμένη από τον 13ο αιώνα έως σήμερα.

Ένα άλλο μουσείο, βρίσκεται στην Ολλανδία, ονομάζεται National Museum of Education<sup>45</sup> και χτίστηκε το 1939. Σήμερα, η έκθεση του μουσείου αφορά σε αποτυπώσεις της εκπαίδευσης από το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον.

Τέλος, το Museum of the History of Education<sup>46</sup> του Πανεπιστημίου του Λιντς δημιουργήθηκε το 1950 και έκτοτε συγκεντρώνει διαρκώς αντικείμενα για την ιστορία της εκπαίδευσης της χώρας. Τα εκθέματά του χωρίζονται σε τρεις

---

<sup>42</sup> Πηγή: <https://beta.glasgowlife.org.uk/museums/venues/scotland-street-school-museum>, ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2016

<sup>43</sup> Βασίλισσα Βικτώρια: διετέλεσε Βασίλισσα του Ηνωμένου Βασιλείου και ήταν η πρώτη Βρετανή μονάρχη που είδε το όνομά της να δίνεται στη χρονική περίοδο της βασιλείας της ενόσω βρισκόταν ακόμη στη ζωή. (Πηγή: Shepherd, A. 2001. «The Victorian Era». History in Focus, Issue 1).

<sup>44</sup> Πηγή: <http://www.lsim.lt/lt/>, ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2016

<sup>45</sup> Πηγή: <http://www.onderwijsmuseum.nl/>, ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2016

<sup>46</sup> Πηγή: <https://arts.leeds.ac.uk/museum-of-hstm/collections/history-of-education/>, ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2016

συλλογές. Η πρώτη συλλογή αφορά στα τετράδια ασκήσεων των μαθητών και πιο συγκεκριμένα σε μαθήματα ιστορίας, γεωγραφίας, λατινικών και λογοτεχνίας. Η δεύτερη συλλογή αφορά στα επιστημονικά και εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιούσαν οι δάσκαλοι και η τρίτη συλλογή περιλαμβάνει ζωγραφιές των μαθητών του 19ου αιώνα.

### 2.1.3 Περίοδος δεκαετιών 1970, 1980 & 1990

Το Μουσείο της Φινλανδίας, Local History and School Museum<sup>47</sup>, άνοιξε το 1960 και χωρίζεται σε δυο αίθουσες, μέσα στις οποίες τα εκθέματά του παρουσιάζουν της ιστορία της εκπαίδευσης και της τοπικής κοινωνίας από το 1930 έως σήμερα. Το ίδιο έτος δημιουργήθηκε το Tom Brown's School Museum<sup>48</sup> σε ένα κτήριο του 1617 στην Οξφόρδη. Εκεί, υπάρχει μια συλλογή με αρχεία και τεκμήρια της εκπαίδευσης ανά τους αιώνες.

Το 1969 ιδρύθηκε το Museum of Education Tamagawa<sup>49</sup>, το οποίο όμως άνοιξε για το κοινό το 1987. Τα αντικείμενα του μουσείου αφορούν την ιστορία της εκπαίδευσης στην Ιαπωνία και υπολογίζονται στα 30,000. Κάθε χρόνο εκτίθενται 500 από τα συνολικά αντικείμενα σε μια προσχεδιασμένη συλλογή.

Το 1970 ιδρύθηκε το Museum of Education<sup>50</sup>, όπου στην έκθεσή του παρουσιάζεται η ιστορία της εκπαίδευσης στη Σλοβακία, από τον Κύριλλο και Μεθόδιο<sup>51</sup> μέχρι το 1989. Το National Museum of Education<sup>52</sup> της Βουλγαρίας άνοιξε τις πόρτες του το 1974. Υπάρχουν πέντε αίθουσες για τις συλλογές του μουσείου με αντικείμενα της ιστορίας της εκπαίδευσης της χώρας από τον 9<sup>ο</sup> αιώνα έως σήμερα. Ακόμη, υπάρχει μια επιπλέον αίθουσα ως αναπαράσταση μιας παλιάς σχολικής τάξης και μια βιβλιοθήκη με περίπου 25,000 βιβλία.

---

<sup>47</sup> Πηγή: <https://www.discoveringfinland.com/destination/saukkojaervi-local-history-and-school-museum/>, ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2016

<sup>48</sup> Πηγή: <http://www.museum.uffington.net/>, ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2016

<sup>49</sup> Πηγή: <http://www.tamagawa.jp/en/facilities/museum.html>, ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2016

<sup>50</sup> Πηγή: <http://www.uips.sk/muzea-skolstva/>, ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2016

<sup>51</sup> Κύριλλος και Μεθόδιος: Ιεραπόστολοι οι οποίοι ταξίδευαν στους σλαβικούς λαούς για να διαδώσουν τη χριστιανική πίστη. (Πηγή: «Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία», σελ.30. <http://ebooks.edu.gr>, ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2016).

<sup>52</sup> Πηγή: <http://museu.ms/museum/details/255/national-museum-of-education>, ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2016

Το 1977 ιδρύθηκε το Museum of Education<sup>53</sup> του Πανεπιστημίου της Νότιας Καρολίνας. Η αρχαική του συλλογή από εκπαιδευτικό υλικό στοχεύει στην ανάδειξη των διαχρονικών ζητημάτων της εκπαίδευσης και στη συζήτηση μεταξύ πανεπιστημιακών μελών και κοινού. Οι εκθέσεις που σχεδιάζονται έχουν πάντα μια θεματική (π.χ. δευτεροβάθμια εκπαίδευση, φωνές από το παρελθόν, το έργο του Dewey κλπ).

Συνεχίζοντας με μουσεία της ίδιας περιόδου, το Malawi Institute of Education<sup>54</sup> τέθηκε σε λειτουργία το 1979. Συγκεντρώνει και εκθέτει υλικά και αντικείμενα σχετικά με την ιστορία και εξέλιξη της εκπαίδευσης της χώρας. Ακόμη, λειτουργεί και ως δημόσιο ίδρυμα για τη συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας με το κοινό. Σύμφωνα με το Human Network International (2016) στόχος του Ινστιτούτου από το έτος ίδρυσής του είναι να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης της χώρας. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει το συντονισμό της διδακτέας ύλης και του προγράμματος σπουδών, την αξιολόγηση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών, τη διάσωση των εκπαιδευτικών πόρων και την εκτίμηση της ποιότητας των εποπτικών μέσων του δασκάλου διαχρονικά.

Ένα ακόμη μουσείο που στόχο έχει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την προώθηση της ιστορίας της εκπαίδευσης της χώρας είναι το Australian National Museum of Education<sup>55</sup>, το οποίο δημιουργήθηκε το 1980. Στις συλλογές του περιλαμβάνονται βιβλία, άρθρα, χειρόγραφα, φωτογραφίες και καλλιτεχνήματα. Οι συλλογές του είναι κατηγοριοποιημένες σε πέντε θεματικές: πολιτική, διαχείριση, πρόγραμμα σπουδών, πρακτική και καινοτομία. Σύμφωνα με στοιχεία του Πανεπιστημίου της Κανμπέρα (2016) το Μουσείο από το 1996 έχει συγκεντρώσει αρχαικό υλικό που αναδεικνύει τη σχολική ζωή από όλες τις περιοχές της Αυστραλίας, όπως ιστορικά βιβλία, τετράδια, περιοδικά, χειρόγραφα και εφημέρα.

---

<sup>53</sup> Πηγή: [https://www.sc.edu/study/colleges\\_schools/education/research/museum/index.php](https://www.sc.edu/study/colleges_schools/education/research/museum/index.php), ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου 2016

<sup>54</sup> Πηγή: <http://www.osisa.org/malawi-institute-education-mie>, ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου 2016

<sup>55</sup> Πηγή: <http://anme.org.au/>, ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου 2016

Το Σχολικό Μουσείο Friedrichshafen<sup>56</sup> ιδρύθηκε το 1980 στη Γερμανία και συγκεντρώνει αντικείμενα, τα οποία παρουσιάζουν την παλιά σχολική ζωή, όπως τσάντες, θρανία, στολές και εγχειρίδια. Κάθε χρόνο πραγματοποιούνται εναλλασσόμενες εκθέσεις οι οποίες προσφέρουν νέα δεδομένα σχετικά με το σχολείο και την παιδική ηλικία.

Στη Γερμανία δημιουργήθηκε ένα ακόμα Μουσείο Παιδαγωγικής, το Pädagogisches Museum<sup>57</sup> που ανήκει στο Πανεπιστήμιο του Μπίλεφελντ. Το συγκεκριμένο μουσείο ιδρύθηκε το 1982 και αποτελείται από μια έκθεση-αναπαράσταση μιας διδακτικής αίθουσας του 19<sup>ου</sup> αιώνα, από μια συλλογή ιστορικών σχολικών βιβλίων με πρωτότυπες εκδόσεις του 1700 και από αρχεία της τοπικής σχολικής ιστορίας.

Το Educational Museum άνοιξε το 1983 στην Πολωνία και η συλλογή του αφορά στην ιστορία των σχολείων της πόλης και της εκπαίδευσης της χώρας, ενώ τα εκπαιδευτικά του προγράμματα απευθύνονται σε μαθητές του δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου, αλλά και σε φοιτητές πανεπιστημίου. Ακόμη, υπάρχει το Museum of Education and Culture<sup>58</sup> που από το έτος ίδρυσής του, το 1984, έχει συλλέξει και διαθέτει 5,000 εκθέματα σχετικά με τη σχολική ζωή της Γεωργίας.

Ολοκληρώνοντας την περίοδο αυτή, πρέπει να αναφερθεί και το East Coulee School Museum<sup>59</sup> στον Καναδά, το οποίο άρχισε να λειτουργεί το 1985 και εκπονεί εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στα πλαίσια του οποίου τα παιδιά μέσα από διαδραστικές δραστηριότητες ανακαλύπτουν πως ήταν οι παλιές σχολικές τάξεις. Ακόμη, πρέπει να γίνει λόγος για το Laboratory Museum of Education<sup>60</sup> του Πανεπιστημίου Μαδρίτης, που ιδρύθηκε το 1985 και εκθέτει δύο φορές τον χρόνο διαφορετικές συλλογές, ενώ συνολικά συγκεντρώνει πάνω από 5000 σχολικά εγχειρίδια και περιοδικά. Τέλος, υπάρχει και το

---

<sup>56</sup> Πηγή: [https://bodensee.eu/en/what-to-experience/map-of-lake-constance/school-museum-friedrichshafen\\_poi676](https://bodensee.eu/en/what-to-experience/map-of-lake-constance/school-museum-friedrichshafen_poi676), ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου 2016

<sup>57</sup> Πηγή: <http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag1/museum.html>, ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου 2016

<sup>58</sup> Πηγή: <http://batumi.ge/ge/>, ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου 2016

<sup>59</sup> Πηγή: <http://ecsmuseum.ca/>, ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου 2016

<sup>60</sup> Πηγή: <https://www.ucm.es/english/laboratory>, ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου 2016

Museum of Education<sup>61</sup> του Πανεπιστημίου Πάντοβας, που ιδρύθηκε το 1987 και οι συλλογές του αφορούν το νηπιαγωγείο, το δημοτικό και το λύκειο και τα ανάλογα αντικείμενα όπως βιβλία, τετράδια, φωτογραφίες, παιχνίδια και έπιπλα.

#### 2.1.4 Περίοδος δεκαετιών 2000 & 2010

Περνώντας στην τελευταία περίοδο εντοπίζονται μουσεία, όπως το National Museum of Education<sup>62</sup>, το οποίο ιδρύθηκε στο Οχάιο το 1990 σε συνεργασία με το “America’s Future”<sup>63</sup>. Το μουσείο λειτουργεί μέσα από ένα εύρος δράσεων πέραν των εκθεμάτων του. Στοχεύει στη βράβευση μαθητών που προσπαθούν, βελτιώνονται και δημιουργούν καινοτομίες, αλλά και καθηγητών που διακρίνονται για τη βοήθεια που προσφέρουν στον τομέα της εκπαίδευσης.

Επόμενο μουσείο είναι το Plunket Museum of Education<sup>64</sup> της Ιρλανδίας το οποίο άνοιξε το 1992. Είναι το μοναδικό μουσείο της χώρας με θέμα την εκπαίδευση και τα εκθέματά του αφορούν την εκπαιδευτική περίοδο του 19ου και 20ου αιώνα. Ακολουθεί το Deokrojin Museum of Education<sup>65</sup> στην Κορέα που ιδρύθηκε το 1996 και αποτελείται από μια μεγάλη συλλογή σχολικών αντικειμένων.

Στην Αυστραλία, το School Museum Kenthurst<sup>66</sup> συλλέγει από το 1997 αρχειακά υλικά για την ιστορία της εκπαίδευσης του συγκεκριμένου σχολείου. Η συλλογή του εκτίθεται από το 2010 με στόχο οι μαθητές να γνωρίσουν την ιστορία της εκπαίδευσης της χώρας.

Με την ίδρυσή του το 2004, το Museum of Armenian State Pedagogical University<sup>67</sup> λειτουργεί υπό τη διεύθυνση του Συμβουλίου Μουσειακών

---

<sup>61</sup> Πηγή: <http://www.fisppa.unipd.it/servizi/museo-educazione>, ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου 2016

<sup>62</sup> Πηγή: <http://www.nmoe.org/>, ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2016

<sup>63</sup> America’s Future: ιστορικό δίκτυο για την ελευθερία έκφρασης των νέων επαγγελματιών και ηγετών. (Πηγή: [americasfuture.org](http://americasfuture.org), ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2016)

<sup>64</sup> Πηγή: <http://www.irishmuseums.org/museum/1215>, ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2016

<sup>65</sup> Πηγή: <http://www.덕포진교육박물관.kr/>, ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2016

<sup>66</sup> Πηγή: <http://www.hillsggrammar.nsw.edu.au/content/school-museum-and-archive>, ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2016

<sup>67</sup> Πηγή: <https://aspu.am/en/page/museum/>, ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2016



Σπουδών του Πανεπιστημίου. Η μόνιμη έκθεσή του συνοδεύεται από οπτικοακουστικό εξοπλισμό, από τεχνολογίες εικονικής πραγματικότητας και από ακουστική ξενάγηση σε τρεις γλώσσες. Ακόμη, εκπονεί εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και σε ενήλικες με προβλήματα όρασης. Ακόμη, το Museum of Education<sup>68</sup> του Νόξβιλ λειτουργεί από το 2006 και τα εκθέματά του αφορούν αντικείμενα από τα σχολεία της συγκεκριμένης πολιτείας κατά την περίοδο 1820-1990.

Το Centro Museo Pedagógico<sup>69</sup> του Πανεπιστημίου της Σαλαμάνκα εγκαινιάστηκε το 2007 και έκτοτε λειτουργεί καθημερινά απευθυνόμενο στους φοιτητές του Πανεπιστημίου αλλά και στο ευρύτερο κοινό. Η έκθεσή του αποτελείται από πέντε διαφορετικές αίθουσες όπου σε καθεμία παρουσιάζεται μια αντιπροσωπευτική σχολική τάξη από την εξέλιξη της εκπαίδευσης της χώρας τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Επίσης, διαθέτει και μια συλλογή με σπάνια λεξικά, εγκυκλοπαίδειες και σχολικά εγχειρίδια.

Το Μουσείο Arkalyk<sup>70</sup> στο Καζακστάν ιδρύθηκε το 2007 και έχει συγκεντρωμένο εκπαιδευτικό υλικό από την κληρονομιά που άφησε ένας σημαντικός εκπαιδευτικός της χώρας, ο Altynsarin. Σύμφωνα με την Ibrayeva (2015), το Μουσείο δημιουργήθηκε στο Πανεπιστήμιο της Αστάνα με στόχο να αναδειχθεί η ιστορία της εκπαίδευσης του Καζακστάν. Ο επισκέπτης έχει τη δυνατότητα να δει εκθέσεις και ιστορικό υλικό από την εθνική εκπαίδευση και να κατανοήσει πως αναπτύχθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Τέλος, το μουσείο λειτουργεί ως πεδίο συνάντησης των εκπαιδευτικών και των ηγετών της κοινότητας για τον επαναπροσδιορισμό και την κάλυψη των αναγκών της εκπαίδευσης.

Το Public Museum School<sup>71</sup>, λειτουργεί από το 2008 στις Η.Π.Α. και έχει στην κατοχή του μια μόνιμη συλλογή 250,000 αντικειμένων, χειροτεχνημάτων και δειγμάτων. Στη συλλογή αυτή εφαρμόζεται η απτική προσέγγιση (*hands-on*), όπου οι μαθητές μπορούν να ακουμπούν τα εκθέματα.

---

<sup>68</sup> Πηγή: <https://benna-vanvuuren.squarespace.com/>, ανακτήθηκε στις 07 Νοεμβρίου 2016

<sup>69</sup> Πηγή: <http://campus.usal.es/~cemupe/historia.html>, ανακτήθηκε στις 07 Νοεμβρίου 2016

<sup>70</sup> Πηγή: <http://www.enu.kz/en/info/news/31301/>, ανακτήθηκε στις 07 Νοεμβρίου 2016

<sup>71</sup> Πηγή: <http://publicmuseumschool.org/>, ανακτήθηκε στις 07 Νοεμβρίου 2016

Όσον αφορά το The Hong Kong Institute of Education<sup>72</sup>, αυτό ιδρύθηκε το 2009 με σκοπό να συγκεντρώσει και να εκθέσει υλικά που σχετίζονται με την ιστορία και ανάπτυξη της εκπαίδευσης στο Χονγκ Γκογκ. Τα εκθέματα είναι δελτία, τρόπαια, πιστοποιητικά, βιβλία, εκπαιδευτικά εργαλεία, παλιές φωτογραφίες, και υπολογίζονται γύρω στα 20,000.

Το Education Museum<sup>73</sup> ιδρύθηκε το 2010 και εκθέτει αντικείμενα για τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου. Και τέλος, το The Virtual Museum of Education Iconics<sup>74</sup> του Πανεπιστημίου της Μινεσότα αποτελεί μια ηλεκτρονική ιστοσελίδα-μουσείο που ιδρύθηκε το 2010. Στην ιστοσελίδα αυτή οι επισκέπτες μπορούν να περιηγηθούν ανάμεσα σε 15 θεματικές συλλογές σχετικά με την εκπαίδευση.

Τα Μουσεία Παιδείας στην παγκόσμια κλίμακα, είτε μικρής εκτάσεως είτε μεγάλης, συγκεντρώνουν ένα σημαντικό αριθμό συλλογών, εκθεμάτων και αρχειακού υλικού όσον αφορά την εκπαίδευση και τη σχολική ζωή του παρελθόντος. Σήμερα, δυστυχώς ορισμένα υπολειπονται λόγω οικονομικών ή πρακτικών δυσκολιών. Ακόμη, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι κάποια από τα μουσεία, εκτός των συλλογών τους, διαθέτουν και αίθουσα αποκλειστικά με την αναπαράσταση της σχολικής τάξης, όπως ήταν ακριβώς στην ανάλογη εποχή και περιοχή. Επιπλέον, υπάρχουν ορισμένα μουσεία, τα οποία εκτός της βασικής ξενάγησης που πραγματοποιούν, εκπονούν και εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιασμένα για την ανάδειξη της ιστορίας της εκπαίδευσης.

Η ανάλυση των μουσείων αυτών μπορεί να πραγματοποιηθεί με βάση κι άλλα κριτήρια, πέραν της χρονολογίας ίδρυσής τους (βλ. *Παράρτημα Ι*). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα μουσεία (πάνω από 50%) ανήκουν στο δημόσιο φορέα κάθε χώρας, ενώ τα υπόλοιπα ανήκουν σε πανεπιστημιακό ή σε ιδιωτικό φορέα. Το γεγονός ότι αρκετά μουσεία είναι πανεπιστημιακά, σημαίνει ότι η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αναγνωρίζει την σημαντικότητά τους για τη μετάδοση πολύτιμων γνώσεων στους φοιτητές και τους πολίτες. Να προστεθεί εδώ ότι και το Μουσείο Παιδείας -στο οποίο διεξάγεται η έρευνα της

<sup>72</sup> Πηγή: <https://www.eduhk.hk/main/>, ανακτήθηκε στις 07 Νοεμβρίου 2016

<sup>73</sup> Πηγή: <http://www.vasakilaniou.org/ksenagisi/mouseia/>, ανακτήθηκε στις 07 Νοεμβρίου 2016

<sup>74</sup> Πηγή: <http://iconics.cehd.umn.edu/>, ανακτήθηκε στις 07 Νοεμβρίου 2016

παρούσας διδακτορικής διατριβής- αποτελεί πανεπιστημιακό μουσείο, το οποίο συνεργάζεται εποικοδομητικά με τις Πρυτανικές Αρχές του Πανεπιστημίου Αθηνών στο οποίο και ανήκει.

Επιπλέον, είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά και στη γεωγραφική διασπορά των μουσείων. Ο μεγαλύτερος αριθμός τους συγκεντρώνεται στις ηπείρους της Ευρώπης, της Αμερικής και της Ασίας. Πιο αναλυτικά, τα περισσότερα μουσεία βρίσκονται στην Αγγλία και τις Η.Π.Α., ενώ ακολουθεί η Γερμανία και η Ισπανία. Στην Ευρώπη, ακόμη, υπάρχουν μουσεία σε χώρες, όπως Γαλλία, Βουλγαρία, Πολωνία και Ολλανδία. Στην Ασία εντοπίζονται στις χώρες της Ιαπωνίας, Κίνας, Κορέας αλλά και της Αρμενίας και του Καζακστάν. Τελευταίες ακολουθούν οι ήπειροι της Ωκεανίας με δύο μουσεία και της Αφρικής με ένα.

Η γεωγραφική διασπορά των συγκεκριμένων μουσείων αντιπροσωπεύει τη γενικότερη εικόνα όλων των μουσείων σε κάθε ήπειρο και χώρα. Σύμφωνα με τον Weil, τα περισσότερα μουσεία ιδρύθηκαν μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου με στόχο να «συλλέξουν, φυλάξουν και μελετήσουν την ανθρώπινη και φυσική ιστορία» (2002:28). Στη συνέχεια, ο αριθμός των μουσείων αυξήθηκε, κυρίως τη δεκαετία του 1970, ενώ ο ρόλος τους άρχισε να μετατρέπεται σε κοινωνικό και πολιτισμικό παράγοντα. Όσον αφορά την Ευρώπη και τη Β. Αμερική, τα μουσεία αναπτύχθηκαν με έντονο ρυθμό, μέσα στον 20ο αιώνα, και έτσι προέκυψαν νέα είδη μουσείων.

Όσον αφορά τα μουσεία στην Ανατολή, οι συγκεκριμένες κοινωνίες συλλέγουν και διατηρούν γενικά μικρό αριθμό αντικειμένων από τον λαό και τον πολιτισμό τους. Όπως εξηγεί και η MacDonald, αυτό συμβαίνει διότι «η πρόσβαση στη γνώση με ορισμένα αντικείμενα και το δικαίωμα στην ερμηνεία τους ήταν περιορισμένα σε κάποιες κοινωνίες λόγω της φύσης των αντικειμένων» (2012:643), με αποτέλεσμα τα μουσεία αυτά να λειτουργούν ως μοναδικά πολιτισμικά ιδρύματα. Ακόμη, όπως περιγράφει ο Preziosi (2004), τα μουσεία στην Ασία διαμορφώθηκαν σε έναν σημαντικό παράγοντα που εξυπηρετεί τη μη τυπική εκπαιδευτική διαδικασία μετά από το πέρας κάποιων χρόνων. Οι συγκεκριμένες επιστημονικές απόψεις επιβεβαιώνουν και το γεγονός της σταδιακής ανάπτυξης μουσείων παιδείας στην Ανατολή.

Εκτός από τα μουσεία παιδείας είναι σημαντικό να γίνει και μια αναφορά στα παιδικά μουσεία. Τα πρώτα εκπαιδευτικά μουσεία ήταν τα παιδικά καθώς αποτέλεσαν την αφετηρία για τον σχεδιασμό προγραμμάτων απευθυνόμενων σε παιδιά και εφήβους (MacDonald, 2012). Τα παιδικά μουσεία έχουν προσφέρει έδαφος πειραματισμού των νέων εκπαιδευτικών θεωριών, κυρίως των παιδοκεντρικών, ενώ κάποια διασώζουν συλλογές και εκθέματα σχετικά με τη σχολική ζωή. Από τα πιο σημαντικά παιδικά μουσεία αναφέρονται το Παιδικό Μουσείο της Νέας Υόρκης- Μπρούκλιν (1899), της Μόσχας (1903), της Βοστώνης (1913), των Βρυξελλών (1975), της Σεούλ (2013) και της Βιέννης (2013). Όπως τονίζει η Καλεσοπούλου «τα παιδικά μουσεία αποτελούν συνήθως πρωτότυπο σχεδιασμό μαθησιακού περιβάλλοντος που προωθούν την κοινή μάθηση του παιδιού και του ενήλικα και προσφέρουν ενδιαφέροντα παραδείγματα για την προσέγγιση του κοινού σε όλη τη μουσειακή κοινότητα» (2011:46).

Το μουσείο του Μπρούκλιν ήταν το πρώτο παιδικό μουσείο με συλλογές αφιερωμένες στη φυσική ιστορία, την εθνογραφία και τις θετικές επιστήμες, και οι οποίες σχεδιάστηκαν αποκλειστικά για παιδιά. Στη συνέχεια, το μουσείο που άσκησε τη μεγαλύτερη επιρροή στη διαμόρφωση και εξέλιξη των υπόλοιπων παιδικών μουσείων, είναι αυτό της Βοστώνης. Το Boston Children's Museum<sup>75</sup> είναι το τρίτο παλαιότερο παιδικό μουσείο στον κόσμο και ιδρύθηκε το 1913 από μια ομάδα εκπαιδευτικών με στόχο τη δημιουργία ενός κέντρου όπου υλικά και ιδέες θα προάγουν την επιστήμη της διδασκαλίας. Κύρια θεματική του Μουσείου μέχρι σήμερα είναι το παιχνίδι μέσα από το οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα, την περιέργεια και τη φαντασία τους. Η Καλεσοπούλου (2011) αναφέρει ότι το συγκεκριμένο Μουσείο είναι το πρώτο που επικεντρώθηκε στα διαδραστικά εκθέματα τα οποία προωθούν την ενεργητική μάθηση.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι υπάρχουν παιδικά μουσεία και στην Ελλάδα, τα οποία απευθύνονται σε παιδιά μικρής ηλικίας. Αυτά είναι το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, το Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης και το Μουσείο Συναισθημάτων Παιδικής Ηλικίας. Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο,

---

<sup>75</sup> Πηγή: <http://www.bostonchildrensmuseum.org>, ανακτήθηκε στις 04 Οκτωβρίου 2016

σύμφωνα με την Κοντογιάννη (1995), ιδρύθηκε το 1987 και αποτελεί πολιτιστικό οργανισμό με χώρους προσαρμοσμένους στις ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών. Οι συλλογές του<sup>76</sup> σχεδιάζονται πάντα με αφετηρία το παιδί και έχουν θεματικές κατηγορίες, όπως λαϊκή τέχνη, φυσικό περιβάλλον, μουσικά όργανα, κ.ά. Τέλος, εκπονεί εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό να «βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν όλο τους το δυναμισμό, με σεβασμό στην ατομικότητά τους αλλά και με έμφαση στη συνεργασία ώστε να γίνουν πολίτες με καλλιεργημένη κοινωνική συνείδηση» (Καλεσοπούλου, 2011:53).

Το Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης ιδρύθηκε το 1994 από το Σωματείο Φίλων του ως Κοινωφελές Μη Κερδοσκοπικό Σωματείο (Νάκου, 2000). Βασικός σκοπός του Μουσείου<sup>77</sup> είναι η ανάδειξη της αξίας της παιδικής τέχνης και η ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης κάθε παιδιού. Τέλος, το Μουσείο Συναισθημάτων Παιδικής Ηλικίας<sup>78</sup> ιδρύθηκε το 2006 και λειτουργεί με στόχο τα παιδιά να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους. Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1996) το Μουσείο πραγματοποιεί δραστηριότητες που απευθύνονται και σε ενήλικες με θέμα την συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Τα συγκεκριμένα μουσεία δεν εκθέτουν, προς το παρόν, αντικείμενα σχετικά με την θεματική της ιστορίας της εκπαίδευσης -θεματική που αφορά την έρευνα της διατριβής. Ωστόσο, είναι σημαντική η αναφορά τους, γιατί και αυτά προσεγγίζουν το ίδιο κοινό και προωθούν τον ενεργό ρόλο του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθούν ορισμένα μουσεία τα οποία δεν διασώζουν την κληρονομιά της εκπαίδευσης, αλλά διατηρούν ένα μέρος τους αφιερωμένο στην παρουσίαση της εξέλιξής της. Ανάμεσα σε αυτά είναι το Museum of Childhood V&A London, το οποίο ιδρύθηκε το 1872. Σύμφωνα με τον Bayley (2006), οι θεματικές των αιθουσών αφορούν τα ζώα, τα τρόφιμα και τις κούκλες, ενώ υπάρχει και μια συλλογή με αρκετά σχολικά αντικείμενα και εκθέματα. Η συλλογή αυτή λειτουργεί διαδραστικά καθώς τα παιδιά που

<sup>76</sup> Πηγή: <https://www.hcm.gr/>, ανακτήθηκε στις 06 Οκτωβρίου 2016

<sup>77</sup> Πηγή: <http://www.childrensartmuseum.gr/>, ανακτήθηκε στις 06 Οκτωβρίου 2016

<sup>78</sup> Πηγή: <http://www.mce.gr/>, ανακτήθηκε στις 06 Οκτωβρίου 2016

την επισκέπτονται συγγράφουν, ζωγραφίζουν, σχεδιάζουν, και βγάζουν φωτογραφίες. Όπως υπογραμμίζει η Κοντογιάννη (1995), το συγκεκριμένο μουσείο ξεκίνησε ως εργαστήριο του Victoria & Albert Museum αφιερωμένο μόνο στα παιδιά και στη συνέχεια μετατράπηκε σε αυτό που είναι σήμερα.

Ένα άλλο μουσείο είναι το Canadian Museum of History<sup>79</sup> το οποίο από το 1856 διατηρεί έκθεση με υλικό συγκεντρωμένο από τον Marius Barbeau<sup>80</sup> για την σχολική ζωή στην Οττάβα. Στο National Women's History Museum of USA<sup>81</sup>, με χρονολογία ίδρυσης το 1900, υπάρχει έκθεση αφιερωμένη στην εκπαίδευση των γυναικών από τον 17<sup>ο</sup> αιώνα έως σήμερα, ενώ στο Imperial War Museum of London<sup>82</sup> του 1917 πραγματοποιείται έκθεση σχετικά με τη λειτουργία των αγγλικών σχολείων του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Τέλος, το Hong Kong Museum of History<sup>83</sup> του 1975 εκπονεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο οι μαθητές ανακαλύπτουν την ιστορία της εκπαίδευσης της χώρας.

## 2.2 Ιστορία και Εξέλιξη της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα σήμερα λειτουργούν μουσεία που εκπροσωπούν ποικίλες θεματικές και είδη συλλογών. Στην παρούσα διατριβή πεδίο έρευνας αποτελεί το Μουσείο Παιδείας του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο διασώζει υλικό σχετικό με την εξέλιξη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Κρίνεται απαραίτητο σε αυτό το σημείο να καταγραφεί ένα θεωρητικό πλαίσιο για την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης μέσα από το οποίο θα μπορούμε να κατανοήσουμε και τη θεματική του συγκεκριμένου Μουσείου. Θα παρουσιαστούν, λοιπόν, τέσσερις σημαντικές περιόδους, οι οποίες επηρέασαν και καθόρισαν την πορεία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

---

<sup>79</sup> Πηγή: <https://www.historymuseum.ca/>, ανακτήθηκε στις 16 Οκτωβρίου 2016

<sup>80</sup> Marius Barbeau: πρωτοπόρος ανθρωπολόγος του Καναδά ο οποίος συνέβαλε στην αναδιοργάνωση της ανθρωπολογίας. (Πηγή: Nurse, A. 1997. «Tradition and Modernity: the cultural work of Marius Barbeau». Queen's University.)

<sup>81</sup> Πηγή: <https://www.womenshistory.org/about-us>, ανακτήθηκε στις 16 Οκτωβρίου 2016

<sup>82</sup> Πηγή: <https://www.iwm.org.uk/visits/iwm-london>, ανακτήθηκε στις 16 Οκτωβρίου 2016

<sup>83</sup> Πηγή: [https://hk.history.museum/en\\_US/web/mh/](https://hk.history.museum/en_US/web/mh/), ανακτήθηκε στις 16 Οκτωβρίου 2016

### 2.2.1 Κλασική Περίοδος (5<sup>ος</sup>π.Χ. – 330μ.Χ.)

Η συγκεκριμένη περίοδος αποτελεί ορόσημο για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, αφού οι αρχαίοι Έλληνες ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με την αγωγή των παιδιών και των νέων. Όπως παραθέτει ο Φωτεινός, «στην Αρχαία Ελλάδα ‘μόρφωση’ σήμαινε η συνειδητή προσπάθεια για εξευγενισμό της ψυχής, ώστε να φτάσει ο άνθρωπος στον ιδεατό τύπο του ‘πολίτη’» (2017:84). Οι δύο σημαντικότεροι πόλοι εκπαίδευσης ήταν η Σπάρτη και η Αθήνα, καθώς υιοθέτησαν και εφάρμοσαν εξειδικευμένες εκπαιδευτικές μεθόδους.

Πιο συγκεκριμένα, στην αρχαία Σπάρτη, την εκπαίδευση των παιδιών αναλάμβανε το κράτος από όταν αυτά έφταναν την ηλικία των επτά ετών. Σύμφωνα με τον Ισηγόνη (1964), τα παιδιά διδάσκονταν λίγα γράμματα, όσα ήταν αναγκαία για τον καθημερινό τους βίο, αφού η βάση της αγωγής τους ήταν η σωματική άσκηση και η καλλιέργεια της πολεμικής αρετής. Ακόμα, σημαντική ήταν και η αφομοίωση του πολιτειακού ιδεώδους, όπως το όριζε ο Λυκούργος<sup>84</sup>, αλλά και η μουσική τους μόρφωση. Τέλος, χαρακτηριστική είναι η φράση «λακωνίζεῖν ἐστὶ φιλοσοφείν» η οποία αποτελεί επιτομή της σπαρτιατικής αγωγής κατά την οποία ο άνθρωπος έπρεπε να μιλά σύντομα, περιεκτικά και αποφθεγματικά.

Όσον αφορά την αρχαία Αθήνα, αυτή αποτέλεσε το σημαντικότερο κέντρο εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον αρχαίο κόσμο. Το κέντρο της αγωγής βασιζόταν στον «καλό καγαθό» πολίτη, ο οποίος ήταν μορφωμένος πνευματικά, ηθικά, αισθητικά και σωματικά. Από το έβδομο έτος τους τα κορίτσια ασχολούνταν με τα οικιακά, ενώ τα αγόρια τα αναλάμβανε ο παιδαγωγός. Τα βασικά μαθήματα που παρακολουθούσαν ήταν αυτά της ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής. Όπως σημειώνει ο Τσίριμπας (1964), σημαντικό μέρος της αγωγής των παιδιών αποτέλεσε και το ότι έρχονταν σε επαφή με τα έργα των λυρικών ποιητών, σοφιστών, ρητόρων, φιλοσόφων και ιστοριογράφων. Τέλος, μετά το 14ο έτος τους, οι έφηβοι μπορούσαν να ασκηθούν στα τρία Γυμνάσια της πόλης, να παρακολουθήσουν την ανώτερη εκπαίδευση και να προχωρήσουν σε στρατιωτική προπαιδεία. Η εκπαίδευση

---

<sup>84</sup> Λυκούργος: Αθηναίος πολιτικός και ρήτορας (390 π.Χ. – 324 π.Χ.) που συμπεριλαμβάνεται στον ‘κανόνα των δέκα αττικών ρητόρων’. (Πηγή: Κατσούλης, Γ. 2014. «Η Παιδαγωγική του Ισοκράτους». Πανεπιστήμιο Αθηνών).

στην κλασική Αθήνα, όπως παραθέτει ο Γιαννικόπουλος «είχε ως στόχο να τελειοποιήσει σωματικά, πνευματικά και ηθικά το άτομο και να το καταστήσει τέλειο πολίτη με απώτερο σκοπό να εργαστεί για την ευδαιμονία της πόλης» (1999:60).

Οι αρχές, βέβαια, της εκπαίδευσης στους κλασικούς χρόνους προσανατολίζονταν ανάλογα και με τα φιλοσοφικά και ιδεολογικά ρεύματα που παράλληλα αναπτύσσονταν. Οι φιλόσοφοι που κατείχαν σημαντικό ρόλο ήταν ο Σωκράτης, ο Πλάτων, ο Αριστοτέλης και ο κύκλος των Σοφιστών. Πιο αναλυτικά, ο Σωκράτης εισήγαγε τη ‘μαιευτική’ σύμφωνα με την οποία μέσα από τη μάθηση ο μαθητής ανακαλεί τις αποθηκευμένες στη μνήμη γνώσεις. Στη συνέχεια, ο Πλάτων υποστήριζε πως η παιδεία πρέπει να εναρμονίζεται με τους νόμους, με στόχο την τελειότητα στη γνώση και την αρετή. Σύμφωνα με τον Κουμάκη (2000), η βασική παιδαγωγική αρχή του Πλάτωνα ήταν η ελευθερία και η χαρά. Ο Αριστοτέλης, μαθητής του Πλάτωνα, εκπροσώπησε την κοινή και καθολική παιδεία, όπου το ορθό, το πρέπει και το χρήσιμο λειτουργούσαν ως γνώμονες της αγωγής. Τέλος, οι σοφιστές υπήρξαν οι πρώτοι διδάσκαλοι της ανώτερης εκπαίδευσης στην πόλη της Αθήνας και η διδασκαλία τους αφορούσε στη σπουδή της ρητορικής τέχνης και της πειθούς (Γιαννικόπουλος, 1999).

Περνώντας από τους κλασικούς χρόνους στους ελληνιστικούς, η ελληνική γλώσσα αποτελούσε το βασικό μέσο επικοινωνίας αρκετών λαών ως τα βάθη της Ασίας. Η εκπαίδευση έπαψε να είναι ιδιωτική και έγινε κρατική με όλα τα παιδιά να μαθαίνουν γραφή, ανάγνωση και αριθμητική. Συμπληρωματικά, η σωματική αγωγή προστέθηκε στα γυμνάσια, τα οποία λειτουργούσαν ως χώροι εξάσκησης των νέων. Η μέση εκπαίδευση άνθισε και απέκτησε φιλολογικό και λογοτεχνικό χαρακτήρα. Όπως αναφέρει ο Ισηγόνης (1964), η ανωτέρα εκπαίδευση, με την τριπλή κατεύθυνση ρητορική-φιλοσοφική-επιστημονική, εισήγαγε νέα μαθήματα, όπως μηχανική, αρχιτεκτονική, ιατρική και εθνογραφία. Σημαντική επίδραση στο σχεδιασμό των μαθημάτων άσκησε εκείνη την περίοδο η φιλοσοφία των Στωικών με ιδρυτή της σχολής τους τον Ζήνωνα. Ο Κουμάκης (2000) αναφέρει πως άξονας της ιδεολογίας τους ήταν η ερμηνεία της πραγματικότητας, η μελέτη της μουσικής και η κριτική στάση του μαθητή προς το δάσκαλο.



### **2.2.2 Βυζαντινή Περίοδος (330μ.Χ. – 1453 μ.Χ.)**

Το ενδιαφέρον για την παιδεία μετατοπίστηκε στην περιοχή του Βυζαντίου, όπου εντοπιζόταν ο Ελληνισμός, ο Ρωμαϊσμός και ο Χριστιανισμός. Στη βασική βυζαντινή εκπαίδευση το παιδί διδασκόταν ανάγνωση, συλλαβισμό και γραφή μέσα από το ψαλτήρι και τα θρησκευτικά κείμενα (Φωτεινός, 2017). Σύμφωνα με τον Τσίριμπα (1964), η μέση εκπαίδευση του παιδιού ξεκινούσε από τα δέκα του χρόνια, πραγματοποιούταν στα διδασκαλεία της Εκκλησίας και αφορούσε τη μελέτη των αρχαίων ελληνικών, λογοτεχνίας, ιστορίας, φυσικής και γεωμετρίας. Για τη μόρφωση, λοιπόν, κάθε παιδιού δεν αρκούσε μόνο η φύση αλλά ήταν απαραίτητη και η εκπαίδευσή του. Τέλος, η ιδιαίτερη σχέση της φιλοσοφίας με τη θεολογία ανήγαγε την Εκκλησία σε πρωταρχικό θεσμό όσον αφορά την ανώτερη μόρφωση. Έτσι, ιδρύθηκαν και λειτούργησαν υπό την μέριμνα της Εκκλησίας πανεπιστημιακές σχολές σε πολλές πόλεις, όπως στην Αλεξάνδρεια, στην Κωνσταντινούπολη, στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη (Φωτεινός, 2017).

### **2.2.3 Οθωμανική Περίοδος (1453 μ.Χ. – 1821 μ.Χ.)**

Την περίοδο αυτή η Ελλάδα τελούσε υπό την κυριαρχία των Οθωμανών με αποτέλεσμα η εκπαίδευση στη χώρα να βρίσκεται σε δεινή κατάσταση και η πνευματική δραστηριότητα να έχει περιοριστεί. Ο Γιαννικόπουλος (2001) εξηγεί πως οι σχολές και οι εστίες υπολειπούν, καθώς οι περισσότεροι λόγιοι κατέφυγαν στη Δύση, με λίγους μοναχούς να έχουν μείνει πίσω. Οι ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων ήταν περιορισμένες αφού υπήρχαν ολιγάριθμοι δάσκαλοι και έτσι τα παιδιά μάθαιναν ελάχιστα γράμματα μέσω των εκκλησιαστικών βιβλίων.

Από τον 17ο αιώνα σημειώθηκαν μικρά δείγματα πνευματικής ανάπτυξης στη χώρα. Η νεοελληνική εκπαίδευση παρουσίασε σημαντική βελτίωση, ενώ στην επαρχία άρχισαν να ιδρύονται και τα πρώτα εκπαιδευτήρια. Σύμφωνα με τον Κυπριανό (2009), το διάστημα αυτό η εκπαίδευση τελούσε υπό τον έλεγχο της Εκκλησίας, η οποία καλούσε τους λόγιους να παραμείνουν στη χώρα και να ιδρύσουν νέα σχολεία. Ακόμη, μέχρι το 1821 επικρατούσε η αίσθηση ότι οι ηθικοί αυτουργοί της κατάστασης στην οποία βρισκόταν η χώρα ήταν οι ξενιτεμένοι μορφωμένοι.

Την περίοδο αυτή δύο φιλοσοφικά ρεύματα κυριαρχούσαν και επηρέασαν το εκπαιδευτικό σύστημα, αυτά της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού. Βασικά γνωρίσματα των συγκεκριμένων φιλοσοφιών ήταν η διαλογική μορφή της διδασκαλίας, ο θρησκευτικός ρόλος της φιλοσοφίας, η κριτική σκέψη ως προϋπόθεση της γνώσης και η ανάγκη για ικανούς εκπαιδευτικούς (Chatelet, 1989 & Φωτεινός, 2017). Έτσι, η επαναστατική περίοδος κινούνταν στις ειδικές μνείες της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού. Όμως πρακτικά αυτό δεν είχε απόλυτη ισχύ, διότι σύμφωνα με τον Κυπριανό «η διαφωτιστική αισιοδοξία που διαπερνούσε τα επαναστατικά κείμενα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές ήταν αναντίστοιχη με την πραγματικότητα καθώς τα περισσότερα σχολεία έκλεισαν και οι δάσκαλοι υπηρέτησαν στον πόλεμο όπου και πέθαναν» (2009:70).

#### **2.2.4 Νεότερη – Σύγχρονη Ελλάδα (1821- Σήμερα)**

Από το 1827 και ύστερα, ο ελληνισμός χαρακτηριζόταν από ένα πνεύμα προόδου, καθώς δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη της παιδείας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όπως τονίζει ο Ισηγόνης (1964), ιδρύθηκαν κάποια από τα πιο σημαντικά εκπαιδευτήρια: η Πατμιά Σχολή, η Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης, η Σχολή Ιωαννίνων, η Ακαδημία Κυδωνιών και το Γυμνάσιο Χίου.

Με την εκλογή του Ι. Καποδίστρια ως κυβερνήτη της Ελλάδας αναδύθηκε μια νέα αντίληψη για την εκπαίδευση αρκετά διαφορετική, καθώς ο ίδιος ήταν γνώστης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πραγμάτων. Ο Καποδίστριας ίδρυσε το 1829 ένα σχολείο στην Αίγινα για τα ορφανά του πολέμου και το 1823 ίδρυσε στην Κέρκυρα την Ιόνιο Ακαδημία με τέσσερις σχολές -ιατρική, θεολογική, νομική, φιλοσοφική- από την οποία αποφοίτησαν οι πρώτοι καθηγητές Γυμνασίου (Κοντονή, 1997). Ακόμη, εισηγήθηκε για την επαγγελματική κατάρτιση των δασκάλων, για τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό των σχολείων, αλλά και για την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής<sup>85</sup> μεθόδου, η οποία αργότερα καταργήθηκε.

---

<sup>85</sup> Αλληλοδιδασκτική μέθοδος: εξασφάλιζε οικονομία στα σχολεία καθώς μια μόνο αίθουσα αρκούσε για το μάθημα και οικονομία στους δασκάλους καθώς η διδασκαλία γινόταν από

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Δερβίσης, «η εκπαιδευτική πολιτική του Καποδίστρια μπορεί να θεωρηθεί η πιο σωστή πολιτική στην Ιστορία της εκπαίδευσης της νεώτερης Ελλάδας, εφόσον το σχολικό του σύστημα ήταν προσαρμοσμένο πλήρως στη σύγχρονη του ελληνική πραγματικότητα και απέβλεπε στην αμεσότερη κοινωνικοποίηση των μαθητών και στην ικανοποίηση των επιτακτικών κοινωνικών αναγκών της εποχής του» (1985:41). Με τη δολοφονία του όμως επικράτησε η σύγχυση και οι διαμάχες, και έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα αποδιοργανώθηκε.

Την περίοδο της βασιλείας του Όθωνα (1833-1862) εμφανίστηκε ένα νέο αναπτυξιακό κύμα. Η δομή της εκπαίδευσης επηρεάστηκε από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας του, της Γερμανίας, και διακρινόταν σε τρεις διαφορετικές βαθμίδες. Η πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης ήταν το Επτατάξιο Δημοτικό ή αλλιώς το σχολείο του λαού, ενώ η δεύτερη βαθμίδα ήταν το Τετρατάξιο Γυμνάσιο. Η τρίτη βαθμίδα ήταν το Πανεπιστήμιο Αθηνών, το οποίο ιδρύθηκε το 1837 με στόχο την πνευματική πρόοδο του έθνους και η Πολυτεχνική Σχολή που ιδρύθηκε το ίδιο έτος και απέβλεπε στην αρχιτεκτονική εκπαίδευση. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το διάστημα αυτό υπήρχε μια εκκλησιαστική διαμάχη ανάμεσα στους οπαδούς του Διαφωτισμού και της συντηρητικής τάσης. Η θρησκευτική αυτή αντιπαράθεση συνδεόταν και με τις ιδεολογικές διαμάχες της εποχής. Ο Κυπριανός σημειώνει ότι «πυρήνας της δεσπίζουσας ιδεολογίας μέχρι τη Μικρασιατική Καταστροφή ήταν η Μεγάλη Ιδέα· η αποδοχή της ή μη πυροδότησε διαρκείς αντιδράσεις» (2009:92).

Για την πρόοδο της εκπαίδευσης στην εποχή αυτή, τονίζεται και η προσφορά διακεκριμένων παιδαγωγών, όπως του Α. Κοραή, ο οποίος συνέβαλε στη θεμελίωση της ελληνικής παιδείας τασσόμενος κατά των ποινών (Φωτεινός, 2017). Σημαντικός ήταν και ο ρόλος του Ε. Βούλγαρη, ο οποίος εισήγαγε στα ελληνικά σχολεία τη λατινική γλώσσα και τη νεώτερη φιλοσοφία, ενώ πρέπει να μνημονευτεί και ο Ι. Μοισιόδαξ, ο οποίος χρησιμοποίησε την απλή ελληνική γλώσσα για να μεταφράσει κλασικά αρχαία κείμενα (Μαρκαντώνης, 1991).

---

τους ίδιους τους μαθητές. (Πηγή: Κοντονή, Α. 1997. «Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων». Κριτική).

Στη συνέχεια, το 1895 τα δημοτικά σχολεία χωρίστηκαν σε τέσσερις τάξεις: τα πλήρη, τα γραμματοδιδασκαλεία, τα αρρένων και τα θηλέων. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν μεταβολές και στη μέση εκπαίδευση, καθώς ιδρύθηκε το Βαρβάκειο Λύκειο ως προπαρασκευαστικό σχολείο για πολυτεχνικές και στρατιωτικές σπουδές, και διδασκαλεία αρρένων και θηλέων τα οποία είχαν επαγγελματικό χαρακτήρα.

Περνώντας στον 20ο αιώνα, η πορεία του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο διαρκώς βελτιωνόταν, προσδιοριζόταν πλέον και από τις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας. Ο σχηματισμός της αστικής τάξης και τα πλεονάζοντα εργατικά χέρια διαμόρφωσαν την ανάγκη για καθολική μόρφωση και πρακτικότερη εκπαίδευση. Όπως διατυπώνει και ο Μαρκαντώνης (1991), εισήχθη η δημοτική γλώσσα σε όλες τις σχολικές τάξεις, καταργήθηκαν οι ποινές και η αυθεντία του δασκάλου, έγινε ανακατανομή στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ιδρύθηκαν πειραματικά σχολεία και βελτιώθηκε η διδακτική ύλη.

Σημαντικό αποδείχτηκε το διάστημα 1900-1920, διότι σημειώθηκαν καθοριστικές αλλαγές στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το 1904 πραγματοποιήθηκε το πρώτο ελληνικό εκπαιδευτικό συνέδριο στο οποίο συζητήθηκαν τα προβλήματα της δημόσιας εκπαίδευσης και τέθηκαν προτάσεις για πρακτική εκπαίδευση (Κανελλόπουλος, 2004). Επιπλέον, η εισροή των προσφύγων σε συνδυασμό με τον Βαλκανικό και Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο έθεσε με πιεστικό τρόπο το ζήτημα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα την ίδρυση διδασκαλείου τεχνικής εκπαίδευσης για το διδακτικό προσωπικό αλλά και των πρώτων γυμνασίων, τα οποία στην αρχή υπολειπούνταν (Δημαράς, 1978).

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν την περίοδο αυτή, κάθε μία αποτέλεσε τον απόηχο των αλλαγών που συντελούνταν στην Ευρώπη. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που παρουσιάζονται είναι οι σημαντικότερες καθώς προετοίμασαν το έδαφος για να τελεσφορήσουν οι επόμενες.

Η πρώτη σημαντική μεταρρύθμιση απέβλεπε στη λύση του γλωσσικού ζητήματος της χώρας. Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2002), τη λύση ανέλαβε η γνωστή 'Τριανδρία της Εκπαίδευσης' -Δ. Γληνός, Μ. Τριανταφυλλίδης & Α.

Δελμούζος- οι οποίοι ίδρυσαν το 1910 τον Εκπαιδευτικό Όμιλο. Σε συνεργασία με την κυβέρνηση Βενιζέλου<sup>86</sup> προχώρησαν στην εφαρμογή φιλελεύθερων αστικών μεταρρυθμίσεων για την εκπαίδευση με στόχο να την προσαρμόσουν στις νέες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Έτσι, με τις μεταρρυθμίσεις του '13 και '17 προσπάθησαν να διαδώσουν την ιδέα της δημοτικής γλώσσας, να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα διδασκαλίας της, και να εκδώσουν τα πρώτα αναγνωστικά γραμμένα στη δημοτική (Μπουζάκης, 2003). Οι παραδοσιακές και φεουδαρχικές δυνάμεις όμως εμπόδισαν την πραγματοποίησή τους, καθότι δεν συμφωνούσαν στο άνοιγμα του σχολείου και στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου του λαού.

Η μεταρρύθμιση του 1929 αποτέλεσε την πρώτη ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση στη νεοελληνική εκπαίδευση, η οποία έθεσε τα θεμέλια του αστικού σχολείου και προώθησε την πρακτική παραγωγική εργασία. Δημιουργήθηκαν σχολεία γενικής μόρφωσης και σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης με στόχο τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για τους μαθητές και τις μαθήτριες (Δημαράς, 2003). Αποτέλεσμα των εισηγήσεων αυτών ήταν η καθιέρωση έξι ετών φοίτησης στο Δημοτικό και έξι ετών στο Γυμνάσιο (θηλέων, αρρένων), αλλά και η ίδρυση ειδικών σχολείων για παιδιά με μαθησιακές ανάγκες (Δερβίσης, 1985).

Το 1959, η κυβέρνηση Καραμανλή συγκρότησε ειδική επιτροπή για τη μελέτη των προβλημάτων της εκπαίδευσης, αλλά και για την προώθηση του κοινωνικού ρόλου του σχολείου με στόχο την προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού και της οικονομικής ανάπτυξης της χώρας (Μπουζάκης, 2002). Σύμφωνα με τον Μελετιάδη (2015), στο πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκαν δύο τάξεις που όριζαν την αφαίρεση μιας τάξης από τη Στοιχειώδη Εκπαίδευση και την προσθήκη της στη Μέση και τον χωρισμό του εξατάξιου Γυμνασίου σε δύο τριετείς κύκλους.

Με τη μεταρρύθμιση του 1964 καθιερώθηκε η δωρεάν παιδεία, η εννεαετής υποχρεωτική φοίτηση, η δημοτική γλώσσα και τα κατ' επιλογή μαθήματα. Ο

---

<sup>86</sup> Ελευθέριος Βενιζέλος: Πρωθυπουργός, Υπουργός Στρατιωτικών και προσωρινώς Ναυτικών, διάστημα 6.10.1910 έως 25.2.1915. (Πηγή: <http://www.ggk.gov.gr>, ανακτήθηκε στις 02 Δεκεμβρίου 2016)

Δερβίσης τονίζει πως «εκείνο που ήταν τελείως νέο και ριζοσπαστικό ήταν η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που στόχευε στην επιστημονική έρευνα και μελέτη όλων των εκπαιδευτικών προβλημάτων» (1985:88).

Το διάστημα 1967-1974 λόγω της δικτατορίας βρέθηκαν στην εξουσία οι παλιές συντηρητικές δυνάμεις με συνέπεια να καταργηθούν οι μέχρι τότε μεταρρυθμίσεις, να επανέλθουν τα πρότερα παιδαγωγικά παραδοσιακά συστήματα και να δημοσιευτούν νέα Αναλυτικά Προγράμματα για το Δημοτικό και τη Μέση Εκπαίδευση (Κάτσικας & Θεριανός, 2007).

Η επόμενη μεταρρύθμιση συντελέστηκε το 1976 όταν το σχολείο απέβλεπε στην κοινωνική δικαιοσύνη και την οικονομική αποτελεσματικότητα. Όπως σημειώνει ο Μητρόπουλος (2012), με τη συγκεκριμένη μεταρρύθμιση: θεσπίστηκε το σχήμα Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο και η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, εισήχθη η διδασκαλία μεταφρασμένων κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, καθιερώθηκαν οι πανελλήνιες γραπτές εξετάσεις, και καθορίστηκε η οργανωτική δομή της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2002), στη μεταρρύθμιση των ετών 1981-1985 πραγματοποιήθηκαν οι εξής αλλαγές: αναβαθμίστηκαν τα νέα αναλυτικά προγράμματα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, συγγράφηκαν νέα βιβλία για τον δάσκαλο, καθιερώθηκαν οι μαθητικές κοινότητες και συγκροτήθηκε το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας.

Το πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων της περιόδου αυτής ολοκληρώθηκε με τη μεταρρύθμιση των ετών 1991-1993, κατά την οποία καθιερώθηκαν τα κριτήρια επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση, η υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου για κάθε σχολική μονάδα (Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Επίσης, αναδιαρθρώθηκε το σύστημα διδασκαλίας ξένων γλωσσών με υποχρεωτική διδασκαλία αυτήν της Αγγλικής και εγκρίθηκε ο εξοπλισμός των λυκείων για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και πληροφορικής. Τέλος, η μεταρρύθμιση Αρσένη<sup>87</sup> του 1997 προξένησε αρκετές αντιδράσεις ως προς τον τρόπο αξιολόγησης των

---

<sup>87</sup> Πηγή: Αρβανίτης, Β. (1998). Νόμος Αρσένη: αντιδραστική τομή στην Εκπαίδευση, *Ρωγμές Εν Τάξει*, 1, 4-7

μαθητών σε συνάρτηση με την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ως προς τον τρόπο διορισμού και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα την πρόκληση κινητοποιήσεων, απεργιών και καταλήψεων στον κλάδο της Εκπαίδευσης.

Καθώς λοιπόν το εκπαιδευτικό σύστημα άλλαξε ριζικά, είναι αναγκαίο να εξετασθεί και η γενικότερη λειτουργία της χώρας, η οποία και το επηρέασε. Ως προς τα φιλοσοφικά ρεύματα, τα σημάδια του Διαφωτισμού από τον Καποδίστρια και μετά χάθηκαν. Οι φιλοσοφικές τάσεις που δέσποσαν ήταν οι εξής (Βαλλιάνος, 2008): Ο ιδεαλισμός, με εκπροσώπους τον Καντ, τον Χέγκελ, τον Νίτσε και τον Σοπενχάουερ πρέσβευε τις αρχές της πειθαρχίας, μόρφωσης και τελειότητας. Ο ορθολογισμός, με εκπροσώπους τον Καρτέσιο και τον Λοκ προέβαλλε τις αρχές της προσοχής, της αγάπης και της ομιλίας ως εκμάθηση της γλώσσας. Ο μαρξισμός υποστήριζε ότι η παιδεία πρέπει να παρέχεται καθολικά, αφού κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα της πλήρους ανάπτυξης των ικανοτήτων του. Ο πραγματισμός, με εκπροσώπους τον Ντιούι και Ράσσελ προωθούσε τις αρχές της δημοκρατίας, της κοινωνίας και της αλήθειας. Τέλος, η φαινομενολογία, είχε ως αρχή ότι το βασικό μέσο διδασκαλίας είναι το παράδειγμα και ότι ο σκοπός της αγωγής είναι να μάθουμε να ζούμε.

Αξίζει να σημειωθεί πως τη φιλοσοφία του μαρξισμού ασπάστηκε ο Δημήτριος Γληνός (βλ. *Τριανδρία της Εκπαίδευσης*), ο οποίος πίστευε ότι ανάμεσα στην φιλοσοφία και την παιδεία υφίσταται ένας στενός δεσμός και διαπίστωσε «ότι λείπει στην Ελλάδα μια φιλοσοφία της ελληνικής παιδείας, δηλαδή μια κριτική γνώση της νεοελληνικής παιδαγωγικής πραγματικότητας» (Κουμάκης, 2000:208).

Ως προς το πολιτικό παρασκήνιο, οι εθνικιστές και οι σοσιαλιστές βρίσκονταν σε διαρκείς ιδεολογικές αντιπαραθέσεις γύρω από το εκπαιδευτικό ζήτημα του δημοτικισμού. Σύμφωνα με τον Νικολακόπουλο (2012), μέχρι το 1913 το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέμεινε συντηρητικό και συγκεντρωτικό, ενώ μετέπειτα με το Κόμμα των Φιλελευθέρων του Ε. Βενιζέλου άρχισε μια προσπάθεια ουσιαστικής μεταρρύθμισης σε συνεργασία με αστούς προοδευτικούς διανοούμενους που ίδρυσαν τον Νέο Εκπαιδευτικό Όμιλο.

Παρόλα αυτά, οι πολιτικές εξελίξεις απομάκρυναν πολύ σύντομα του Φιλελεύθερους από την εξουσία με αποτέλεσμα τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1929 (Γαρδίκια, 2010).

Το διάστημα 1959-1976 κυριαρχούσαν, όπως επισημαίνει η Προβατά (2002), δύο ιδεολογικά ρεύματα, ο φιλελευθερισμός και ο συντηρητισμός, τα οποία εκπροσωπούσαν από δύο πολιτικά κόμματα, την Ένωση Κεντρώων και την Εθνική Ριζοσπαστική Ένωση αντίστοιχα. Η ίδια εξηγεί πως «τα ιδεολογικά αυτά ρεύματα επικράτησαν στις απόψεις αυτών που αποδέχθηκαν ή όχι το μοντέλο της ανάπτυξης της εκπαίδευσης κατά τα πρότυπα των αναπτυγμένων δυτικών κοινωνιών» (2002:113). Ένα τρίτο κόμμα, η Ενιαία Δημοκρατική Αριστερά, παρόλο που συμφωνούσε με την Ένωση Κεντρώων για τα ζητήματα του αναλφαβητισμού και της επιμόρφωσης, τάχθηκε κατά των μεταρρυθμίσεων.

Κατά την πρώτη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αιώνα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διατήρησε τις προηγούμενες αλλαγές και κινούταν με σταθερά βήματα προς νέες καθοριστικές βελτιώσεις. Από το 2000 όμως επί της κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ άλλαξε το εκπαιδευτικό τοπίο με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης αλλά και την καθιέρωση της διά βίου εκπαίδευσης. Ο τότε Υπουργός Παιδείας, Π. Ευθυμίου, με τη μεταρρύθμιση του 2000 εισήγαγε τη διαθεματική διδασκαλία στα σχολεία και προχώρησε στην ανάθεση συγγραφής νέων σχολικών βιβλίων (Κυπριανός, 2009). Ο Ηλιάδης (2014) αναφέρει πως: το 2001 αναγνωρίστηκε ο τίτλος του πτυχίου των Τ.Ε.Ι. ως ανώτατης εκπαίδευσης, το 2002 καθιερώθηκε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενώ το 2004 αναγνωρίστηκαν τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών σε Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.

Σήμερα, εξακολουθούν να λαμβάνονται νέες αποφάσεις σχετικά με τη λειτουργία και το μέλλον της εκπαίδευσης. Όπως παρουσιάστηκε και στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης (28875/2016) από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας & Θρησκευμάτων, το ολοήμερο σχολείο προσαρμόστηκε στις τοπικές συνθήκες, η μαθητική εκπροσώπηση ενισχύθηκε μέσα από ομιλίες και δράσεις, η πρωτοβουλία και η αυτονομία του εκπαιδευτικού διευρύνθηκε,



οι αλληπάλληλες εξετάσεις του Γυμνασίου καταργήθηκαν και αντικαταστήθηκαν με εργασίες, η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση θεσμοθετήθηκε για την καλύτερη συνεργασία των μαθητών και τέλος, ιδρύθηκαν τάξεις υποδοχής και ενισχυτικά φροντιστηριακά τμήματα για την εκπαίδευση των προσφύγων.

Γίνεται φανερό, λοιπόν, ότι σε κάθε περίοδο το εκάστοτε φιλοσοφικό, πολιτικό και ιδεολογικό ρεύμα επηρέασε με συγκεκριμένους τρόπους τη λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το κράτος ήταν υποχρεωμένο να διευρύνει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και να εφαρμόσει παιδαγωγικές αρχές που στοχεύουν σε ένα καλύτερο σχολείο και μία καλύτερη παιδεία. Δυστυχώς, όμως, πολλές φορές κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια διαμορφώνεται από το πλαίσιο και της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας και από την τάση που την εξυπηρετεί. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί «η εκπαίδευση μπορεί να προσεγγιστεί ως μηχανισμός του κράτους που αντανακλά και ενσωματώνει ένα περίπλοκο και αντιφατικό σύνολο κοινωνικοοικονομικών και ιδεολογικών ρόλων που ευνοούν τη διευρυμένη αναπαραγωγή της ταξικής κοινωνίας» (Μαυρογιώργος, 1989:12).

Συνοψίζοντας, το διάγραμμα των ιστορικών περιόδων παρουσίασε ένα σύνολο ρυθμίσεων, αλλαγών και αντιθέσεων που διαμόρφωσαν τη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

### **2.3 Επίσκεψη στα Μουσεία Παιδείας της Ελλάδας**

Ύστερα από την καταγραφή των Μουσείων της Παιδείας που συναντώνται παγκοσμίως και από τη σύντομη ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης της Ελλάδας, το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των δεκατεσσάρων Μουσείων Παιδείας που βρίσκονται στη χώρα μας.

Εισαγωγικά, ένα από αυτά τα μουσεία είναι το Μουσείο Παιδείας του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο αποτελεί και το πεδίο στο οποίο διεξάγεται η έρευνα της παρούσας διατριβής. Το Μουσείο της Παιδείας ιδρύθηκε το 1993 από τον καθηγητή Θ. Παπακωνσταντίνου και ανήκει στο Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας (Τρούλη, 2006). Οι γενικότεροι στόχοι του Μουσείου αφορούν στη διάσωση της πολιτιστικής κληρονομιάς του τομέα της

Παιδείας και της Εκπαίδευσης, καθώς και στην έρευνα και μελέτη σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο της Ιστορίας της Παιδείας, Παιδαγωγικής, Αγωγής και Εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Ακόμη, οι στόχοι επικεντρώνονται στην κατάρτιση αποφοίτων ΑΕΙ σε ζητήματα μουσειοπαιδαγωγικής, καταγραφής και συντήρησης υλικού, αλλά και στην ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και των εξωσχολικών φορέων.

Το Μουσείο διασώζει εκθέματα που αφορούν όλο το φάσμα της Παιδαγωγικής, τόσο χρονικά όσο και θεματικά. Τα αντικείμενα δεν έχουν αγορασθεί αλλά αποτελούν δωρεά της πανεπιστημιακής κοινότητας, εκπαιδευτικών και σχολείων από όλη την Ελλάδα, και ιδιωτών. Το υλικό του Μουσείου<sup>88</sup> είναι πλούσιο σε πρωτογενή εκθέματα, όπως σχολικά είδη μαθητών, εποπτικά μέσα δασκάλου, παλιά σχολικά εγχειρίδια, και σε δευτερογενή, όπως φωτογραφίες, χάρτες, δελτία, κείμενα, και μακέτες. Σημαντικό μέρος των εκθεμάτων αποτελούν και τα πρωτότυπα όργανα μέτρησης της Πειραματικής Παιδαγωγικής<sup>89</sup>, τα οποία μετρούσαν τη σωματική, ψυχική και ηθική ανάπτυξη του μαθητή. Τα συγκεκριμένα όργανα τα εισήγαγε ο παιδαγωγός Ν. Εξαρχόπουλος από την Γερμανία και τα δώρισε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Η πρώτη έκθεση διάρκειας του Μουσείου εγκαινιάστηκε το 2000, ενώ από το 2004 υπάρχει μόνιμη έκθεση με θέμα «Εικόνες από τη Νεοελληνική Εκπαίδευση και Παιδεία», έκθεση που αφορά την εξέλιξη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τον 19<sup>ο</sup> & 20<sup>ο</sup> αιώνα. Από το 2013 το Μουσείο λειτουργεί καθημερινά απευθυνόμενο σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με εκπαιδευτικά προγράμματα. Η δομή των προγραμμάτων αποτελείται από μια σύντομη ξενάγηση και από μια σειρά δημιουργικών, καλλιτεχνικών και ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στις ηλικιακές και μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. Στόχος των προγραμμάτων είναι να καλύπτουν τις αρχές και από τις τέσσερις θεωρίες

---

<sup>88</sup> Πηγή: <http://mouseiopaideias.ppp.uoa.gr/>, ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2016

<sup>89</sup> Πειραματική Παιδαγωγική: Σκοπός της υπήρξε η μελέτη των αιτιακών σχέσεων που διέπουν το φαινόμενο της αγωγής, με τη βοήθεια πειραματισμών και με τρόπο που θυμίζει τις ψυχολογικές έρευνες. (Πηγή: <http://www.ppp.uoa.gr/to-f-p-c/akadhmaikes-monades>, ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2016)

μάθησης (κονστрукτιβιστική, κοινωνικοπολιτισμική, βιωματική, ανακαλυπτική), ώστε οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργά και να αναπτύσσουν όλες τις δεξιότητες και κλίσεις τους. Για την αξιολόγηση των προγραμμάτων το Μουσείο συγκεντρώνει πληροφορίες από ένα βιβλίο εντυπώσεων και από άτυπες συζητήσεις της ομάδας με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Παράλληλα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, το Μουσείο συμμετέχει σε εκπαιδευτικά και πολιτιστικά συνέδρια, ενώ πραγματοποιεί εκδηλώσεις αφιερωμένες σε άλλες ομάδες κοινού, όπως φοιτητές, γονείς, ηλικιωμένους και πρόσφυγες.

Το Μουσείο της Παιδείας του Πανεπιστημίου Αθηνών δεν αποτελεί το μοναδικό μουσείο με θεματική την ιστορία της εκπαίδευσης. Αντιθέτως, στην Ελλάδα λειτουργούν σήμερα και άλλα μουσεία τα οποία έχουν αναλάβει τη διάσωση της συγκεκριμένης πολιτιστικής κληρονομιάς. Είναι απαραίτητη, λοιπόν, η μελέτη και των υπόλοιπων μουσείων, ώστε να προκύψει ένα ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο θα είναι δυνατό να εντοπισθούν: αφενός οι στόχοι που το κάθε μουσείο εκπροσωπεί, αφετέρου τα ίδια ή και διαφορετικά αντικείμενα που το καθένα εκθέτει, αλλά και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζει και εκπονεί.

Για το λόγο αυτό σχεδιάστηκε ένα πλάνο έρευνας και πραγματοποιήθηκε μια τετράμηνη έρευνα -Οκτώβριος 2015 έως Ιανουάριο 2016- στους τόπους της Ελλάδας όπου βρίσκονται τα υπόλοιπα Μουσεία Παιδείας. Το πλάνο προέβλεπε την εκπόνηση ποιοτικής έρευνας μέσα από τη μέθοδο των συνεντεύξεων (βλ. κεφάλαιο 1.3. «Ποιοτικές Μέθοδοι»). Σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να συγκεντρωθούν δεδομένα που θα παρουσιάζουν το προφίλ κάθε ιδρύματος, π.χ. ιστορικό, συλλογές, εκπαιδευτικά προγράμματα, αξιολόγηση. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα μουσεία -με χρονολογική σειρά ίδρυσης- και οι κατηγοριοποιημένες πληροφορίες τους, όπως αυτές προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Στο Παράρτημα III εμφανίζεται ο πίνακας με τη σειρά των ερωτήσεων, όπως αυτές τέθηκαν, ενώ στο Παράρτημα IV βρίσκονται συγκεντρωμένα όλα τα δημογραφικά στοιχεία των μουσείων.

### 2.3.1 Μουσείο Παιδείας Πανεπιστημίου Πατρών

Το Μουσείο Παιδείας του Πανεπιστημίου Πατρών άρχισε να συγκροτείται το 1986-7 με την πρωτοβουλία του κύριου Σήφη Μπουζάκη, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πάτρας, ο οποίος και συγκέντρωσε τα πρώτα εκθέματα. Το 2000 βρέθηκε χώρος στο Πανεπιστήμιο, ο οποίος βέβαια δεν είναι αρκετά άνετος ή προσβάσιμος. Υπάρχει ένα ακόμα μουσείο στο Πανεπιστήμιο Πατρών, αυτό των Επιστημών, όμως είναι δύσκολη η μετακίνηση του Μουσείου Παιδείας σε αυτόν το χώρο, καθώς οι θεματικές τους είναι διαφορετικές.

Αρχικός στόχος του Μουσείου ήταν να ενισχύσει το μάθημα που δίδασκε ο κύριος Μπουζάκης («Ιστορία Νεοελληνικής Εκπαίδευσης»), ώστε οι φοιτητές να έχουν την ευκαιρία να ενημερωθούν περαιτέρω για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη. Στη συνέχεια, με τη δημιουργία του ΠΜΣ «Ιστορία Εκπαίδευσης-Μουσειοπαιδαγωγικής» το Μουσείο προσέφερε τον χώρο για την πρακτική άσκηση των φοιτητών οι οποίοι σήμερα εργάζονται σε αυτό εθελοντικά. Το μεταπτυχιακό ύστερα από δύο χρόνια λειτουργίας δεν συνεχίστηκε, ενώ από το 2007 το Μουσείο δέχεται επισκέψεις των σχολείων της Πάτρας και της Περιφέρειας.

Όπως εξηγεί ο κύριος Μπουζάκης, οι στόχοι του Μουσείου συνοψίζονται στους εξής: στη συγκέντρωση, τη διάσωση, την ταξινόμηση και την προβολή ιστορικών εκπαιδευτικών τεκμηρίων, στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας σε ανάλογα θέματα, στη διάσωση της πολιτιστικής κληρονομιάς στον τομέα της παιδείας και εκπαίδευσης, στη μελέτη και έρευνα σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο της ιστορίας της Παιδείας και της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τον διεθνή χώρο, στην κατάρτιση των αποφοίτων ΑΕΙ και ΤΕΙ σε ζητήματα μουσειοπαιδαγωγικής, στην καταγραφή και συντήρηση αρχειακού υλικού που υπάρχει στα σχολεία της Περιφέρειας, στην εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών και ερευνητικών σκοπών, και στην πρακτική άσκηση των φοιτητών στα μαθήματα 'Ιστορία της Εκπαίδευσης' και 'Εκπαιδευτική Πολιτική'.

Τα εκθέματα που βρίσκονται στο χώρο του Μουσείου έχουν συγκεντρωθεί από σχολεία της Πάτρας, από αρχεία του Υπουργείου Παιδείας, από σχολεία που δεν λειτουργούν πλέον, από δωρεές φίλων και από τα γενικά αρχεία του Δήμου Αιγίου. Επίσης, από τη Βουλή των Ελλήνων συγκεντρώθηκε ένα μέρος των βιβλίων και των τόμων που εκτίθενται.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιείται βασίζεται στη ξενάγηση των μαθητών μέσα στο Μουσείο. Κατά τη διάρκεια της ξενάγησης οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μουσειακά αντικείμενα, όπως πλάκα και κοντύλι<sup>90</sup>, σάκες, αριθμητήριο, σφραγίδες, μελανοδοχεία, πένες. Επίσης, μαθαίνουν για το ρόλο και τη συμβολή του δασκάλου, τον κανονισμό του σχολείου, τα συσσίτια, τα διατάγματα και τους νόμους που αφορούν την πορεία της εκπαίδευσης από το 1900 και ύστερα.

Προς το τέλος της ξενάγησης τα παιδιά παρατηρούν τις προθήκες, οι οποίες εκθέτουν ανά μάθημα τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια. Η υπεύθυνη του προγράμματος κυρία Κωνσταντίνα Ασκούνη επισημαίνει στα παιδιά να παρατηρήσουν και την προθήκη με τα βιβλία των σχολικών εκδηλώσεων (π.χ. θεατρικές και μουσικές παραστάσεις). Ακόμη, τους καλεί να επεξεργαστούν την επιστολή του Υπουργού Παιδείας κ. Τρίτση προς τον τότε Πρωθυπουργό Α. Παπανδρέου για την κατάσταση της παιδείας το 1987. Στην επιστολή αυτή, ο Υπουργός αναφέρεται στην ανύπαρκτη πανεπιστημιακή έρευνα, στην έλλειψη βιβλιοθηκών και συγγραμμάτων και στο γνωστό πρόβλημα του γλωσσικού ζητήματος. Οι μαθητές με αφορμή την επιστολή αναλύουν και συζητάνε για τα σημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, σύμφωνα με την κυρία Ασκούνη, εφαρμόζεται η βιωματική και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης, ενώ ως προς την εφαρμογή κάποιου είδους αξιολόγησης δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, καθώς δεν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις έως ότου μετακινηθεί σε μεγαλύτερο χώρο το Μουσείο. Υπάρχει βέβαια ένα βιβλίο επισκεπτών, όπου τα σχολεία καταγράφουν τις εντυπώσεις τους από την επίσκεψη. Εκ του

---

<sup>90</sup> Κοντύλι: Η λεγόμενη γραφίδα με την οποία έγραφαν πάνω στην ξύλινη πλάκα. (Πηγή: Νικολαντωνάκης, Κ. 2011. «Αρχαία Ελληνική Τεχνολογία». ΚΔΕΜΤ – ΝΟΗΣΙΣ).

αποτελέσματος δεν υπάρχει και η ανάλογη γνώση του εργαλείου αξιολόγησης των ΓΜΑ.

Όπως προέκυψε από την επίσκεψη, το Μουσείο Παιδείας του Πανεπιστημίου Πατρών συγκεντρώνει ένα πολύ σημαντικό αρχείο για την ιστορία της εκπαίδευσης, γεγονός που καθιστά αναγκαία την επέκτασή του σε κάποιον άλλον χώρο, ώστε να λειτουργήσει ολοκληρωμένα για την επιμόρφωση των φοιτητών και την ενημέρωση των επισκεπτών.

\*Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο χώρο του Μουσείου με τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου, κύριο Σήφη Μπουζάκη και με την υπεύθυνη του χώρου, κυρία Κωνσταντίνα Ασκούνη. (Διεύθυνση: Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστημιούπολη, Ρίο)

### **2.3.2 Θρακικό Μουσείο Παιδείας**

Το Θρακικό Μουσείο Παιδείας ιδρύθηκε το 1992 από τον κύριο Αλέξανδρο Καζαντζή, Πρόεδρο της Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής. Βρίσκεται στην Κομοτηνή και πιο συγκεκριμένα, στο ιστορικό κτήριο του 5<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με τον κύριο Καζαντζή, το Μουσείο δημιουργήθηκε με σκοπό τη διάσωση εκπαιδευτικού υλικού από διάφορες ιστορικές εποχές και περιοχές της χώρας αλλά και τη δημιουργία ενός χώρου γνώσης και έρευνας για κάθε επιστήμονα και ενδιαφερόμενο. Η συλλογή του Μουσείου αποτελείται από σχολικά είδη, έντυπα και εποπτικά μέσα με προέλευση κυρίως την Θράκη και τα παλιά της σχολεία. Τα αντικείμενα έχουν συγκεντρωθεί από το προσωπικό αρχείο του κυρίου Καζαντζή και από δωρεές εκπαιδευτικών και μελών της Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου περιλαμβάνουν κυρίως ξεναγήσεις, παιχνίδια και διασκεδαστικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες τα παιδιά γνωρίζουν βιωματικά την θρακική παράδοση και ιστορία. Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής έχει σχεδιάσει συνοδευτικό εγχειρίδιο για τους δασκάλους, ώστε να μπορούν να προετοιμάσουν τις τάξεις για την επίσκεψη

στο χώρο. Προς το παρόν δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποιο είδος αξιολόγησης, ούτε έχει ληφθεί στα υπόψιν η χρήση του εργαλείου των ΓΜΑ.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω στοιχεία, το Θρακικό Μουσείο Παιδείας άρχισε να λειτουργεί ως μια πρωτότυπη ιδέα μουσειακής παρουσίας, η οποία μέχρι σήμερα εξακολουθεί να παρουσιάζει τη σημασία της εκπαίδευσης για τον θρακικό αλλά και τον ευρύτερο ελληνικό χώρο.

\*Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας με τον ιδρυτή του Μουσείου, κύριο Αλέξανδρο Καζαντζή. (Διεύθυνση: Αγ. Γεωργίου 25, Κομοτηνή)

### **2.3.3 Παιδικό Μουσείο Θεσσαλονίκης**

Το Παιδικό Μουσείο Θεσσαλονίκης ιδρύθηκε το 1997 με βάση τα πρότυπα των παιδικών μουσείων της Αμερικής. Το 2003 απέκτησε έδρα και χώρο στον ΟΠΕΠ (Οργανισμός Προβολής Ελληνικού Πολιτισμού) στην Άνω Πόλη και μέχρι το 2009 λειτουργούσε μόνο τις Κυριακές. Τότε το κτήριο στο οποίο στεγαζόταν κάηκε και μαζί όλα τα αρχεία και εκθέματα που υπήρχαν σε αυτό. Σε συνεργασία με την Πρωτοβάθμια Διεύθυνση και τη Διεύθυνση Πολιτιστικών Θεμάτων έλαβαν μια οικονομική ενίσχυση για τη δημιουργία μουσειοσκευών με θεματική τους Έλληνες ζωγράφους. Στη συνέχεια, το Μουσείο Ύδρευσης Θεσσαλονίκης φιλοξένησε το Μουσείο το οποίο σχεδίασε προγράμματα για το νερό όμως η υλοποίησή τους ήταν αρκετά δύσκολη, καθώς η τοποθεσία ήταν σχετικά μακριά, ώστε να εξυπηρετεί τις επισκέψεις των σχολείων.

Το 2012 με τη βοήθεια του Δημάρχου Θεσσαλονίκης, κύριου Μπουτάρη, δόθηκε στο Μουσείο ένας νέος χώρος στο Κέντρο Πολιτισμού Θεσσαλονίκης. Εκεί ξεκίνησαν με μικρές δωρεές υλικών για την ιστορία της εκπαίδευσης αλλά και με την προσφορά του Δημάρχου, ο οποίος δώρισε εκατό τσίγκινα παιχνίδια. Σιγά σιγά ενσωματώθηκαν και άλλες θεματικές, όπως η πορεία της ιστορίας της πόλης τα τελευταία εκατό χρόνια. Έτσι, προέκυψε μια ανοδική προσέλευση σχολείων και πολιτών, με τις θεματικές του Μουσείου να είναι πάντοτε επίκαιρες. Μέχρι και σήμερα το Μουσείο αποτελεί μη κερδοσκοπικό φορέα, ο οποίος λειτουργεί αυτοχρηματοδοτούμενα.

Όπως τονίζει η Αντιπρόεδρος του Μουσείου, κυρία Γλυκερία Πλιάμπα-Φουντά, οι γενικοί στόχοι του Μουσείου αφορούν στην επαφή των παιδιών με

διαφορετικές εκφράσεις του πολιτισμικού γίνεσθαι, στην εκτίμηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και της σύγχρονης καλλιτεχνικής δημιουργίας, στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέσω της τέχνης και στην ευαισθητοποίηση στη διαφορετικότητα.

Τα εκθέματα που φιλοξενεί το Μουσείο δεν έχουν αγορασθεί αλλά αποτελούν μέρος δωρεών. Σημαντική δωρεά αποτελεί αυτή του Δημάρχου Θεσσαλονίκης κύριου Μπουτάρη, όπως προαναφέρθηκε, με τα εκατό τσίγκινα παιχνίδια. Εξίσου σημαντική αποτελεί και η δωρεά του κύριου Λαδίκου, εκπαιδευτικού από την Ανάφη Κυκλάδων, ο οποίος προσέφερε όλο το παλαιό εκπαιδευτικό υλικό των σχολείων του νησιού. Επίσης, άλλα σημαντικά εκθέματα που εντοπίζονται στο χώρο είναι βιβλία, προθήκες, οικοκυρικά, μηχανές προβολής και εγκυκλοπαίδειες. Τέλος, το Μουσείο εκθέτει εντοιχισμένους πίνακες για την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης με αναφορές στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και στους νόμους που εφαρμόστηκαν στη χώρα μας.

Το Μουσείο πραγματοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα με διάφορες θεματικές. Για τη συγκεκριμένη έρευνα παρακολουθήθηκε το πρόγραμμα που αφορά στην παλιά σχολική ζωή και ονομάζεται «Μια τάξη από τα χρόνια τα παλιά». Η μουσειοπαιδαγωγός, κυρία Αλεξάνδρα Δέλλιου, σε συνεργασία με την υπόλοιπη ομάδα εκπονεί το πρόγραμμα με τη χρήση αντικειμένων, υπολογιστή και προβολέα. Τα παιδιά παρακολουθούν αποσπάσματα από ελληνικές ταινίες για τα παιχνίδια που παίζονταν στην σχολική αυλή, μελετούν παλιά αναγνωστικά και τα συγκρίνουν με τα σημερινά εγχειρίδια καθώς επίσης, έχουν την ευκαιρία να μάθουν καλλιγραφία χρησιμοποιώντας πλάκα και κοντύλι. Ύστερα, προχωράνε στην επόμενη αίθουσα, όπου συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι γνώσεων βασισμένο σε όσα έμαθαν προηγουμένως. Το παιχνίδι απαιτεί τη συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους και την ανάκληση των πληροφοριών που συγκέντρωσαν. Με το τέλος του παιχνιδιού τα παιδιά έχουν τον χρόνο να ασχοληθούν με τη χειροτεχνία και να φτιάξουν μια παλιά σχολική σάκα.

Σε συζήτηση με την κυρία Δέλλιου, τονίσθηκε πως η βασική θεωρία μάθησης που κυριαρχεί είναι αυτή της βιωματικής, καθώς υπάρχει συνδυασμός παιχνιδιού και διάδρασης. Βέβαια, επισημάνθηκε πως υπάρχουν και στοιχεία



της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας αφού τα παιδιά μαθαίνουν για τις δυσκολίες διαβίωσης στα παλιά χρόνια, αλλά και στοιχεία της ανακαλυπτικής θεωρίας, καθώς τα παιδιά εξερευνούν και διαβάζουν μόνα τους τα αλφαβητάρια.

Επιπλέον ήταν σημαντικό να εξετασθεί κατά πόσο και με ποιον τρόπο αξιολογείται το πρόγραμμα. Όπως διαπιστώθηκε, η ίδια ομάδα αξιολογεί την πορεία του προγράμματος μέσω της παρατήρησης και των ανατροφοδοτικών συζητήσεων. Επίσης, το Μουσείο είναι ενταγμένο στο πρόγραμμα ΘΑΛΗΣ<sup>91</sup> όπου πραγματοποιείται και εκεί ένα είδος αξιολόγησης. Τέλος, προβλέπεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εντύπων αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά το εργαλείο αξιολόγησης της μουσειακής μάθησης ΓΜΑ δεν υπάρχει γνώση του συγκεκριμένου και επομένως δεν εφαρμόζεται.

Βάσει της επίσκεψης, το Παιδικό Μουσείο Θεσσαλονίκης με πολλή προσπάθεια, κόπο και αγάπη υποδέχεται τα σχολεία και το ευρύτερο κοινό με εκθέσεις και προγράμματα που στοχεύουν στην πολιτιστική ενημέρωση και πνευματική ανάπτυξή τους.

\*Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο χώρο του Μουσείου με την Αντιπρόεδρο του Μουσείου, κυρία Γλυκερία Πλιάμπα-Φουντά και τη μουσειοπαιδαγωγό, κυρία Αλεξάνδρα Δέλλιου. (Διεύθυνση: Γρηγορίου Λαμπράκη και Κλεάνθους 57, Θεσσαλονίκη)

#### **2.3.4 Μουσείο Σχολικής Ζωής Χανίων**

Το Μουσείο Σχολικής Ζωής Χανίων ξεκίνησε τη λειτουργία του το 2006, από τους εκπαιδευτικούς, κύριο Δημήτριο Καρτσάκη και κυρία Μαρία Δρακάκη. Το Μουσείο ανήκει στο Δήμο Χανίων και απευθύνεται στο κοινό από την χρονολογία ίδρυσής του.

Σύμφωνα με τον υπεύθυνο του Μουσείου, κύριο Καρτσάκη, οι βασικοί στόχοι του Μουσείου αφορούν στην έρευνα του παρελθόντος της εκπαίδευσης της χώρας μας, στην αναφορά της σημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας της

---

<sup>91</sup> ΘΑΛΗΣ: Πρόγραμμα για την Ενίσχυση της Διεπιστημονικής Έρευνας και Καινοτομίας. (Πηγή: <http://excellence.minedu.gov.gr>, ανακτήθηκε στις 07 Φεβρουαρίου 2016).

εκπαίδευσης, καθώς επίσης και στην ανάγκη καταγραφής καλών πρακτικών και προτάσεων για το μέλλον της εκπαίδευσης.

Τα εκθέματα του Μουσείου συνοψίζονται σε σχολικά εγχειρίδια (περίπου 10.000 τίτλοι), σε αντικείμενα σχετικά με όλα τα μαθήματα της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, σε αρχεία και έγγραφα σχολείων, σε φωτογραφικό υλικό, σε μουσειοσκευές, σε μέσα σύγχρονης τεχνολογίας κ.ά. Τα αντικείμενα αυτά έχουν συγκεντρωθεί κυρίως από δωρεές σχολείων, εκπαιδευτικών και πολιτών.

Το Μουσείο μέσα στα χρόνια έχει υλοποιήσει πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα σε κάθε νέα έκθεση. Τα προγράμματα συνδέονται πάντα με τη σχολική ζωή και εκπαίδευση του παρελθόντος με αναφορές στη σύγχρονη εποχή. Από το 2016 λειτουργεί η έκθεση: «Τα μέσα μάθησης για ένα ξεχωριστό μαθητή», ενώ τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονούνται συνδέονται άμεσα με όλες τις θεωρίες μάθησης. Κυρίως επικρατεί η βιωματική, καθώς οι επισκέπτες δρουν συναισθηματικά και βιωματικά. Επίσης, έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν μόνοι τους τα γνωστικά αντικείμενα μέσα από δραστηριότητες που έχουν σχέση με την τέχνη και τον πολιτισμό. Τέλος, ως προς το κομμάτι της αξιολόγησης προβλέπεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μεθόδων αξιολόγησης των προγραμμάτων οι οποίες δεν έχουν ολοκληρωθεί ακόμα, ενώ δεν υπάρχει μέχρι στιγμής γνώση ή εφαρμογή του εργαλείου των ΓΜΑ.

Μέσα από τις πληροφορίες που δόθηκαν για το Μουσείο Σχολικής Ζωής Χανίων, είναι φανερό πως με τη φροντίδα και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν σημαντικό πολιτιστικό φορέα για την Κρήτη.

\*Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας με τον υπεύθυνο του Μουσείου, κύριο Δημήτριο Καρτσάκη. (Διεύθυνση: Νεροκούρου, Χανιά)

### **2.3.5 Μουσείο Λεόντειου Λυκείου**

Το Μουσείο Λεόντειου Λυκείου άρχισε να ιδρύεται το 2006, ενώ τον Ιούνιο του 2014 ολοκληρώθηκε η σύστασή του με την πραγματοποίηση των εγκαινίων. Το Μουσείο δεν έχει αναγνωριστεί ακόμη επισήμως από το Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, και γι' αυτόν το λόγο δεν είναι ανοιχτό στα

σχολεία και το ευρύ κοινό. Βέβαια, τα τμήματα του Λεόντειου Λυκείου έχουν τη δυνατότητα να το επισκέπτονται, ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν την ιστορία και εξέλιξη του σχολείου.

Όπως παρουσιάζεται και στο φυλλάδιο του σχολείου που προσκόμισε ο υπεύθυνος, κύριος Αρμάνδος Βιτάλης, το Μουσείο αποσκοπεί στη διαφύλαξη αντικειμένων αναγνωρισμένης εκπαιδευτικής αξίας και στη διατήρηση του πνεύματος και των παιδαγωγικών αξιών, που ορίζουν οι Μαριανοί Αδελφοί<sup>92</sup> στην Ελλάδα.

Στο φυλλάδιο αναφέρεται επίσης ότι τα εκθέματα αφορούν στην ιστορία του συγκεκριμένου σχολείου και είναι χωρισμένα σε πέντε ενότητες. Τα εκθέματα της πρώτης ενότητας είναι αφιερωμένα στον άγιο Μαρκελλίνο, τον ιδρυτή του Τάγματος των Μαριανών Αδερφών και εμπνευστή της μαριανής παιδαγωγικής. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται η ιστορία των Λεοντείων Λυκείων (Πατησίων & Νέας Σμύρνης) ως προς τις αξίες, τον τόπο, τον χώρο, το έργο, τη διοίκηση και τους παιδαγωγικούς στόχους. Στην τρίτη και τέταρτη ενότητα υπάρχει αναπαράσταση μιας παλιάς αίθουσας διδασκαλίας και ενός οικοτροφείου. Τέλος, η πέμπτη ενότητα είναι αφιερωμένη στους απόφοιτους του σχολείου.

Όπως εξηγεί ο κύριος Βιτάλης, τα προγράμματα του Μουσείου βρίσκονται σε διαδικασία σχεδιασμού ώστε να οριστικοποιηθούν και στη συνέχεια να υλοποιηθούν. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια προσχέδια με φύλλα δραστηριοτήτων, τα οποία οι μαθητές καλούνται να πραγματοποιήσουν. Ενδεικτικά, στα φύλλα περιλαμβάνονται ασκήσεις, όπως εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών, αιτιολόγηση εκθεμάτων ως προς τη χρησιμότητά τους, ζωγραφική ενός εκθέματος, αναζήτηση λέξεων- κλειδιών κ.ά.

Όσον αφορά το μαθησιακό κομμάτι, στόχος είναι να εξυπηρετείται η βιωματική και ανακαλυπτική θεωρία καθώς οι ίδιοι οι μαθητές θα αναλαμβάνουν να γνωρίσουν τις ενότητες του Μουσείου και κατόπιν να ανακαλύψουν όσα χρειάζεται. Τέλος, όσον αφορά το αξιολογικό κομμάτι δεν

---

<sup>92</sup> Μαριανοί Αδελφοί: Αποστολή τους είναι η διαπαιδαγώγηση των νέων, με προσήλωση στις αξίες της Παιδαγωγικής, της Αγάπης, της Παρουσίας και της Απλότητας. (Πηγή: <http://www.new.marist-leonteios.gr>, ανακτήθηκε στις 21 Φεβρουαρίου 2016).

υπάρχει κάποιο πλάνο αξιολόγησης μέχρι να λειτουργήσει το Μουσείο κανονικά, ούτε γνώση των ΓΜΑ.

Από την ολοκλήρωση της επίσκεψης συμπεραίνεται ότι το Μουσείο Λεόντειου Λυκείου με τη σωστή οργάνωση που το χαρακτηρίζει μπορεί να παρουσιάσει την ιστορία του Σχολείου και να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τη λειτουργία του.

\*Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο χώρο του Μουσείου με τον υπεύθυνο του χώρου, κύριο Αρμάνδο Βιτάλη. (Διεύθυνση: Νειγύ 17, Πατήσια)

### **2.3.6 Εθνικό Μουσείο Εκπαίδευσης Βέροιας Χρίστος Τσολάκης**

Το Εθνικό Μουσείο Εκπαίδευσης Βέροιας ιδρύθηκε το 2006, ανήκει στην Κ.Ε.Π.Α (Κοινωνική Επιχείρηση Πολλαπλής Ανάπτυξης) του Δήμου Βέροιας και απευθύνεται στο κοινό από το έτος ίδρυσής του. Βασικοί στόχοι της λειτουργίας του είναι η διάσωση εκπαιδευτικού υλικού αλλά και η προβολή της ιστορίας της εκπαίδευσης από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους.

Όπως επισημαίνει ο υπεύθυνος του Μουσείου, κύριος Εμμανουήλ Ξυνάδας, όλα τα αντικείμενα που εκτίθενται στο Μουσείο έχουν συγκεντρωθεί από Ιδιωτικές Συλλογές, Βιβλιοθήκες και αρχεία Σχολικών Μονάδων. Στα εκθέματα αυτά περιλαμβάνονται: μια συλλογή αναγνωστικών κατανεμημένη χρονολογικά από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα έως τη δεκαετία του 1990 και μια εκτεταμένη συλλογή σχολικών βιβλίων και φωτογραφιών σχολικής ζωής. Στο Μουσείο εντοπίζονται σχολικά αντικείμενα και είδη γραφής, όπως πένες και κονδυλοφόροι, αλλά και παλαιές πινακίδες και τετράδια, μαθητικές ποδιές, παλαιού τύπου σχολικές σημαίες, μαθητικές σάκες, μουσικά όργανα, υδρόγειος, και είδη χειροτεχνίας – ξυλογλυπτικής, καθώς και παλαιού τύπου έδρες διδασκαλίας.

Το Μουσείο υλοποιεί δυο εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με την εκπαίδευση και τη σχολική ζωή. Στο πρώτο πρόγραμμα, με τίτλο «Η ιστορία της γραφής», οι μαθητές γνωρίζουν τα συστήματα γραφής πριν το ισχύον. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται διάφορα συστήματα γραφής, αρχής γενομένης από την σφηνοειδή γραφή, αλλά και υλικά γραφής. Ως δραστηριότητα του

προγράμματος τα παιδιά γράφουν μικρές φράσεις με το δικό τους εικονόγραμμα αλφάβητο.

Στο δεύτερο πρόγραμμα, με τίτλο «Γνωριμία με τα σχολικά αναγνωστικά», παρουσιάζεται η ιστορία του εκπαιδευτικού συστήματος από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως τις μέρες μας. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το περιεχόμενο παλαιότερων βιβλίων και προσπαθούν να εντοπίσουν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τους στόχους που αυτά εξυπηρετούσαν σε κάθε χρονική περίοδο. Επίσης, αναβιώνεται η διδασκαλία ενός γλωσσικού μαθήματος με παλιά εποπτικά μέσα σε μια τάξη που έχει σχεδιαστεί στα πρότυπα της δεκαετίας του '50. Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν παλιά αναγνωστικά, τα οποία μπορούν να περιεργαστούν και να συγκρίνουν με τα σημερινά.

Σύμφωνα με τον κύριο Ξυνάδα, η θεωρία μάθησης που εντοπίζεται και στα δυο προγράμματα είναι κυρίως βιωματική, ενώ για την αξιολόγησή τους δεν εφαρμόζεται κάποιο είδος της, ούτε υπάρχει γνώση του εργαλείου ΓΜΑ.

Όπως προέκυψε από τις παραδοτέες πληροφορίες, το Εθνικό Μουσείο Εκπαίδευσης Βέροιας Χρίστος Τσολάκης μέσα από τα εκθέματα και τα προγράμματά του διασώζει ένα σημαντικό εκπαιδευτικό 'κόσμο' και φέρνει με επιτυχία τους μαθητές και τους επισκέπτες σε επαφή με αυτόν.

\*Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας με τον υπεύθυνο του Μουσείου, κύριο Εμμανουήλ Ξυνάδα. (Διεύθυνση Μουσείου: Δ. Δ. Αγίας Βαρβάρας, Βέροια)

### **2.3.7 Μουσείο Συνδέσμου Αποφοίτων Θηλέων Βόλου**

Ο Σύνδεσμος Αποφοίτων Θηλέων Βόλου ιδρύθηκε στις 2 Νοεμβρίου 1991 από 23 απόφοιτες του Γυμνασίου Θηλέων Βόλου. Μέχρι το 2008 στεγαζόταν σε μια αίθουσα του Γυμνασίου και ύστερα μετακόμισε σε έναν δικό του χώρο στο κέντρο του Βόλου. Ο Σύνδεσμος διοργανώνει κάθε χρόνο εκδρομές, εκδηλώσεις κοινωνικού και ψυχαγωγικού περιεχομένου, αλλά και φιλανθρωπικές δράσεις. Σήμερα απαριθμεί 594 εγγεγραμμένα μέλη, εκ των οποίων τα 300 είναι ενεργά. Ο Σύνδεσμος εκτός των άλλων δραστηριοποιείται και με το Μουσείο που έχει δημιουργήσει σχετικά με την ιστορία της

εκπαίδευσης του Γυμνασίου του αλλά και του Βόλου. Σήμερα, προσπαθεί να εντάξει τα εκθέματά του στο Μουσείο της Πόλης του Βόλου, αλλά υπάρχει δυσκολία καθώς οι θεματικές τους είναι διαφορετικές.

Όπως είναι καταγεγραμμένο και στο καταστατικό που υπέδειξε η Πρόεδρος του Συνδέσμου, κυρία Δήμητρα Αλαμάνου-Καραγκούνη, σκοπός του Μουσείου είναι η ανάπτυξη και η σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των μελών του, όπου και αν κατοικούν, η συγκέντρωση και αξιοποίηση του ιστορικού υλικού του Γυμνασίου Θηλέων Βόλου, όπως κατάλογοι, μαθητικά έντυπα, απολυτήρια μαθητών και οποιαδήποτε στοιχεία κατέχουν οι απόφοιτες που αφορούν το σχολείο και τη ζωή των μαθητών που φοίτησαν σε αυτό και τέλος, η ανάπτυξη του πολιτιστικού επιπέδου των μελών με κάθε είδους εκδηλώσεις. Το αρχείο του Μουσείου αποτελεί το μοναδικό της πόλης γι' αυτό στοχεύει στο να είναι επισκέψιμο σε όλον τον κόσμο, ώστε να μπορούν να μάθουν για τη σχολική ζωή των προηγούμενων δεκαετιών.

Από τον Νοέμβριο του 2008 και για τρία χρόνια συγκεντρώνονταν τα εκθέματα σχετικά με την εκπαίδευση και τη σχολική ζωή. Αυτά δεν αγοράστηκαν αλλά αποτελούν δωρεές από τις αποφοίτους του Συνδέσμου και από προσφορές χωριών του Βόλου. Τα εκθέματα αφορούν μόνο στο Γυμνάσιο Θηλέων από το 1921-1981, ώστε να αναδειχθεί η εξέλιξη του σχολείου μέσα στα 60 αυτά χρόνια. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια από τα αντικείμενα που εκτίθενται στο Μουσείο: απολυτήρια από το 1922, κάδρα ανά χρονολογική σειρά με φωτογραφίες από τις σχολικές εκδρομές και παρελάσεις, οικοκυρικά σε προθήκες, θρανία, ποδιές, στολές παρέλασης, σάκες και σημαίες, τετράδια και βιβλία ανά μάθημα, λευκώματα, κύπελλα αθλητικών αγώνων. Πέραν των εκθεμάτων, βρίσκονται συγκεντρωμένες στην ιστοσελίδα όλες οι πληροφορίες και τα στοιχεία του Συνδέσμου αλλά και μια ταινία που δημιουργήθηκε για το ιστορικό του Γυμνασίου Θηλέων Βόλου.

Το πρόγραμμα που εκπονείται στο Μουσείο σχεδιάστηκε από το συμβούλιο του Συνδέσμου, ενώ οι επισκέψεις που έχουν πραγματοποιηθεί είναι κυρίως από τις αποφοίτους του συνδέσμου με τις οικογένειές τους και από ορισμένα σχολεία του Βόλου. Το πρόγραμμα βασίζεται στην ξενάγηση του χώρου και στην επεξήγηση των εκθεμάτων. Ακόμη, γίνεται αναφορά στην ιστορία και

εξέλιξη της εκπαίδευσης σχετικά με το πώς πραγματοποιούνταν τα μαθήματα, ποιοί κανόνες εφαρμόζονταν, τί έκαναν οι μαθήτριες στις παρελάσεις, πώς γίνονταν οι γυμναστικές επιδείξεις κλπ.

Στο πρόγραμμα αυτό, σύμφωνα με την κυρία Αλαμάνου-Καραγκούνη, κυριαρχούν η κονστρουκτιβιστική και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης καθώς το παιδί μπορεί να μάθει μέσα από αυτά που βλέπει και που ακούει αλλά και να φανταστεί τι συνέβαινε και τι διαδραματιζόταν στο παρελθόν. Για την αξιολόγηση του προγράμματος υπάρχει ένα βιβλίο στο οποίο συγκεντρώνονται εγγράφως οι εντυπώσεις και τα σχόλια των εκπαιδευτικών. Πέραν του βιβλίου εντυπώσεων, δεν υπάρχει κάποια άλλη μέθοδος αξιολόγησης ούτε η γνώση και εφαρμογή των ΓΜΑ.

Από την πραγματοποίηση της επίσκεψης φαίνεται ότι ο Σύνδεσμος Αποφοίτων Θηλέων Βόλου με τη φροντίδα των μελών και αποφοίτων του έχει συγκροτήσει ένα Μουσείο, το οποίο ανήκει στα πιο σημαντικά κομμάτια της εκπαιδευτικής ιστορίας της πόλης του Βόλου.

\*Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο χώρο του Μουσείου με την Πρόεδρο του Συνδέσμου, κυρία Δήμητρα Αλαμάνου-Καραγκούνη. (Διεύθυνση: Σπ. Σπυρίδη 106 & Γαλλίας, Βόλος)

### **2.3.8 Μουσείο Μαθητικής Ζωής Βριλησίων**

Το Μουσείο Μαθητικής Ζωής Βριλησίων ιδρύθηκε τον Μάιο του 2010 από το 5<sup>ο</sup> Δημοτικό Βριλησίων και τις κυρίες Γιολάντα Τσορώνη και Άντα Ευαγγέλου. Χορηγοί του Μουσείου ήταν ο Δήμος Βριλησίων, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, και ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών «Περικλής». Όμως, συνδυασμός δυσάρεστων συμβάντων οδήγησε στο να κλείσει προσωρινά το Μουσείο. Ύστερα από παρότρυνση του Δήμου, το αρχείο και τα υλικά του μεταφέρθηκαν στο 4<sup>ο</sup> Δημοτικό Βριλησίων με τη βοήθεια του κυρίου Δημήτρη Δημητρίου και της κυρίας Κατερίνας Βουτσαδάκη. Από τον Μάιο του 2014 επαναλειτουργεί, όμως εκκρεμούν κάποιες νομικές αποφάσεις.

Όπως τονίζει η υπεύθυνη, κυρία Βουτσαδάκη, μέσα από τα εκθέματά του το Μουσείο στοχεύει στη σύνδεση και σύγκριση σημαντικών περιόδων στην εκπαίδευση, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στην κατανόηση της

γραφής και στην ανάπτυξη συνεργασίας και ομαδικότητας. Τα εκθέματα είτε έχουν αγορασθεί από παλαιοπωλεία είτε αποτελούν δωρεές από βιβλιοπωλεία, από ιδιώτες, από Δημοτικά Σχολεία της περιοχής, και από την 1η Σχολική Επιτροπή του Δήμου, ενώ υπάρχει φάκελος με καταγεγραμμένη την προέλευση κάθε τεκμηρίου. Επίσης, υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια ανά μάθημα, πίνακες, χάρτες αλλά και πολλά από τα παιχνίδια που παίζονταν παλιά στο προαύλιο του σχολείου.

Από το 2014 έχουν σχεδιαστεί και εκπονούνται εκπαιδευτικά προγράμματα για κάθε σχολική βαθμίδα. Στόχος είναι οι μαθητές να μάθουν για την εξέλιξη της γλώσσας και της γραφής μέσα στα χρόνια, αλλά και να μπορέσουν να συγκρίνουν το χθες με το σήμερα. Τα προγράμματα απευθύνονται κυρίως σε ηλικίες του Δημοτικού, οπότε υπερισχύει η βιωματική μάθηση, αφού, σύμφωνα με την κυρία Βουτσαδάκη, μέσα από το βίωμα τα παιδιά προσεγγίζουν καλύτερα τις θεματικές, καθώς αγγίζουν, συζητούν και συμμετέχουν. Τέλος, η αξιολόγηση του προγράμματος έχει ξεκινήσει με ορισμένα φύλλα αξιολόγησης και με την καταγραφή εντυπώσεων των μαθητών. Προβλέπεται και περαιτέρω σχεδιασμός, ίσως και με το εργαλείο των ΓΜΑ (GLO'S), το οποίο δεν έχει ληφθεί ακόμα υπόψη.

Βάσει της επίσκεψης, το Μουσείο Μαθητικής Ζωής Βριλησσιών, παρά τα εμπόδια και τις δυσκολίες που έχει αντιμετωπίσει, με τη θέληση και προσπάθεια των ανθρώπων που το συντονίζουν συνεχίζει να λειτουργεί και να προσφέρει σημαντικό υλικό και γνώσεις για την ιστορία της εκπαίδευσης.

\*Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο χώρο του Μουσείου με την υπεύθυνη του Μουσείου, κυρία Κατερίνα Βουτσαδάκη. (Διεύθυνση: Αλφειού 62 & Χελμού, Βριλήσσια)

### **2.3.9 Μουσείο Μαθητικής Ζωής και Εκπαίδευσης Σχίνων**

Το Μουσείο Μαθητικής Ζωής και Εκπαίδευσης δημιουργήθηκε το 2012 από τον Σύλλογο Γυναικών Σχίνων. Βρίσκεται στη Ζαχάρω του Νομού Ηλείας και στεγάζεται στον προαύλιο χώρο του Ιερού Ναού Τιμίου Προδρόμου. Εκεί, λειτουργούσε το παλιό σχολείο του χωριού μέχρι το 1985, όταν μειώθηκε σημαντικά ο αριθμός του μαθητικού δυναμικού.



Από το 2011 και με την πρωτοβουλία του Συλλόγου ξεκίνησε η συγκέντρωση θρανίων, βιβλίων, σχολικών εγχειριδίων, πινάκων και χαρτών. Τα αντικείμενα συλλέχθηκαν από το αρχείο του σχολείου, αλλά και από τα μέλη και τους φίλους του Συλλόγου, οι οποίοι πραγματοποίησαν και προσωπικές δωρεές υλικού. Στόχος του Μουσείου είναι να υποδέχεται σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τις περιοχές του Νομού στα οποία θα παρουσιάζεται η ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης, τόσο του χωριού όσο και της χώρας ευρύτερα.

Το Μουσείο εκπονεί εκπαιδευτικά προγράμματα και η δομή τους βασίζεται στη βιωματική θεωρία μάθησης. Επιπλέον, αξιολογεί την απόδοση των προγραμμάτων μέσα από δραστηριότητες ζωγραφικής και συγγραφής εκθέσεων στις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να αποτυπώσουν την εμπειρία τους από την επίσκεψη. Τέλος, όσον αφορά το εργαλείο ΓΜΑ, δεν υπάρχει γνώση αυτού.

Μέσα από τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν φαίνεται ότι το Μουσείο Μαθητικής Ζωής και Εκπαίδευσης αποτελεί μια σημαντική και πολλά υποσχόμενη προσπάθεια της τοπικής κοινότητας για τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς της περιοχής αλλά για την ανάδειξη της ιστορίας της χώρας.

\*Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας με την υπεύθυνη του Μουσείου, κυρία Ρέα Μακρή. (Διεύθυνση: Σχίνοι Ζαχάρως, Ηλεία)

### **2.3.10 Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης Πλάκα**

Το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης ιδρύθηκε το 2012 ως φορέας του Μη Κερδοσκοπικού Οργανισμού Ε.Κ.Ε.Δ.Ι.Σ.Υ. (Εθνικού Κέντρου Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού), ενώ απευθύνεται στο κοινό από τον Δεκέμβριο του 2014.

Η Πρόεδρος του Μουσείου, κυρία Ευαγγελία Κανταρτζή, αναφέρει ότι η βασική στοχοθεσία του εντοπίζεται στη μελέτη της ιστορίας της εκπαίδευσης και στην έρευνα και διάσωση του σχολικού υλικού. Τα αντικείμενα που εκτίθενται στο χώρο αποτελούνται από θρανία, πίνακες, και χάρτες, μέχρι σχολικά εγχειρίδια, κούκλες και παιχνίδια. Τα περισσότερα από αυτά έχουν

αγοραστεί από παλαιοπωλεία και δημοπρασίες, ενώ τα υπόλοιπα έχουν συγκεντρωθεί από δωρεές.

Το Μουσείο πραγματοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα απευθυνόμενα σε σχολεία αλλά και σε γονείς με τα παιδιά τους. Για τη συγκεκριμένη έρευνα έμφαση δόθηκε στα δύο προγράμματα που αφορούν στη σχολική ζωή του παρελθόντος. Στο πρώτο πρόγραμμα με τίτλο «Το παλιό σχολείο» παρουσιάζονται παλιές φωτογραφίες, οι κανόνες και οι τιμωρίες, ο τρόπος ενδυμασίας, και η καλλιγραφία, όλα όπως πραγματοποιούνταν στο παλιό σχολείο. Το επόμενο πρόγραμμα «Ο Μίμης και η Άννα πάνε Μουσείο» είναι σχεδιασμένο γύρω από ένα αναγνωστικό. Τα παιδιά χρησιμοποιούν ποδιές και δείγματα παιχνιδιών της παλιάς εποχής. Οι καρικατούρες που πρωταγωνιστούν ξεκινούν ένα παιχνίδι σχεδιασμού του αλφαβηταρίου και προτρέπουν τα παιδιά να φτιάξουν δικές του ιστορίες χρησιμοποιώντας τα αναγνωστικά. Στα προγράμματα αυτά έχει υιοθετηθεί κυρίως η βιωματική και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης.

Το Μουσείο εφαρμόζει ένα μέρος αξιολόγησης στα προγράμματά του, το οποίο λειτουργεί ανατροφοδοτικά. Υπάρχουν τρία φυλλάδια με αξιολογικές ερωτήσεις: ένα το οποίο συμπληρώνει ο μαθητής, ένα ο εκπαιδευτικός και ένα ο μουσειοπαιδαγωγός. Τέλος, δεν εντοπίζεται η γνώση του εργαλείου των ΓΜΑ ή η εφαρμογή του.

Όπως διαπιστώθηκε από την επίσκεψη, το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης λειτουργεί με ανανεωμένες δράσεις (θέατρο, μουσικές βραδιές, αφήγηση παραμυθιών) αλλά και με επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, ώστε να κρατάει ζωντανή τη θεματική της ιστορίας της εκπαίδευσης.

\*Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο χώρο του Μουσείου με την Πρόεδρο του Μουσείου, κυρία Ευαγγελία Κανταρτζή. (Διεύθυνση: Τριπόδων 23, Αθήνα)

### **2.3.11 Μουσείο Σχολικής Ζωής Θίσβης**

Το Μουσείο Σχολικής Ζωής Θίσβης ιδρύθηκε τον Αύγουστο του 2013 από τον Σύλλογο Γυναικών Θίσβης με πρόεδρο την κυρία Ζωή Μείδανη. Το Μουσείο απευθύνεται στα σχολεία και στο κοινό από το έτος ίδρυσής του.

Σύμφωνα με την κυρία Μειδάνη, ο σκοπός του Μουσείου ήταν ζωτικής σημασίας καθώς προσπάθησαν να μην γκρεμιστεί το Δημοτικό Σχολείο Θίσβης, το οποίο σταμάτησε να λειτουργεί το 1996. Ύστερα από τη διάσωσή του, στόχος του Μουσείου ήταν και είναι η αναζήτηση του εκπαιδευτικού και σχολικού παρελθόντος σε όλες τις περιόδους της τοπικής ιστορίας· η επιστημονική ανάλυση, καταγραφή και διαφύλαξή του καθώς και η σύνδεσή του με τη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η κυρία Μειδάνη περιγράφει πως «το Μουσείο επιδιώκει να αποτελέσει έναν ζωντανό πόλο έλξης και ένα πνευματικό ίδρυμα. Στόχος είναι η συλλογή, μελέτη και προβολή αντικειμένων και μαρτυριών που σχετίζονται με τη σχολική ζωή και το εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, η νεότερη γενιά να γνωρίσει το παρελθόν, να εκτιμήσει το παρόν και να συνειδητοποιήσει ότι το δέντρο δεν μεγαλώνει μόνο από τα κλαδιά του αλλά και από τις ρίζες του. Να καταλάβουν οι νέοι ότι όσα έχουν σήμερα δεν ήταν δεδομένα και ακόμα ότι το χτες του παππού τους είναι το δικό τους σήμερα».

Τα εκθέματα που βρίσκονται στο Μουσείο έχουν αποκτηθεί κυρίως από προσφορές και δωρεές, ενώ ελάχιστα έχουν αγορασθεί. Είναι χωρισμένα σε τρεις αίθουσες: Στο «γραφείο του διευθυντή», όπου υπάρχει μια αναπαράσταση του γραφείου του διευθυντή, με αντικείμενα όπως γραφομηχανή, όργανα μέτρησης, εγκυκλοπαίδειες και βιβλία για τους δασκάλους. Στην «αίθουσα των αναμνήσεων», όπου υπάρχουν φωτογραφικά υλικά και εκθέσεις από γυμναστικές επιδείξεις, σχολικές γιορτές, ελέγχους, διαγωνίσματα, προγράμματα των δασκάλων και μαθητολογία. Επίσης, υπάρχουν σχολικά αντικείμενα όπως πένα, μελανοδοχείο, πλάκα, κοντύλι, ποδιές, σάκες, βέργα. Ακόμη, εντοπίζονται αρκετά αλφαβητάρια, απολυτήρια, τετράδια μαθητών και εκπαιδευτικά-επιστημονικά περιοδικά. Τέλος, υπάρχει ένα μπαούλο με παραδοσιακά παιχνίδια όπως βόλοι, σβούρες, τσουβάλια, κούκλες, τσέρκια, τόπια, κουμπάκια. Και στην «αίθουσα διδασκαλίας» τα εκθέματα αφορούν στην αναπαράσταση μιας σχολικής τάξης του 1950. Τα εκθέματα που παρουσιάζουν την τάξη είναι τα θρανία, η έδρα του δασκάλου, τα βιβλία κάθε μαθήματος, οι χάρτες, η ξυλόσομπα, οι κανονισμοί και ο δεκάλογος.

Στα εκθέματα του Μουσείου πρέπει να συμπεριληφθεί και η μουσειοσκευή, η οποία αποτελείται από σχολικά βιβλία της Α' Δημοτικού, την πλάκα με το κοντύλι, τη σχολική ποδιά, τη σβούρα και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου. Η μουσειοσκευή έχει σχεδιαστεί με στόχο να μεταφέρεται στα σχολεία, ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν τα παλιά σχολικά αντικείμενα.

Στο Μουσείο εκπονούνται δύο εκπαιδευτικά προγράμματα για την ιστορία της εκπαίδευσης και της σχολικής ζωής, ένα στην κεντρική αίθουσα και ένα στην αυλή. Στο πρόγραμμα που πραγματοποιείται στην κεντρική αίθουσα, τα παιδιά κάθονται στα θρανία, όπου ο εμπνευστής τους παροτρύνει να κλείσουν τα μάτια τους. Μόλις το κουδούνι χτυπήσει έχουν μεταφερθεί στην τάξη του 1950, είναι οι ίδιοι μαθητές και παράλληλα παρατηρούν προσεχτικά καθετί που βρίσκεται στην αίθουσα. Με τη βοήθεια του εμπνευστή συζητάνε για κάθε αντικείμενο, τι είναι, ποιά τα χαρακτηριστικά και οι λειτουργίες του, και σε τί διαφέρει από τα σημερινά. Αφού εξετασθούν όλα τα αντικείμενα, οι μαθητές δεσμεύονται σε ένα παιχνίδι ρόλων όπου φοράνε τις ποδιές και τις σάκες και αναπαριστούν τη διεξαγωγή ενός μαθήματος.

Όταν τελειώσει η ξενάγηση σε όλες τις αίθουσες τα παιδιά οδηγούνται στην αυλή για να συμμετάσχουν στο δεύτερο πρόγραμμα και να συναντήσουν το μπαούλο με τα παραδοσιακά παιχνίδια της δεκαετίας του 1950. Μιλάνε αναλυτικά για κάθε παιχνίδι και μετά ξεκινούν να παίζουν. Στις πιο μικρές ηλικίες επικεντρώνονται σε παιχνιδοτράγουδα, όπως την κολοκυθιά, ενώ στις πιο μεγάλες ηλικίες παίζουν και με πιο δύσκολα παιχνίδια, όπως την τόπα.

Όπως τονίσθηκε από τη μουσειοπαιδαγωγό, κυρία Ευδοκία Αραπίτσα, στα παραπάνω προγράμματα κυριαρχούν και τα τέσσερα είδη μάθησης, καθώς στοχεύουν σε μια ολιστική μάθηση.

Όσον αφορά την αξιολόγηση των προγραμμάτων, υπάρχει ένα βιβλίο εντυπώσεων στο οποίο γράφουν οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία που το έχουν επισκεφτεί, αλλά και ένα τετράδιο ασκήσεων με στόχο να εξετασθεί ποιες γνώσεις αποκόμισαν οι μαθητές από την επίσκεψή τους. Ακόμη, υπάρχει σχεδιασμένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώνουν οι εκπαιδευτικοί μετά την επίσκεψή τους.

Τέλος, σημαντικό είναι να αναφερθεί πως έχει σχεδιαστεί και μία εργασία-δραστηριότητα που δίνεται σε όλα τα σχολεία, για να την πραγματοποιήσουν στην τάξη τους και να τη στείλουν πίσω ως ανατροφοδότηση. Η εργασία αυτή έχει προσαρμοστεί σε κάθε τάξη: στα Νηπιαγωγεία ζητείται μια εικαστική ζωγραφιά, στην Πρώτη και Δευτέρα Δημοτικού ζητείται ο σχεδιασμός μίας αφίσας, στην Τρίτη και Τετάρτη Δημοτικού η συγγραφή ενός ποιήματος, και στην Πέμπτη και Έκτη Τάξη η σύνταξη ενός άρθρου. Αν και δεν υπάρχει γνώση των ΓΜΑ, το πλαίσιο αξιολόγησης που εφαρμόζεται προσφέρει σημαντικά και ολοκληρωμένα αποτελέσματα.

Μέσα από τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν για το Μουσείο Σχολικής Ζωής Θίσβης είναι φανερό πως αν και βρίσκεται έξω από την πόλη της Θήβας, προσελκύει τα σχολεία και το κοινό από όλες τις γύρω περιοχές και γι' αυτό μπορεί να συμβάλλει στη διατήρηση της ιστορικής μνήμης με όρους τοπικούς και εκπαιδευτικούς.

\*Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο χώρο του Μουσείου με την Πρόεδρο του Μουσείου, κυρία Ζωή Μειδάνη και τηλεφωνικά με την μουσειοπαιδαγωγό, κυρία Ευδοκία Αραπίτσα. (Διεύθυνση: Θίσβη, Βοιωτία)

### **2.3.12 Μουσείο Σχολικής Ζωής Ελάτειας**

Το Μουσείο Σχολικής Ζωής Ελάτειας ιδρύθηκε στις 5 Ιουνίου 2014 και στεγάζεται στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου Ελάτειας. Η πρωτοβουλία της ίδρυσής του ήταν των εκπαιδευτικών κυρίας Ευγενίας Πανουργιά, κυρίας Δήμητρας Λούσκα και κυρίου Κώστα Γκούρλα. Το Μουσείο δημιουργήθηκε με στόχο να γνωρίσουν τα παιδιά την ιστορία του τόπου τους και να ενημερωθούν για την εξέλιξη της εκπαίδευσης μέχρι σήμερα. Επίσης, στόχος είναι μέσα από την επίσκεψη των σχολείων από τις γύρω περιοχές να αναπτυχθούν σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Η διευθύντρια του Σχολείου και υπεύθυνη του Μουσείου, κυρία Βασιλική Γεροθανάση, αναφέρει ότι το Μουσείο δεν είναι ακόμα επισκέψιμο, διότι συγκεντρώνονται τα αντικείμενα και τα εκθέματα, ώστε να τοποθετηθούν στις ανάλογες προθήκες. Τα αντικείμενα αυτά αποτελούν δωρεές από το αρχειακό υλικό του Δημοτικού Σχολείου Ελάτειας, από τους κατοίκους της Ελάτειας,

από τον Σύλλογο Γονέων του Σχολείου, και από τα σχολεία των γύρω περιοχών, όπως Σφάκα, Λευκοχώρι και Παναγίτσα. Υπάρχουν αρκετά αντικείμενα σχετικά με τον κινηματογράφο, χάρτες, υδρόγειοι και διαφάνειες προβολής. Μεγάλη είναι η ποικιλία από τα κάδρα που βρίσκονται σε όλον το μουσειακό χώρο -κάδρα με ιστορικά πρόσωπα ή με θρησκευτικές αναπαράστασεις. Την αναπαράσταση της σχολικής τάξης αποτελούν αντικείμενα όπως έδρα του δασκάλου, ποδιές, μελανοδοχεία και πένες, αλφαβητάρια, αναγνωστικά και φωτογραφίες με στιγμές του σχολείου από το 1950 και έπειτα. Τέλος, στις βιβλιοθήκες εντοπίζονται πολλά βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, οδηγό δασκάλου και λεξικά.

Καθώς το Μουσείο βρίσκεται σε πρωταρχικό στάδιο λειτουργίας, δεν έχουν σχεδιαστεί ακόμα τα εκπαιδευτικά του προγράμματα. Στόχος όμως είναι να σχεδιαστούν σε συνεργασία των εκπαιδευτικών του Δημοτικού με εξειδικευμένους μουσειολόγους. Έτσι, από τη στιγμή που δεν εκπονούνται προγράμματα, δεν υπάρχει ακόμα και η αντίστοιχη πρόβλεψη για τις θεωρίες μάθησης και τα μοντέλα αξιολόγησης.

Με την ολοκλήρωση της επίσκεψης παρατηρείται πως το Μουσείο Σχολικής Ζωής Ελάτειας μέσα από τη σταθερή προσπάθεια των εκπαιδευτικών θα αποτελέσει σημαντική προσθήκη στη διάσωση της εκπαίδευσης και στην ανάδειξη της εξέλιξής της.

\*Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο χώρο του Μουσείου με τη διευθύντρια του Σχολείου και υπεύθυνη του Μουσείου, κυρία Βασιλική Γεροθανάση. (Διεύθυνση: Ελάτεια, Φθιώτιδα)

### **2.3.13 Μουσείο Ελληνικής Παιδείας Καλαμπάκας**

Το Μουσείο Ελληνικής Παιδείας στην Καλαμπάκα ξεκίνησε να λειτουργεί τον Οκτώβριο του 2015, είναι ιδιωτικό και ανήκει στον συλλέκτη κύριο Παύλο Μπαλογιάννη. Όπως αναφέρει ο υπεύθυνος εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου, κύριος Αντώνης Βλιώρας, οι γενικοί στόχοι της δημιουργίας και λειτουργίας του Μουσείου αφορούν: στη διάσωση του πολύτιμου υλικού που υπάρχει στις συλλογές του· στην προσέλκυση, παροχή πρόσβασης και διευκόλυνση ερευνητών, φορέων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που

ενδιαφέρονται για το υλικό του Μουσείου· στην επαφή μαθητών και εκπαιδευτικών με τις συλλογές του· στην στήριξη του έργου των εκπαιδευτικών· και στην ανάληψη κοινών δράσεων με άλλα αντίστοιχα Μουσεία και Ερευνητικά Κέντρα στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Τα εκθέματα του Μουσείου καλύπτουν όλες τις θεματικές της εκπαιδευτικής ιστορίας. Έχουν αγορασθεί από την Ελλάδα και το εξωτερικό και συνοπτικά αναφέρονται τα εξής: συλλογή βιβλίων που διδάχτηκαν στα σχολεία της Ελλάδας και στα ελληνικά σχολεία εκτός Ελλάδας, συλλογή βιβλίων των Μεγάλων Διδασκάλων του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και ιδιαίτερα των Θεσσαλών λογίων, συλλογή βιβλίων Αρχαίων Ελλήνων Συγγραφέων της περιόδου 1500-1830, συλλογή βιβλίων των Μύθων του Αισώπου σε εκδόσεις 1600-1850, συλλογές χαρακτηριστικών, φωτογραφιών και περιοδικών με θέμα τα μοναστήρια και τη ζωή των μοναχών.

Καθώς το Μουσείο είναι καινούργιο στη λειτουργία του, τα εκπαιδευτικά του προγράμματα είναι ακόμα σε στάδιο σχεδιασμού. Πάραυτα, έχουν οριστικοποιηθεί προγράμματα που αφορούν στη σχολική ζωή με τίτλο «Τα αλφαβητάρια της καρδιάς μας», «Μαθητές και μαθήματα στα χρόνια της Τουρκοκρατίας», «Από το χειρόγραφο στο έντυπο».

Σύμφωνα με τον κύριο Βλιώρα, η δομή των προγραμμάτων εξυπηρετεί περισσότερο τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση, καθώς μέσα από τα αντικείμενα και τα εκθέματα του Μουσείου ο μαθητής θα οδηγηθεί από μόνος του στη γνώση και έτσι θα επιτευχθούν οι στόχοι κάθε προγράμματος. Τέλος, μέχρι να αρχίσει η εκπόνηση των προγραμμάτων δεν έχει δοθεί έμφαση στην αξιολόγησή τους την οποία θα αναλάβουν μουσειολόγοι και εκπαιδευτικοί.

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία που δόθηκαν, το Μουσείο Ελληνικής Παιδείας Καλαμπάκας με τις υποδομές, τα εκθέματα και το αρχαιακό του υλικό θα αποτελέσει σημαντική μαθησιακή και πολιτισμική προσθήκη στον τομέα της εκπαίδευσης.

\*Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου, κύριο Αντώνη Βλιώρα. (Διεύθυνση: Χατζηπέτρου & Μ. Αλεξάνδρου, Καλαμπάκα)

## **Β' ΜΕΡΟΣ**

### **1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Με την ευρεία έννοια, η επιστημονική έρευνα αποτελεί εργαλείο για τη συστηματική μελέτη και κατανόηση ενός φαινομένου, προβλήματος ή αντικειμένου. Σκοπός της είναι η παραγωγή και προώθηση της γνώσης, η οποία συνεισφέρει στη ζωή των ανθρώπων γενικότερα και στις πρακτικές της επιστήμης ειδικότερα (Halai, 2006). Η έρευνα στον τομέα των κοινωνικών επιστημών μελετά πτυχές και φαινόμενα της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων εμπλέκοντας τους ίδιους πειραματικά ή πιλοτικά σε αυτήν. Στη συνέχεια, αξιοποιεί τα αποτελέσματά της με στόχο να δημιουργήσει νέα γνώση που θα οδηγήσει σε κάποια αλλαγή (O'Leary, 2004).

Για το καλύτερο αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε η βασική δομή διεξαγωγής της λαμβάνοντας υπόψη:

- « 1. το ερευνητικό πεδίο ή αντικείμενο της έρευνας
  - 2. τον σκοπό της διερεύνησης
  - 3. το θεωρητικό και επιστημολογικό υπόβαθρο
  - 4. τα ερευνητικά ερωτήματα
  - 5. τις μεθόδους παραγωγής ερευνητικού υλικού
  - 6. την στρατηγική δειγματοληψίας
  - 7. την ανάλυση του ερευνητικού υλικού
  - 8. την αναστοχαστικότητα του ερευνητή
  - 9. τις αρχές και τα ζητήματα δεοντολογίας στην ερευνητική διαδικασία»
- (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:74)

#### **1.1. Στόχος και Υπόθεση Έρευνας**

Σκοπός της διδακτορικής διατριβής είναι η διερεύνηση της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Μουσείο Παιδείας



του Πανεπιστημίου Αθηνών. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει να μελετήσει την εκπαιδευτική στοχοθεσία των προγραμμάτων του Μουσείου και να αξιολογήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από αυτά.

Βασικό άξονα της έρευνας αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, το οποίο εξετάζει α) τη γνώση και κατανόηση, β) τις δεξιότητες, γ) τις νοοτροπίες και αξίες, δ) την ευχαρίστηση, έμπνευση και δημιουργικότητα και ε) τη δράση, συμπεριφορά και πρόοδο που μπορούν να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους στο Μουσείο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας συνοψίζονται στα εξής:

1. Πόσα Μουσεία διασώζουν την Πολιτιστική Κληρονομιά της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα;
2. Ποια από τα συγκεκριμένα Μουσεία Παιδείας σχεδιάζουν στρατηγικές αξιολόγησης για την εκτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων;
3. Ποιες μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης εφαρμόζονται σε αυτά;
4. Τί μαθαίνουν οι μαθητές κατά την επίσκεψή τους στο Μουσείο Παιδείας;
5. Πώς αξιοποιούνται μαθησιακά τα εκθεσιακά αντικείμενα του Μουσείου;
6. Κατά πόσο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι των προγραμμάτων του Μουσείου;
7. Σε τι βαθμό αφομοιώνουν οι μαθητές τις πληροφορίες που το Μουσείο επιδιώκει να τους μεταδώσει;
8. Κατά πόσο ανταποκρίνονται τα προγράμματα του Μουσείου στις προσδοκίες των μαθητών;
9. Σε τι βαθμό έχουν ενισχυθεί οι μαθητές ως προς τις πέντε μαθησιακές παραμέτρους των ΓΜΑ;
10. Μπορούν να αξιοποιηθούν ουσιαστικά οι πέντε μαθησιακές παράμετροι των ΓΜΑ για τη βελτίωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή τον σχεδιασμό ενός νέου;

## 1.2. Δείγμα Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελέσαν δύο πληθυσμοί-στόχοι: α) μαθητές και μαθήτριες των τάξεων του Δημοτικού από σχολεία του Νομού Αττικής και β) διευθυντές και διευθύντριες των Μουσείων Παιδείας της χώρας. Όσον αφορά στον πρώτο πληθυσμό-στόχο, για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας από τα σχολεία που επισκέφθηκαν το Μουσείο Παιδείας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα σχολεία που επιλέχθηκαν ήταν από τις περιοχές των Δήμων Ζωγράφου, Δάφνης-Υμηττού, Νέου Κόσμου, Χαλανδρίου και Καπανδριτίου, αφού συνυπολογίστηκαν και οι παράμετροι του χρόνου και του κόστους μετακίνησης σε αυτά.

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού (ερωτηματολόγια) πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2016-2017 (μήνες Νοέμβριος-Μάιος) και αριθμείται στις 586 συμμετοχές. Στο Παράρτημα V παρουσιάζονται οι τάξεις που έλαβαν μέρος από κάθε σχολείο και πώς κατανεμήθηκε ο συνολικός αριθμός. Κατά το σχολικό έτος 2016-2017 επισκέφθηκαν το Μουσείο Παιδείας Πανεπιστημίου Αθηνών 5.500 μαθητές και μαθήτριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, άρα το δείγμα της έρευνας αφορά το 10%. Το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, όμως δεδομένου ότι πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά στο Μουσείο έρευνα αξιολόγησης, μπορεί να θεωρηθεί σημαντικό.

Όσον αφορά στο δεύτερο πληθυσμό-στόχο, η επιλογή του δείγματος έγινε σκόπιμα, καθώς ήταν σημαντικό το ερευνητικό υλικό (συνεντεύξεις) που θα συγκεντρωθεί να αποτελείται από όλα τα Μουσεία Παιδείας που βρίσκονται στην Ελλάδα. Με βάση τη διαδικτυακή και τηλεφωνική αναζήτηση που πραγματοποιήθηκε, τα συγκεκριμένα Μουσεία είναι στο σύνολο δεκατέσσερα μαζί με το Μουσείο Παιδείας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016 (μήνες Οκτώβριος-Ιανουάριος) και σε αυτήν συμμετείχαν και τα δεκατρία Μουσεία, γεγονός που καθιστά το δείγμα 100% αντιπροσωπευτικό.

Σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να συγκεντρωθούν πληροφορίες που θα παρουσιάζουν το προφίλ κάθε ιδρύματος, όπως το ιστορικό, τις συλλογές και τα εκπαιδευτικά προγράμματά του. Επιπλέον, σκοπός ήταν να διαπιστωθεί

εάν πραγματοποιούνται αξιολογήσεις, ποια είδη και τεχνικές αξιολόγησης εφαρμόζονται και εάν υπάρχει γνώση του εργαλείου των ΓΜΑ, το οποίο αποτελεί βασικό άξονα της παρούσας εργασίας.

### **1.3 Ποιοτικές Μέθοδοι**

Όσον αφορά στις μεθόδους συλλογής των εμπειρικών δεδομένων, η επιστημονική έρευνα ταξινομείται σε ποιοτική και ποσοτική. Σύμφωνα με τον Τσιώλη, «η ποιοτική έρευνα αποτελεί ένα ευρύ πεδίο ερευνητικών εγχειρημάτων που αποσκοπούν με αυστηρό, συστηματικό και μεθοδολογικά τεκμηριωμένο τρόπο να περιγράψουν και να κατανοήσουν σε βάθος την κοινωνική πραγματικότητα» (2014:45). Διεξάγεται, δηλαδή, σε πραγματικές συνθήκες και δίνει έμφαση στην ανθρώπινη συμπεριφορά και όχι σε τεχνητές και πειραματικά ελεγχόμενες καταστάσεις. Ακόμη, οι πληροφορίες που χρησιμοποιούνται και τα δεδομένα που παράγονται δεν μετατρέπονται σε αριθμούς και μαθηματικούς υπολογισμούς (Αθανασίου, 2007).

Η ποιοτική έρευνα δεν αποτελεί νέα παράδοση· αντιθέτως, οι πρώτες της προσεγγίσεις εντοπίζονται στη δεκαετία 1960. Ξεκίνησε ως ένα νέο ρεύμα αντιπαράθεσης στις θετικιστικές προσεγγίσεις που κυριαρχούσαν εκείνην την περίοδο στη Δυτική Ευρώπη (Bryman, 2006). Οι καταβολές της εντοπίζονται στις αρχές της κοινωνιολογικής Σχολής του Σικάγου που αναπτύχθηκε το 1920 στην Αμερική. Όπως αναφέρουν οι Πουρκός & Δαφέρμος, «οι εκπρόσωποι αυτής της κατεύθυνσης ήθελαν να διερευνήσουν τα νοήματα που προσδίδουν οι άνθρωποι στις πράξεις τους και στην καθημερινή τους ζωή· νοήματα που διαμεσολαβούνται με τη χρήση συμβόλων που εμφανίζονται στη διάδραση μεταξύ των ανθρώπων» (2010:39).

Καταλήγοντας, η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία που παρουσιάζει μια σειρά από πλεονεκτήματα: οδηγεί στη διερεύνηση φαινομένων και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί προηγουμένως, παρέχει μια ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας, έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό, μελετά με λεπτομέρεια και σε βάθος και αναδεικνύει τις προσωπικές ιστορίες και ιδιαίτερες προοπτικές των υποκειμένων που μελετώνται (Ιωσηφίδης, 2008, Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Φυσικά, η ποιοτική έρευνα συγκεντρώνει και ένα σύνολο μειονεκτημάτων, που

χαρακτηρίζονται από τις αυξημένες απαιτήσεις διεξαγωγής της· απαιτεί χρόνο για την παραμονή του ερευνητή στο πεδίο αλλά και για τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, χαρακτηρίζεται από περιορισμούς δυνατότητας γενίκευσης αφού τα δείγματα είναι μικρά και εξαρτάται από το βαθμό εμπλοκής του ερευνητή, καθώς οι προσωπικές του αντιλήψεις μπορεί να μεταβάλλουν τα χαρακτηριστικά της ερευνητικής διαδικασίας (Creswell, 2011 & Ιωσηφίδης, 2008).

Μια από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους συλλογής και παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων είναι η συνέντευξη. Σκοπός της συνέντευξης είναι να διερευνάται ένα θέμα ή φαινόμενο μέσα από την οπτική και προσωπική άποψη των συμμετεχόντων, ώστε να αποτυπώνεται η πολυπλοκότητα των ατομικών τους αντιλήψεων και εμπειριών πάνω σε αυτό (Patton, 1990). Μέσα από τη συνέντευξη ο ερευνητής εισέρχεται στον κόσμο κάποιου άλλου και αποτυπώνει απόψεις και γεγονότα, τα οποία δεν μπορεί να παρατηρήσει άμεσα.

Κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να ακούει, να σκέφτεται και να μιλά σχεδόν ταυτόχρονα, ώστε να συγκεντρώνει όσες το δυνατόν περισσότερες πραγματικές πληροφορίες μπορεί (Χαλικιάς, 2016). Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται να βρίσκεται σε μια διαλογική διαδικασία με τον συνεντευξιαζόμενο και να προχωρούν από κοινού τη συζήτηση. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία μιας συνέντευξης είναι ο σωστός καθορισμός των σταδίων με τα οποία θα πραγματοποιηθεί. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), τα στάδια είναι τα εξής:

1. καθορισμός ερευνητικού προβλήματος
2. σχεδιασμός
3. διεξαγωγή συνέντευξης
4. απομαγνητοφώνηση
5. ανάλυση υλικού
6. έλεγχος/επαλήθευση

## 7. έκθεση/δημοσιοποίηση

Όπως είναι φυσικό, η διαπροσωπική επικοινωνία ερευνητή-υποκειμένου, έχει θετικές και αρνητικές παραμέτρους. Αρχικά, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να εξηγήσει τους σκοπούς της έρευνας, για να μην υπάρχουν παρανοήσεις, αλλά και να επαναδιατυπώσει τις ερωτήσεις, ώστε να γίνονται κατανοητές (Αθανασίου, 2007). Επίσης, ο ερευνητής μπορεί, μέσω της επικοινωνίας αυτής, να παρακολουθεί τις εκφράσεις, τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των υποκειμένων, πέραν των λεκτικών του μηνυμάτων και στη συνέχεια, να διαπιστώνει εάν αυτά απαντάνε με ειλικρίνεια (Καραγεώργος, 2002). Έτσι, διερευνά σε βάθος διαφορετικές αντιλήψεις, απόψεις και αξίες, και κατανοεί την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Όπως επισημαίνει ο Ιωσηφίδης, έχει την ευκαιρία «να δει τον κοινωνικό κόσμο και τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τις εμπειρίες και τα 'μάτια' των κοινωνικών υποκειμένων» (2003:41).

Η συνέντευξη όμως δεν εξασφαλίζει πάντα τα μέγιστα και πιο αξιόπιστα δεδομένα. Πολλές φορές, τα αποτελέσματα της συνέντευξης αλλοιώνονται από τις προσωπικές απόψεις και τα πιστεύω του συνεντευκτή. Αυτό σημαίνει ότι δεν αποδίδει πάντα πιστά κάθε πληροφορία και ότι ασυνείδητα καταγράφει ή αφαιρεί συγκεκριμένες απαντήσεις του ερωτώμενου (Ιωσηφίδης, 2003). Ακόμη, εντοπίζονται προβλήματα ως προς τον χρόνο και τις συνθήκες διεξαγωγής της συνέντευξης. Η διαδικασία είναι χρονοβόρα και δεν υπάρχει επαρκής χρόνος για να υλοποιηθεί στο χρονικό όριο που έχει προκαθοριστεί, αλλά ούτε για να πειστεί πλήρως το υποκείμενο για τους στόχους της έρευνας. Επίσης, είναι δύσκολο να επαναληφθεί η έρευνα με τις ίδιες ακριβώς συνθήκες. Τέλος, το γεγονός ότι δεν εξασφαλίζεται η ανωνυμία την ώρα της συνέντευξης, δυσκολεύει τον ερωτώμενο και γι' αυτό χρειάζεται η παρουσία του ερευνητή να εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη και να μην προκαλεί ενόχληση ή δυσφορία (Νόβα, 2006).

Στην παρούσα έρευνα το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτό της ημιδομημένης -υπάρχουν ακόμα δύο είδη συνέντευξης, η δομημένη και η μη δομημένη. Ο Robson (2010) υποστηρίζει πως η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, οι

οποίες τροποποιούνται με τέτοια ευελιξία που επιτρέπει τη διερεύνηση νέων κατευθύνσεων και περισσότερων υποκειμενικών κινήτρων. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται αρκετά από νέους ερευνητές που στοχεύουν στην εμβάθυνση ενός θέματος έχοντας τη δυνατότητα να προσθέσουν ή να αφαιρέσουν ερωτήσεις στη συζήτηση. Επιπλέον, τη χρησιμοποιούν γιατί μπορούν να αναδιαμορφώσουν τη σειρά των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, αλλά και να υποβάλλουν όσες ερωτήσεις χρειάζονται για να διευκρινιστεί καλύτερα μια απάντηση που δόθηκε (Καραγεώργος, 2002).

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης διατριβής, εφαρμόστηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης στα δεκατρία Μουσεία και απευθυνόταν στους/στις Διευθυντές/ντριές τους (βλ. κεφάλαιο 2.3 «*Επίσκεψη στα Μουσεία Παιδείας της Ελλάδας*»). Οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο κάθε Μουσείου και έτσι υπήρχε άμεση επαφή με τους υπεύθυνους και άνεση χρόνου για εποικοδομητική συζήτηση. Οι υπόλοιπες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω τηλεφωνικής ή ηλεκτρονικής επικοινωνίας.

Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε με σκοπό να υπάρχει μια κοινή δομή στις ερωτήσεις των συνεντευξιζόμενων, από τις οποίες θα προκύψουν οι απαραίτητες πληροφορίες (βλ. *Παράρτημα IV*). Φυσικά, στις προκαθορισμένες ερωτήσεις προστέθηκαν και καινούργιες, όποτε κρίθηκε αναγκαίο για τη διερεύνηση ενός υπό συζήτηση θέματος. Πράγματι, τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων εξήγαγαν σημαντικές θεματικές και μοτίβα και έδωσαν πολύτιμες απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας (βλ. κεφάλαιο 2.3 «*Επίσκεψη στα Μουσεία Παιδείας της Ελλάδας*»).

#### **1.4 Ποσοτικές Μέθοδοι**

Η ποσοτική έρευνα αποτελεί το παλαιότερο είδος μεθοδολογικής προσέγγισης και είναι αρκετά προσφιλή στους ερευνητές. Σύμφωνα με τον Αθανασίου, «βασίζεται κατεξοχήν στη συλλογή ερευνητικών δεδομένων, τα οποία μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να παρουσιαστούν με αριθμούς σε πίνακες συχνοτήτων και να συγκριθούν με άλλα μέσω πολύπλοκων στατιστικών αναλύσεων» (2007:42). Οι ποσοτικοί ερευνητές εργάζονται με λίγες μεταβλητές τις οποίες εφαρμόζουν σε πολλές περιπτώσεις-πεδία. Στόχος τους είναι να δημιουργούν υποθέσεις τις οποίες εξάγουν από γενικές

θεωρίες, στη συνέχεια να τις επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν και έτσι να μπορούν να ορίζουν τα προβλήματα ή γεγονότα που μελετούν (Bryman, 2006).

Στα πλεονεκτήματα της ποσοτικής έρευνας περιλαμβάνονται: η χρήση τυποποιημένων μέτρων που ταιριάζουν σε ποικίλα και διαφορετικά γεγονότα, η εξήγηση των ανεξάρτητων από το υποκείμενο αιτιών ενός συμβάντος και η απόδειξη ότι τα αποτελέσματα μια συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να γενικευθούν (Patton, 1987, Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Βεβαίως εντοπίζονται και μειονεκτήματα, όπως το ότι υπάρχει δυσκολία επιστημονικής αντικειμενικότητας γύρω από τα δεδομένα, απαιτείται διαρκής και ελεγχόμενη οργάνωση, ενώ πολλές φορές δεν διατυπώνονται με σαφήνεια οι υποθέσεις με αποτέλεσμα να μην προσδιορίζονται σωστά και οι μεταβλητές (Robson, 2010 & Αθανασίου, 2007).

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί βασικό εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων, καθώς τόσο οι ερωτήσεις όσο και οι απαντήσεις είναι στο μεγαλύτερο μέρος τους προκαθορισμένες και κωδικοποιημένες. Σύμφωνα με τον Καραγεώργο, το ερωτηματολόγιο λειτουργεί «ως μια σειρά από ερωτήσεις που αναφέρονται σε ένα θέμα που θέλουμε να μελετήσουμε, στις οποίες καλούνται να απαντήσουν τα άτομα του πληθυσμού ή του δείγματος της έρευνας» (2002:132). Είναι δηλαδή μια μορφή γραπτής επικοινωνίας μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου, που συγκεντρώνει την προσοχή πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα.

Δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο παραδίδεται στον ερωτώμενο και δεν υπάρχει διαπροσωπική επαφή με τον ερευνητή για να δώσει περαιτέρω διευκρινίσεις, η διατύπωσή του θα πρέπει να είναι σαφής. Ο σχεδιασμός του λοιπόν εκτυλίσσεται σε διαδοχικές φάσεις, έως ότου η μορφή και το περιεχόμενό του να είναι κατανοητά (Νόβα, 2006). Ο Javeau προτείνει μια σειρά από στάδια για την καλύτερη κατασκευή και αποτελεσματικότητα ενός ερωτηματολογίου:

- « 1. προσδιορισμός του αντικειμένου έρευνας
2. επιλογή υλικών μέσων που θα διατεθούν στους πραγματοποιούντες την έρευνα
3. καθορισμός του πληθυσμού ή του πεδίου έρευνας
4. επιλογή του δείγματος
5. σύνταξη και δοκιμή του πλάνου ερωτηματολογίου
6. σύνταξη του οριστικού ερωτηματολογίου
7. εκπαίδευση των ερευνητών-συνεντευκτών
8. υλοποίηση της έρευνας
9. κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων
10. επαλήθευση και ανάλυση των δεδομένων
11. τελική σύνταξη» (1996:51-52)

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε ένα ερωτηματολόγιο ταξινομούνται σε δύο είδη: α) τις κλειστές και β) τις ανοιχτές. Στις κλειστές ερωτήσεις «όλες οι πιθανές απαντήσεις του ερωτώμενου προβλέπονται από τον ερευνητή» (Ιωσηφίδης, 2008:115) και γι' αυτό μόνο μια απάντηση είναι αποδεκτή ως ορθή. Αυτό συμβαίνει διότι οι απαντήσεις καθορίζονται από πριν και ο ερωτώμενος επιλέγει μεταξύ αυτών που του προτείνονται. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις γίνονται εύκολα κατανοητές από τον ερωτώμενο, ενώ οι απαντήσεις του είναι δυνατόν να προβλεφθούν. Όπως τονίζει ο Θεοφιλίδης, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι «οι κλειστές ερωτήσεις είναι προκαθορισμένες και στηρίζονται κατά κανόνα στην ανάκληση πληροφοριών που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενα στάδια» (1988:13).

Αντιθέτως, οι ανοιχτές ερωτήσεις «αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντησή του δίχως προκαθορισμούς» (Ιωσηφίδης, 2008:115) και έτσι οποιαδήποτε απάντηση μπορεί να είναι αποδεκτή. Ο ερωτώμενος επιλέγει και διατυπώνει ελεύθερα τις ιδέες και τις απόψεις του. Το γεγονός ότι οι ερωτήσεις δεν μπορούν να προβλεφθούν έχει ως αποτέλεσμα να



συγκεντρώνονται πληροφορίες σε προσωπικά θέματα που δεν προσεγγίζονται άμεσα και εύκολα από τον ερευνητή (Javeau, 1996).

Η διατύπωση και η χρήση των δύο αυτών ειδών ερωτήσεων μπορεί βέβαια να έχει και αρνητικά αποτελέσματα. Πολλές φορές, οι ερωτώμενοι δεν έχουν τον χρόνο να σκεφτούν και να αναπτύξουν τις απόψεις τους και έτσι απαντάνε είτε μηχανικά είτε στην τύχη (Θεοφιλίδης, 1988). Επίσης, υπάρχει ακόμα η πιθανότητα να 'υπαγορεύονται' οι απαντήσεις των ερωτωμένων, κυρίως στην περίπτωση των κλειστών ερωτήσεων. Ο Γιοκαρίνης (1995) εξηγεί πως οι ερωτήσεις αυτές περιορίζουν τις αποκρίσεις των υποκειμένων και τους οδηγούν σε μια επιβεβαίωση ή απόρριψη των επιλογών που τους παρουσιάζονται, με αποτέλεσμα να μην συγκεντρώνονται διαφορούμενες και ποικίλες απαντήσεις. Για το λόγο αυτό, οι ερωτήσεις -κλειστές και ανοιχτές- θα πρέπει: να διατυπώνονται με ακριβή και σαφή τρόπο, να μην αναφέρονται σε περισσότερα από ένα θέματα, να μην είναι περίπλοκες, να μην απαιτούν εξειδικευμένη γνώση, να μην καθοδηγούν και να αποφεύγουν να ζητούν 'λεπτές' και προσωπικές τοποθετήσεις (Νόβα, 2006 & Αθανασίου, 2007).

Τα ερωτηματολόγια που σχεδιάστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αποτελούνταν κυρίως από κλειστές ερωτήσεις και δευτερευόντως από ανοιχτές. Επειδή απευθύνονταν σε παιδιά Δημοτικού, ο σχεδιασμός βασίστηκε εξ ολοκλήρου στα ηλικιακά και μαθησιακά τους επίπεδα. Σύμφωνα με το MLA, τα μικρότερα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση των ερωτήσεων, καθώς δεν έχουν αναπτύξει ικανότητες αλφαριθμητισμού σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο (2009, [www.mla.gov.uk](http://www.mla.gov.uk)). Γι' αυτόν το λόγο, οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν σε απλή γλώσσα και με συντομία, ενώ προστέθηκαν συμβολικά εικονίδια (*emoticons*) και εικόνες, ώστε να είναι πιο εύκολες και ενδιαφέρουσες για τα παιδιά (βλ. *Παράρτημα VI*).

Πιο συγκεκριμένα, κάθε ερώτηση συνδεόταν με ένα έκθεμα του Μουσείου που γνώρισαν ή με ένα μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος που συμμετείχαν. Επίσης, κάθε ερώτηση αντιστοιχούσε σε μια από τις πέντε κατηγορίες των ΓΜΑ (βλ. κεφάλαιο 1.4.3 «Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα: ένα νέο εργαλείο αξιολόγησης»), ώστε να μπορεί να εξετασθεί η επιτυχία του Μουσείου και στη συνέχεια να προσδιοριστεί με μαθησιακούς όρους. Όπως παρουσιάζουν οι

έρευνες του MLA, μπορούμε να φτάσουμε σε μια βασική υπόθεση ότι οι άνθρωποι που συμφωνούν emphaticά με μία δήλωση στο ερωτηματολόγιο θα παράσχουν κάποια στοιχεία του ανάλογου μαθησιακού αποτελέσματος (2009, [www.mla.gov.uk](http://www.mla.gov.uk)).

Η χρησιμότητα των ερωτηματολογίων εντοπίστηκε στο γεγονός ότι συγκεντρώθηκε ένα επαρκές δείγμα (βλ. κεφάλαιο 1.2. «Δείγμα Έρευνας») και ότι δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά, στον ίδιο τον επισκέπτη δηλαδή, να αποκτήσει 'φωνή' και να τοποθετήσει την άποψή του για τη μουσειακή του εμπειρία. Ο Θεοφιλίδης εξηγεί τη χρησιμότητα αυτή επισημαίνοντας πως «οι ερωτήσεις κερδίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, δημιουργούν συνθήκες ενεργητικής συμμετοχής, δίνουν την ευκαιρία να ασκηθούν στην κριτική σκέψη, να εξακριβώσουν το βαθμό επίτευξης των στόχων που τέθηκαν, και τέλος να ενθαρρύνουν τους μαθητές στην προσπάθειά τους για έρευνα και μάθηση» (1988:6).

### **1.5. Καταχώριση και Ανάλυση Δεδομένων**

Από τις ουσιαστικότερες φάσεις στη διαδικασία μιας έρευνας είναι η αποδελτίωση και επεξεργασία του υλικού που έχει συγκεντρωθεί. Όπως υπογραμμίζει ο Αθανασίου, «οι πληροφορίες για να είναι αξιοποιήσιμες, χρειάζεται να αποδελτιωθούν, να ταξινομηθούν σε πίνακες, να επεξεργαστούν στατιστικά, ώστε να μπορεί στη συνέχεια ο ερευνητής να τις σχολιάσει, να τις συσχετίσει με αντίστοιχες πληροφορίες που έχουν προκύψει από άλλες έρευνες, να τις ερμηνεύσει και να οδηγηθεί στα αναγκαία συμπεράσματα» (2007:249).

Αρχικά, η κωδικοποίηση των δεδομένων αποτελεί οργανικό μέρος καθώς μετατρέπει τις πληροφορίες σε ποσοτικές ή ποιοτικές και καθιστά εύκολη την στατιστική τους επεξεργασία ή σχολιασμό. Η κωδικοποίηση οδηγεί στην περιγραφή και ανάλυση των δεδομένων και στην απόδοση νοημάτων σε αυτά. Η μετατόπιση αυτή είναι σημαντική, καθώς λειτουργεί ως «ομαδοποίηση, κατηγοριοποίηση και θεωρητικοποίηση των δεδομένων με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είτε είχαν διατυπωθεί από πριν είτε προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής προσπάθειας» (Ιωσηφίδης, 2003:48).

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας καταχωρήθηκαν και αναλύθηκαν με δύο τρόπους: α) τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (vol.23) και β) την εφαρμογή της θεματικής ανάλυσης. Τα ερωτηματολόγια (586) που συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε πίνακες μέσω στατιστικής ανάλυσης, ώστε να αξιοποιηθούν όσο το δυνατόν καλύτερα τα δεδομένα τους. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο, «η στατιστική ανάλυση έχει σκοπό την πραγματοποίηση εκείνων των μαθηματικών επεξεργασιών και ελέγχων που θα επιτρέψουν στον ερευνητή να απαντήσει με ασφάλεια στα ερωτήματα που έχει θέσει στους σκοπούς της έρευνάς του ή να ελέγξει την υπόθεση που έχει κάνει» (2001:230).

Το πρόγραμμα SPSS χρησιμοποιήθηκε για να εκτελέσει τις συγκεκριμένες στατιστικές επεξεργασίες και αναλύσεις. Η IBM ορίζει το SPSS<sup>93</sup> ως μια πλατφόρμα που προσφέρει προηγμένη στατιστική ανάλυση, απεριόριστη πρόσβαση σε αλγόριθμους μηχανικής μάθησης και ανάπτυξη εφαρμογών άνευ ορίων. Είναι προσβάσιμο σε χρήστες όλων των επιπέδων, έχει ευελιξία χρήσης και βοηθάει στη βελτίωση της αποδοτικότητας ενός οργανισμού. Οι Ρούσος & Ευσταθίου (2008) υποστηρίζουν ότι έχει την ίδια γενική μορφή με όσες εφαρμογές λειτουργούν σε περιβάλλον Windows.

Τα δεδομένα των 586 ερωτηματολογίων εισήχθησαν στο πρόγραμμα με χειρόγραφη καταγραφή, όπου κάθε στήλη αντιστοιχούσε σε μια μεταβλητή και κάθε γραμμή στα στοιχεία του εκάστοτε συμμετέχοντα. Στη συνέχεια, για την ανάλυσή τους εφαρμόστηκε η περιγραφική στατιστική και συγκεκριμένα η εντολή Crosstabs. Με τη συγκεκριμένη εντολή (Χαλικιάς, 2016) δημιουργούνται δισδιάστατοι περιγραφικοί πίνακες για τη σύγκριση και τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ ποιοτικών και ποσοτικών διακριτών μεταβλητών (βλ. κεφάλαιο 2. Αποτελέσματα και Ερμηνεία Δεδομένων). Βεβαίως, οι πίνακες και τα ποσοστά που προέκυψαν από όλα τα δεδομένα ελέγχθηκαν παραπάνω από μια φορά, έτσι ώστε να μην έχει καταχωρηθεί κάποιος λανθασμένος κωδικός και να αντιστοιχούν όσο το δυνατόν περισσότερο στην πραγματικότητα, αφού σύμφωνα με τον Βέρδη «τα στατιστικά μοντέλα της

---

<sup>93</sup> Πηγή: <https://www.ibm.com/-/analytics/spss-statistics-software>, ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου 2018.

πραγματικότητας δεν μπορεί ποτέ να είναι τέλεια, ιδίως όσον αφορά τα εκπαιδευτικά πλαίσια» (2002:174).

Τέλος, για την κωδικοποίηση των δεδομένων από τις δεκατρείς ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Αρχικά, αναζητήθηκαν και ορίστηκαν θεματικές και στη συνέχεια αναλύθηκαν ανά μοτίβα, όπως προέκυψαν μέσα από την ερμηνεία τους. Οι Ίσαρη & Πουρκός συνοψίζουν τη χρησιμότητα της μεθόδου σημειώνοντας ότι «αποτελεί μια μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και θεματοποίησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή θεμάτων τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και ότι αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα» (2015:117).

## **1.6 Δεοντολογία Έρευνας**

Αναπόσπαστο κομμάτι του σχεδιασμού και της υλοποίησης μιας έρευνας αποτελεί η δεοντολογία. Όλη η διαδικασία της έρευνας, από τον καθορισμό του ερευνητικού θέματος μέχρι και τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων, πρέπει να συνδέεται με την εξασφάλιση της δεοντολογίας της. Η δεοντολογία, λοιπόν, αποτελεί ένα σύνολο κανόνων και αξιών που ρυθμίζει τη σχέση του ερευνητή με τους εμπλεκόμενους στην έρευνα και που μπορεί να αλλάξει δραστικά πρότερες απόψεις σε σχέση με επιλογές και ενέργειες κατά τη διάρκεια της έρευνας (Fouka & Mantzourou, 2011). Υπαγορεύει τη δυναμική και την υπευθυνότητα που πρέπει να έχει ο ερευνητής, αλλά και τους τρόπους εξισορρόπησης των νομικών και ηθικών ζητημάτων που ενδέχεται να προκύψουν.

Η O'Leary επισημαίνει πως «εάν ο στόχος της εκπόνησης μιας έρευνας είναι να παράξει νέα γνώση την οποία οι άλλοι θα εμπιστεύονται και βασίζονται, τότε η παραγωγή αυτής της γνώσης χρειάζεται να είναι έγκυρη και αξιόπιστη» (2004:49). Με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία ο ερευνητής εξασφαλίζει την ποιότητα της έρευνας και την τήρηση των επιστημονικών και μεθοδολογικών συμβάσεων και αρχών.

Ως προς την εγκυρότητα, αυτή αφορά το βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών, υποθέσεων και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της

ερευνητικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Τσιώλη, σχετίζεται με το «κατά πόσο το ερευνητικό εργαλείο μετρά αυτό που πρέπει να μετρήσει και κατά πόσο η αποδεικτική διαδικασία στηρίζει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων στο πλαίσιο του σκοπού για τον οποίο προορίζονται» (2014:378). Σκοπός είναι να αποδεικνύεται πως οι έννοιες που έχουν χρησιμοποιηθεί είναι δυνατόν να εντοπιστούν και να μετρηθούν στην έρευνα και πως αντιστοιχούν όντως στην κοινωνική πραγματικότητα.

Ως προς την αξιοπιστία, αυτή σχετίζεται με το βαθμό συνέπειας και σημαντικότητας της ερευνητικής διαδικασίας. Η Mason σημειώνει πως «η αξιοπιστία αφορά την ακρίβεια των ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών, ενώ στηρίζεται συχνά στην τυποποίηση των ερευνητικών 'εργαλείων' και στη διασταύρωση των δεδομένων που παρήγαγαν αυτά τα εργαλεία» (2003:53). Σκοπός είναι τα αποτελέσματα να αναπαριστούν με ακρίβεια το σύνολο του δείγματος και να μπορούν να αναπαραχθούν και σε άλλες παρόμοιες έρευνες.

Υπάρχουν λοιπόν αυστηρά όρια δεοντολογίας, τα οποία πρέπει να τηρούνται, ώστε να εξασφαλίζεται η μέγιστη προστασία των δεδομένων, των συμμετεχόντων αλλά και του ίδιου του ερευνητή. Τα όρια αυτά απαριθμούνται ως εξής: πληροφόρηση των συμμετεχόντων για τους σκοπούς της έρευνας, ελεύθερη και συναινετική συμμετοχή, διατήρηση της ανωνυμίας του δείγματος, δημιουργία εμπιστοσύνης, σεβασμός της ιδιωτικότητας, προστασία από οποιαδήποτε πιθανή βλάβη (σωματική και ψυχική), ηθική συγκρότηση του ερευνητή, ουδετερότητα των συμπερασμάτων της έρευνας, αξιοποίηση και δημοσίευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Βέρδης, 2016, Mason, 2003, Ίσαρη & Πουρκός, 2015, Fouka & Mantzourou, 2011).

Ο ερευνητής καλείται να τηρεί αυτά τα όρια, ώστε να καλύπτει τις απαιτήσεις που έχει η διεξαγωγή μιας έρευνας και να προλαμβάνει τις πιθανές συνέπειές της. Πρέπει λοιπόν: να παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το αντικείμενο και τους σκοπούς της έρευνας· να δημιουργεί ένα καλό κλίμα συνεργασίας με τους συμμετέχοντες· να είναι ξεκάθαρος, ευγενικός και ευαίσθητος απέναντί τους· να εγγυάται την ανωνυμία, την εχεμύθεια και την αποφυγή αρνητικών συνεπειών· να ελέγχει τη συμπεριφορά και τις προθέσεις του και να μην επηρεάζει τη θέση του ερωτώμενου· να σέβεται τους κανόνες

του οργανισμού ή του ιδρύματος στο οποίο θα διεξαχθεί η έρευνα (Javeau, 1996, Ιωσηφίδης, 2003, Panter & Sterba, 2011).

Οι παραπάνω δεοντολογικές αρχές τηρήθηκαν και εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας. Η έρευνα βασίστηκε στην αρχή σεβασμού του ατόμου και αναγνώρισης των δικαιωμάτων του, τόσο απέναντι στο Μουσείο που διεξήχθη η έρευνα, όσο και απέναντι στις δασκάλες και δασκάλους που συνόδευσαν τις σχολικές ομάδες στην επίσκεψη, στα παιδιά που παρακολούθησαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου και που στη συνέχεια συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, αλλά και στους υπεύθυνους των υπόλοιπων Μουσείων Παιδείας της χώρας που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις.

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα συνθέτουν μια ευάλωτη και τρωτή ομάδα, δόθηκε αυξημένη προσοχή σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Στόχος ήταν η προστασία της σωματικής και ψυχικής τους ακεραιότητας, των δικαιωμάτων και του συμφέροντός τους σε συνάρτηση με την ανάλογη ευαισθησία από τη μεριά του ερευνητή (Fouka & Manztou, 2011). Τέλος, δεν παραλήφθηκαν και οι κώδικες δεοντολογίας για τα μουσεία, όπως ορίζεται από το Διεθνές Συμβούλιο για τα Μουσεία, όσον αφορά τη μεθοδολογία έρευνας, την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών και τη δημοσίευση των επιστημονικών δεδομένων (ICOM, 2009).

## 2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας συγκεντρώθηκαν, όπως αναφέρεται και στο κεφάλαιο 1.2. Δείγμα Έρευνας, 586 ερωτηματολόγια από δεκατέσσερα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής. Τα συγκεκριμένα σχολεία είχαν επισκεφθεί το Μουσείο Παιδείας του Πανεπιστημίου Αθηνών και είχαν συμμετάσχει στα εκπαιδευτικά του προγράμματα. Στη συνέχεια, η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα σχολεία, αφού είχε παρέλθει ένα χρονικό διάστημα περίπου τριών εβδομάδων.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, από τα 586 ερωτηματολόγια που δόθηκαν, συμπληρώθηκαν τα 579. Ως προς την κατανομή των φύλων, τα 310 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από κορίτσια (52,6% του δείγματος), ενώ τα 269 από αγόρια (45,9% του δείγματος). Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει αναλυτικά τον αριθμό μαθητών που απάντησε στα ερωτηματολόγια από κάθε τάξη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η μεγαλύτερη συμμετοχή εντοπίζεται στη Δευτέρα Τάξη με 127 μαθητές/μαθήτριες, ενώ η μικρότερη εντοπίζεται στις Τάξεις της Τρίτης και της Έκτης με 78 μαθητές/μαθήτριες αντίστοιχα.

Τέλος, στον Πίνακα 3 εκτίθενται οι στατιστικές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές του φύλου και της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη απόκλιση ανάμεσα στα δύο φύλα παρατηρείται στη Δευτέρα Τάξη με 15 περισσότερα κορίτσια. Στην Πρώτη, Τετάρτη και Έκτη η διαφορά μειώνεται στα 8 παραπάνω κορίτσια και στην Τρίτη στα δέκα. Τα αγόρια υπερτερούν μόνο σε μία Τάξη, αυτήν της Πέμπτης, με διαφορά 8 παιδιά. Τα αποτελέσματα αυτά φυσικά σχετίζονται άμεσα με τη γενικότερη κατανομή των φύλων και των αριθμών παιδιών στις τάξεις των σχολείων, όπου η αριθμητική παρουσία των κοριτσιών είναι συνήθως μεγαλύτερη.

## Πίνακας 1

### Φύλο συμμετεχόντων

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	7	1,2	1,2	1,2
αγόρι	269	45,9	45,9	47,1
κορίτσι	310	52,9	52,9	100,0
Σύνολο	586	100,0	100,0	

## Πίνακας 2

### Σχολική Τάξη

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	7	1,2	1,2	1,2
πρώτη	112	19,1	19,1	20,3
δευτέρα	127	21,7	21,7	42,0
τρίτη	78	13,3	13,3	55,3
τετάρτη	104	17,7	17,7	73,0
πέμπτη	80	13,7	13,7	86,7
έκτη	78	13,3	13,3	100,0
Σύνολο	586	100,0	100,0	

## Πίνακας 3

### Συσχέτιση φύλου & σχολικής τάξης

		τάξη							
		δεν απάντησε	πρώτη	δευτέρα	τρίτη	τετάρτη	πέμπτη	έκτη	Σύνολο
φύλο	δεν απάντησε	7	0	0	0	0	0	0	7
	αγόρι	0	52	56	34	48	44	35	269
	κορίτσι	0	60	71	44	56	36	43	310
	Σύνολο	7	112	127	78	104	80	78	586



## 2.1 Α΄ & Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Παιδείας που απευθύνονται στις δυο πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι δύο: α) «Όταν το κουδούνι χτυπήσει» και β) «Ο κύριος Ντο και η κυρία Φα παίζουν στο Μουσείο» (βλ. *Παράρτημα VII*). Μέσα από τα προγράμματα οι μαθητές 'ταξιδεύουν' στο παρελθόν, όπου μια κούκλα-μαθήτρια ζωντανεύει και τους παρουσιάζει τα αντικείμενα του παλιού σχολείου. Ακόμη, γνωρίζουν παραδοσιακά σχολικά μουσικά όργανα και συνδυάζουν τα ερεθίσματα διαφόρων ήχων με τη σωματική κίνηση και έκφραση. Τέλος, γίνονται ζωγράφοι και σχεδιάζουν το αγαπημένο τους αντικείμενο από το Μουσείο και στη συνέχεια αναλαμβάνουν να ζωγραφίσουν το σχολείο του μέλλοντος, όπως το φαντάζονται και ονειρεύονται οι ίδιοι.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι στόχοι των προγραμμάτων σε συνάρτηση με τα ΓΜΑ.

<b>ΓΕΝΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	<b>ΣΤΟΧΟΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΟΥΣΕΙΟΥ</b>
Γνώση – Κατανόηση	Συγκέντρωση πληροφοριών για τα σχολικά αντικείμενα του παρελθόντος Κατανόηση των κανόνων λειτουργίας του παλιού σχολείου Ανταλλαγή και συζήτηση προηγούμενων πληροφοριών που κατέχει ο μαθητής Σύγκριση των παραδοσιακών και μοντέρνων σχολικών ποινών-τιμωριών Διασύνδεση της σημασίας του ρόλου του δασκάλου από το χθες έως το σήμερα
Ευχαρίστηση – Έμπνευση – Δημιουργικότητα	Διασκέδαση μέσα από τα παλιά σχολικά παιχνίδια Επαφή με άγνωστα παιχνίδια και πρόκληση έκπληξης Έμπνευση και δημιουργική έκφραση στη ζωγραφική δραστηριότητα
Δράση – Συμπεριφορά – Πρόοδος	Ανάπτυξη συνεργασίας κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών Ανταλλαγή απόψεων Επιθυμία επανάληψης της επίσκεψης

### 2.1.1 Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές της Α΄ τάξης στηρίχθηκαν στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: εάν συγκέντρωσαν νέες πληροφορίες για το παλιό σχολείο, κατά πόσο τις κατανόησαν, σε τι βαθμό διασκέδασαν μέσα από τη μουσειακή τους επίσκεψη και τέλος, εάν δείχνουν ενδιαφέρον να επισκεφθούν ξανά το Μουσείο. Τα ερωτηματολόγια απευθύνθηκαν σε 112 μαθητές, εκ των οποίων το 53,6% ήταν κορίτσια και το 46,4% αγόρια (βλ. Πίνακα 1). Τέλος, η μορφή των ερωτηματολογίων σχεδιάστηκε με διασκεδαστικό τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές καλούνταν να ζωγραφίσουν τη φατσούλα που αντιστοιχούσε στην απάντησή τους, γεγονός που διευκόλυνε την κατανόηση και συμπλήρωση των ερωτήσεων (βλ. Παράρτημα VI).

Πίνακας 1

#### Φύλο συμμετεχόντων

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο αγόρι	52	46,4	46,4	46,4
Έγκυρο κορίτσι	60	53,6	53,6	100,0
Σύνολο	112	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τους Πίνακες 2 και 3, η πλειοψηφία των μαθητών σε ποσοστό 71,4% δήλωσε ότι έμαθε νέα πράγματα για το παλιό σχολείο μέσα από την επίσκεψή του στο Μουσείο και ότι κατανόησε τον τρόπο λειτουργίας του (72,3%). Φαίνεται λοιπόν πως οι μαθητές κατέκτησαν σε ικανοποιητικό βαθμό το ΓΜΑ «Γνώση-Κατανόηση» (71,8%), που σημαίνει ότι το γεγονός πως ήρθαν σε επαφή με ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον τους βοήθησε να μάθουν νέα πράγματα, τα οποία θα μπορούν να αξιοποιήσουν μελλοντικά (βλ. Πίνακα 6).

## Πίνακας 2

### Πρόταση Πρώτη - «Έμαθα πράγματα για το σχολείο που δεν γνώριζα»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	18	16,1	16,1	16,1
ναι	80	71,4	71,4	87,5
όχι	2	1,8	1,8	89,3
δεν ξέρω	12	10,7	10,7	100,0
Σύνολο	112	100,0	100,0	

## Πίνακας 3

### Πρόταση Δεύτερη – «Κατάλαβα πώς ήταν το σχολείο στα παλιά χρόνια»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	18	16,1	16,1	16,1
ναι	81	72,3	72,3	88,4
όχι	6	5,4	5,4	93,8
δεν ξέρω	7	6,2	6,2	100,0
Σύνολο	112	100,0	100,0	

Σχετικά με το κομμάτι της ψυχαγωγίας, οι περισσότεροι μαθητές (89,3%) απάντησαν πως διασκέδασαν στο Μουσείο (βλ. Πίνακα 4). Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές ανταποκρίθηκαν κατά 89,3% στο ΓΜΑ «Ευχαρίστηση-Έμπνευση-Δημιουργικότητα» και πως βίωσαν τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες ως μέρος της διαδικασίας μάθησης του προγράμματος (βλ. Πίνακα 6).

## Πίνακας 4

### Πρόταση Τρίτη – «Διασκέδασα στο Μουσείο»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	1	0,9	0,9	0,9
ναι	100	89,3	89,3	90,2
όχι	1	0,9	0,9	91,1
δεν ξέρω	10	8,9	8,9	100,0
Σύνολο	112	100,0	100,0	

Τέλος, βάσει των Πινάκων 5 και 6, το 82,1% του δείγματος εξέφρασε την επιθυμία του να επισκεφθεί ξανά το Μουσείο Παιδείας κατακτώντας έτσι με επιτυχία το ΓΜΑ «Δράση-Συμπεριφορά-Πρόοδος», το οποίο αφορά στον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον για επανάληψη μιας μουσειακής επίσκεψης.

Επειδή η ηλικία των μαθητών του συγκεκριμένου δείγματος είναι μικρή και ίσως δεν θα μπορούσαν να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν σε ανάλογες ερωτήσεις, τα ΓΜΑ «Δεξιότητες» και «Νοοτροπίες-Αξίες» δεν διερευνήθηκαν.

#### Πίνακας 5

##### *Πρόταση Τέταρτη – «Θέλω να ξαναέρθω στο συγκεκριμένο Μουσείο»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	2	1,8	1,8	1,8
ναι	92	82,1	82,1	83,9
όχι	5	4,5	4,5	88,4
δεν ξέρω	13	11,6	11,6	100,0
Σύνολο	112	100,0	100,0	

#### Πίνακας 6

##### *Συνολικά Αποτελέσματα ΓΜΑ (GLO's)*

<b>ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΜΕ ΓΜΑ</b>	<b>ΚΑΤΑΚΤΗΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ</b>
Γνώση – Κατανόηση	71.8%
Ευχαρίστηση – Έμπνευση – Δημιουργικότητα	89.3%
Δράση – Συμπεριφορά – Πρόοδος	82.1%

## 2.1.2 Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές της Β΄ τάξης στηρίχθηκαν στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: εάν συγκέντρωσαν νέες πληροφορίες για το παλιό σχολείο, κατά πόσο τις κατανόησαν, σε τι βαθμό διασκέδασαν μέσα από τη μουσειακή τους επίσκεψη και τέλος, εάν δείχνουν ενδιαφέρον να επισκεφθούν ξανά το Μουσείο. Τα ερωτηματολόγια απευθύνθηκαν σε 128 μαθητές, εκ των οποίων το 55,5% ήταν κορίτσια και το 43,7% αγόρια (βλ. Πίνακα 1). Τέλος, η μορφή των ερωτηματολογίων σχεδιάστηκε με διασκεδαστικό τρόπο, καθώς οι μαθητές καλούνταν να ζωγραφίσουν τη φατσούλα που αντιστοιχούσε στην απάντησή τους, γεγονός που διευκόλυνε την κατανόηση και συμπλήρωση των ερωτήσεων (βλ. Παράρτημα VI).

Πίνακας 1

### Φύλο συμμετεχόντων

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	1	0,8	0,8	0,8
αγόρι	56	43,7	43,7	44,5
κορίτσι	71	55,5	55,5	100,0
Σύνολο	128	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τους Πίνακες 2 και 3, το μεγαλύτερο μέρος του ερωτώμενου δείγματος (94,5%) απάντησε ότι έμαθε νέα πράγματα για το παλιό σχολείο μέσα από την επίσκεψή του στο Μουσείο, ενώ ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό (88,3%) δήλωσε ότι κατανόησε τη διαδικασία λειτουργίας του. Φαίνεται λοιπόν ότι το ΓΜΑ «Γνώση-Κατανόηση» κατακτήθηκε με υψηλό ποσοστό (91,3%) που υποδηλώνει ότι οι μαθητές όντως είχαν τη δυνατότητα να διερευνήσουν τα χαρακτηριστικά του σχολείου, να ανακαλύψουν και να αφομοιώσουν τις νέες πληροφορίες (βλ. Πίνακα 6).

## Πίνακας 2

### Πρόταση Πρώτη - «Έμαθα πράγματα για το σχολείο που δεν γνώριζα»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	1	0,8	0,8	0,8
ναι	121	94,5	94,5	95,3
όχι	1	0,8	0,8	96,1
δεν ξέρω	5	3,9	3,9	100,0
Σύνολο	128	100,0	100,0	

## Πίνακας 3

### Πρόταση Δεύτερη – «Κατάλαβα πώς ήταν το σχολείο στα παλιά χρόνια»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	4	3,1	3,1	3,1
ναι	113	88,3	88,3	91,4
όχι	4	3,1	3,1	94,5
δεν ξέρω	7	5,5	5,5	100,0
Σύνολο	128	100,0	100,0	

Οι Πίνακες 4 και 6 παρουσιάζουν το ποσοστό των μαθητών που απάντησε ότι διασκέδασε με τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου (93%) και που κατέκτησε με επιτυχία το ΓΜΑ «Ευχαρίστηση-Έμπνευση-Δημιουργικότητα» μέσα από το οποίο δημιουργήθηκαν οι συνθήκες, ώστε να απολαύσουν την επίσκεψη, να νιώσουν όμορφα και να κάνουν 'φασαρία'.

## Πίνακας 4

### Πρόταση Τρίτη – «Διασκέδασα στο Μουσείο»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	3	2,3	2,3	2,3
ναι	119	93,0	93,0	95,3
όχι	1	0,8	0,8	96,1
δεν ξέρω	5	3,9	3,9	100,0
Σύνολο	128	100,0	100,0	

Τέλος, θετική ήταν και η ανταπόκριση των μαθητών για την επιστροφή τους στο Μουσείο, καθώς το 78,9% κατέκτησε το ΓΜΑ «Δράση-Συμπεριφορά-Πρόοδος» αφού δήλωσε πως θα ήθελε να επαναλάβει την επίσκεψή του σε αυτό (βλ. Πίνακες 5 και 6).

Επειδή η ηλικία των μαθητών του συγκεκριμένου δείγματος είναι μικρή και ίσως θα δεν μπορούσαν να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν σε ανάλογες ερωτήσεις, τα ΓΜΑ «Δεξιότητες» και «Νοοτροπίες-Αξίες» δεν διερευνήθηκαν.

#### Πίνακας 5

##### Πρόταση Τέταρτη – «Θέλω να ξαναέρθω στο συγκεκριμένο Μουσείο»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	5	3,9	3,9	3,9
ναι	101	78,9	78,9	82,8
όχι	7	5,5	5,5	88,3
δεν ξέρω	15	11,7	11,7	100,0
Σύνολο	128	100,0	100,0	

#### Πίνακας 6

##### Συνολικά Αποτελέσματα ΓΜΑ (GLO's)

ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΜΕ ΓΜΑ	ΚΑΤΑΚΤΗΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ
Γνώση – Κατανόηση	91.3%
Ευχαρίστηση – Έμπνευση – Δημιουργικότητα	93%
Δράση – Συμπεριφορά – Πρόοδος	78.9%

## 2.2 Γ΄ & Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Παιδείας που απευθύνονται στις δυο μεσαίες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι δύο: α) «Μια μέρα στο σχολείο εκατό χρόνια πριν» και β) «Το διάλειμμα αρχίζει» και τα δύο συνδυάζουν δημιουργικά τη γνώση με το παιχνίδι (βλ. *Παράρτημα VII*). Οι μαθητές παρακολουθούν ένα χαρτοκουκλοθέατρο, το οποίο παρουσιάζει την εξέλιξη της γλώσσας από την καθαρεύουσα στη δημοτική. Στη συνέχεια, με τη καθοδήγηση των μουσειοπαιδαγωγών δημιουργούν μικρές αφηγήσεις γύρω από τα σχολικά αντικείμενα που εκτίθενται και αναλαμβάνουν να αναπαραστήσουν μια συνθήκη από το παλιό σχολείο (π.χ. τιμωρία από τον δάσκαλο στον μαθητή, ώρα διαλείμματος, ανάγνωση του Αλφαβηταρίου). Τέλος, μέσα από μια διασκεδαστική προσομοίωση του σχολικού διαλείμματος, οι μαθητές αναβιώνουν τα παιχνίδια του παρελθόντος (π.χ. 'πούντο το δαχτυλίδι', 'κότσι', 'μαέστρος').

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι στόχοι των προγραμμάτων σε συνάρτηση με τα ΓΜΑ.

<b>ΓΕΝΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	<b>ΣΤΟΧΟΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΟΥΣΕΙΟΥ</b>
Γνώση – Κατανόηση	Συγκέντρωση πληροφοριών για τα σχολικά αντικείμενα του παρελθόντος Ανταλλαγή και συζήτηση προηγούμενων πληροφοριών που κατέχει ο μαθητής Κατανόηση των σχολικών συνθηκών μέσα από το παιχνίδι ρόλων Εντοπισμός και ανάλυση άγνωστων λέξεων κατά την παρακολούθηση του χαρτοκουκλοθεάτρου Σύγκριση των παραδοσιακών και μοντέρνων παιχνιδιών της σχολικής αυλής
Δεξιότητες	Εμπλοκή στις ομαδικές δραστηριότητες Συμμετοχή στα παραδοσιακά παιχνίδια Εμπλουτισμός κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία και η ένδειξη ενδιαφέροντος για τις απόψεις των συμμαθητών Αξιοποίηση των αντικειμένων του Μουσείου στα παιχνίδια ρόλων Συζήτηση και αναγνώριση των συναισθημάτων που προκαλούνται στο μαθητή



<p>Νοοτροπίες – Αξίες</p>	<p>Συναισθηματική σύνδεση με κάποιο έκθεμα και αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών γύρω από αυτό          Βελτίωση ενσυναίσθησης προς τους άλλους          Προσφορά βοήθειας και ανάπτυξη υπομονής απέναντι στην ομάδα          Αποδοχή όλων των προσωπικοτήτων και των χαρακτηριστικών των συμμαθητών          Ανάπτυξη θετικής νοοτροπίας απέναντι στο σχολείο και στα όσα προσφέρει          Δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στις μουσειακές επισκέψεις</p>
<p>Ευχαρίστηση – Έμπνευση – Δημιουργικότητα</p>	<p>Διασκέδαση μέσα από τα παλιά σχολικά παιχνίδια          Έμπνευση από το χαρτοκουκλοθέατρο και ανταλλαγή προσωπικών ιδεών          Εφεύρεση διαλόγων για το παιχνίδι ρόλων          Επιλογή εφαρμογής των παραδοσιακών παιχνιδιών στην καθημερινότητα του μαθητή</p>
<p>Δράση – Συμπεριφορά – Πρόοδος</p>	<p>Ανάπτυξη συνεργασίας κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων          Ανάδειξη κρυφών ταλέντων και δεξιοτήτων του μαθητή          Επιθυμία αναζήτησης περισσότερων πληροφοριών για τη θεματική του Μουσείου          Αλλαγή προσωπικής διαχείρισης της σχολικής καθημερινότητας του μαθητή          Συζήτηση και αναστοχασμός της εμπειρίας από την επίσκεψη (αφού έχει παρέλθει ένα χρονικό διάστημα μηνών από την πραγματοποίησή της)          Επιθυμία επανάληψης της επίσκεψης</p>

### 2.2.1 Γ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές της Γ΄ τάξης στηρίχθηκαν στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: εάν μπόρεσαν να αναγνωρίσουν τα αντικείμενα του Μουσείου και τη χρήση τους, σε τι βαθμό επηρεάστηκαν θετικά από όσα έμαθαν, κατά πόσο θα επέλεγαν να διασκεδάσουν με τα παιχνίδια του Μουσείου έξω από αυτό και τέλος, ποια αλλαγή θα πραγματοποιούσαν στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Τα ερωτηματολόγια απευθύνθηκαν σε 80 μαθητές, εκ των οποίων το 53,0% ήταν κορίτσια και το 41,0% αγόρια (βλ. Πίνακα 1). Τέλος, η μορφή των ερωτηματολογίων σχεδιάστηκε με ελκυστικό τρόπο, καθώς κάθε ερώτηση συνοδεύεται και από μια ανάλογη εικόνα, η οποία στόχο είχε να απαντηθεί από τον μαθητή με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και περισσότερη ευκολία (βλ. Παράρτημα VI).

Πίνακας 1

#### Φύλο συμμετεχόντων

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	δεν απάντησε	2	2,4	2,5
	αγόρι	34	41,0	42,5
	κορίτσι	44	53,0	55,0
	Σύνολο	80	96,4	100,0
	Άκυρα	3	3,6	
Σύνολο		83	100,0	

Σύμφωνα με τους Πίνακες 2, 4 και 5, οι μαθητές κατάφεραν να αναγνωρίσουν μερικώς τα σχολικά αντικείμενα που είδαν στο Μουσείο. Πιο συγκεκριμένα, το 84,4% αναγνώρισε σωστά το πρώτο αντικείμενο, απαντώντας ότι αυτό που εικονίζεται είναι ένα πηλίκιο. Από το ποσοστό αυτό, μόνο οι μισοί μαθητές (45,8%) κατάφεραν να ταυτοποιήσουν την ιδιότητά του ως αντικείμενο που φοράνε τα αγόρια στο σχολείο.

Αυτές οι απαντήσεις δείχνουν ότι το 65,1% του συνόλου κατέκτησε το ΓΜΑ «Γνώση-Κατανόηση». Αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές εστίασαν την προσοχή τους στις νέες πληροφορίες και γεγονότα που τους παρουσιάστηκαν, επεξεργάστηκαν τη γνώση, αλλά δυσκολεύτηκαν να πραγματοποιήσουν μια μεταγενέστερη σκέψη γύρω από αυτήν (βλ. Πίνακα 22).

## Πίνακας 2

### Εικόνα Πρώτη – «Τι είναι αυτό που δείχνει η εικόνα;»

Μεταβλητές		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	δεν απάντησε	2	2,4	2,5	2,5
	πηλίκιο	70	84,4	87,4	89,9
	κασκέτο	1	1,2	1,3	91,2
	καπέλο	7	8,4	8,8	100,0
	Σύνολο	80	96,4	100,0	
	Άκυρα	3	3,6		
Σύνολο		83	100,0		

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «γνώση-κατανόηση», κατακτήθηκε κατά 84.4%*

## Πίνακας 3

### Συσχέτιση φύλου & πρώτης εικόνας

Μεταβλητές		εικόνα				Σύνολο
		δεν απάντησε	πηλίκιο	κασκέτο	καπέλο	
φύλο	δεν απάντησε	2	0	0	0	2
	αγόρι	0	31	0	3	34
	κορίτσι	0	39	1	4	44
Σύνολο		2	70	1	7	80

## Πίνακας 4

### Ερώτηση εικόνας πρώτης – «Ποιός το φόραγε;»

Μεταβλητές		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	δεν απάντησε	11	13,3	13,8	13,8
	μαθητής	38	45,8	47,4	61,2
	αγόρι	28	33,7	35,0	96,2
	δάσκαλος	2	2,4	2,5	98,7
	καπετάνιος	1	1,2	1,3	100,0
	Σύνολο	80	96,4	100,0	
	Άκυρα	3	3,6		
Σύνολο		83	100,0		

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «γνώση-κατανόηση», κατακτήθηκε κατά 45.8%*

## Πίνακας 5

### Συσχέτιση εικόνας & ερώτησης

Μεταβλητές		ποιός					Σύνολο
		δεν απάντησε	μαθητής	αγόρι	δάσκαλος	καπετάνιος	
εικόνα	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	2
	πηλίκιο	6	36	26	2	0	70
	κασκέτο	1	0	0	0	0	1
	καπέλο	2	2	2	0	1	7
Σύνολο		11	38	28	2	1	80

Στους Πίνακες 6, 8 και 9 εκτίθενται οι απαντήσεις των μαθητών, οι οποίοι δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν την ιδιότητα του εικονιζόμενου αντικειμένου, αφού μόνο το 24,1% δήλωσε πως το συγκεκριμένο χρησιμοποιείται για τη μέτρηση του θώρακα του μαθητή. Επίσης, με χαμηλό πάλι ποσοστό (44,6%) ανέφεραν ότι δεν θα χρησιμοποιούσαν το αντικείμενο, επειδή η εφαρμογή του ήταν επίπονη για τα παιδιά και αποτελούσε απαγορευτική μέθοδο.

Έτσι, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με αρκετά χαμηλό ποσοστό στο ΓΜΑ των «Δεξιότητων» (34.35%), αφού οι περισσότεροι δυσκολεύτηκαν να εμπεδώσουν τη χρήση του μουσειακού αντικειμένου (βλ. Πίνακα 22). Το γεγονός αυτό, βέβαια, λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τη λειτουργία του Μουσείου και τη δομή των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων. Είναι σημαντικό να δοθεί περισσότερη έμφαση στον τρόπο μετάδοσης των πληροφοριών, ώστε τα παιδιά να αναπτύσσουν δικούς τους μηχανισμούς κατανόησης των πληροφοριών, τις οποίες θα μπορούν να αξιοποιήσουν μεταγενέστερα. Ακόμη, είναι σημαντικό τα παιδιά να συμμετέχουν σε περισσότερες φυσικές και σωματικές δραστηριότητες, ώστε να απασχολούν το σώμα τους, να εμπλέκουν τα συναισθήματά τους και να επιτρέπουν στο μυαλό τους να αφομοιώσει νέες ιδέες.

## Πίνακας 6

Εικόνα Δεύτερη – «Πώς χρησιμοποιείται αυτό το όργανο;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	δεν απάντησε	4	4,8	5,0
	πνεύμονας	7	8,4	13,8
	θώρακας	20	24,1	38,8
	μυς	5	6,1	45,0
	κεφάλι	44	53,0	100,0
	Σύνολο	80	96,4	100,0
	Άκυρα	3	3,6	
Σύνολο		83	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δεξιότητες», κατακτήθηκε κατά 24.1%*

## Πίνακας 7

Συσχέτιση φύλου & δεύτερης εικόνας

Μεταβλητές		όργανο					Σύνολο
		δεν απάντησε	πνεύμονας	θώρακας	μυς	κεφάλι	
φύλο	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	2
	αγόρι	1	3	11	1	18	34
	κορίτσι	1	4	9	4	26	44
Σύνολο		4	7	20	5	44	80

## Πίνακας 8

Ερώτηση εικόνας δεύτερης – «Θα το χρησιμοποιούσες αν ήσουν δάσκαλος;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	δεν απάντησε	27	32,5	33,8
	όχι	37	44,6	80,0
	ναι	16	19,3	100,0
	Σύνολο	80	96,4	100,0
	Άκυρα	3	3,6	
Σύνολο		83	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δεξιότητες», κατακτήθηκε κατά 44.6%*

## Πίνακας 9

### Συσχέτιση εικόνας & ερώτησης

Μεταβλητές		χρήση			Σύνολο
		δεν απάντησε	όχι	ναι	
όργανο	δεν απάντησε	4	0	0	4
	πνεύμονας	2	2	3	7
	θώρακας	5	10	5	20
	μυς	2	1	2	5
	κεφάλι	14	24	6	44
Σύνολο		27	37	16	80

Σχετικά με το κομμάτι της επίδρασης της επίσκεψης στους μαθητές, αυτή φαίνεται να έχει λειτουργήσει ελάχιστα θετικά. Αναλυτικότερα, στην ερώτηση του Πίνακα 10 «*Είσαι δάσκαλος την περίοδο 1930 και κάποιος μαθητής κάνει συνέχεια φασαρία την ώρα του μαθήματος. Ποιά τιμωρία θα εφαρμόσεις;*» μόνο 19 μαθητές (22,9%) επέλεξαν τις σημερινές τιμωρίες, οι οποίες δεν είναι επίπονες, καθώς το 50,6% επέλεξε την παραδοσιακή μέθοδο της βέργας. Στη συνέχεια, από τους 19 μαθητές οι μισοί αιτιολόγησαν την επιλογή τους (βλ. Πίνακες 12 και 13).

Ως προς το ΓΜΑ «Νοοτροπίες-Αξίες» οι μαθητές σημείωσαν ένα ελάχιστο ποσοστό ανταπόκρισης κατά 16.25% (βλ. Πίνακα 22). Η σύγκριση της λειτουργίας του παλιού σχολείου με το σημερινό κατά την επίσκεψη στο Μουσείο φαίνεται πως δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα και οι συζητήσεις που πραγματοποιήσαν οι μουσειοπαιδαγωγοί δεν κατάφεραν να επηρεάσουν την σκέψη και τις απόψεις των μαθητών γύρω από τη σπουδαιότητα του σχολείου. Χρειάζεται λοιπόν να βρεθεί ένας πιο ευρηματικός τρόπος προσέγγισης του συγκεκριμένου θέματος συζήτησης με τα παιδιά, ώστε να εμπιστευτούν την ανάλογη δραστηριότητα, να ενδιαφερθούν, να εμπνευστούν και να ευαισθητοποιηθούν.

## Πίνακας 10

*Εικόνα Τρίτη – «Είσαι δάσκαλος την περίοδο 1930 και κάποιος μαθητής κάνει συνέχεια φασαρία την ώρα του μαθήματος. Ποιά τιμωρία θα εφαρμόσεις;»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	4	4,8	5,0	5,0
βέργα	42	50,6	52,4	57,4
αποβολή	8	9,6	10,0	67,4
πελαργός	15	18,1	18,8	86,2
γραπτά	11	13,3	13,8	100,0
Σύνολο	80	96,4	100,0	
Άκυρα	3	3,6		
Σύνολο	83	100,0		

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «νοοτροπίες-αξίες», κατακτήθηκε κατά 22,9%*

## Πίνακας 11

*Συσχέτιση φύλου & τρίτης εικόνας*

Μεταβλητές		τιμωρία					Σύνολο
		δεν απάντησε	βέργα	αποβολή	πελαργός	γραπτά	
φύλο	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	2
	αγόρι	1	21	4	5	3	34
	κορίτσι	1	21	4	10	8	44
Σύνολο		4	42	8	15	11	80

## Πίνακας 12

*Ερώτηση εικόνας τρίτης – «Γιατί επέλεξες αυτήν την τιμωρία;»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	33	39,9	41,3	41,3
χτυπάει	3	3,6	3,8	45,0
η πιο σκληρή	7	8,4	8,8	53,8
φασαρία - αταξία	14	16,9	17,5	71,3
γινόταν παλιά	9	10,8	11,3	82,5
η πιο σωστή	6	7,2	7,5	90,0
δεν πονάει	8	9,6	10,0	100,0
Σύνολο	80	96,4	100,0	
Άκυρα	3	3,6		
Σύνολο	83	100,0		

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «νοοτροπίες-αξίες», κατακτήθηκε κατά 9,6%*

### Πίνακας 13

#### Συσχέτιση εικόνας & ερώτησης

Μεταβλητές	γιατί							Σύνολο
	δεν απάντησε	δεν χτυπάει	η πιο σκληρή	φασαρία - αταξία	γινόταν παλιά	η πιο σωστή	δεν πονάει	
τιμωρία								
δεν απάντησε	4	0	0	0	0	0	0	4
βέργα	14	3	7	7	7	4	0	42
αποβολή	3	0	0	2	0	0	3	8
πελαργός	6	0	0	2	2	1	4	15
γραπτά	6	0	0	3	0	1	1	11
Σύνολο	33	3	7	14	9	6	8	80

Όσον αφορά το είδος διασκέδασης των μαθητών, αρκετοί (67,5%) δήλωσαν πως εάν επέλεγαν ένα παιχνίδι για την ώρα του σχολικού τους διαλείμματος αυτό θα ήταν κατά 37,4% οι βόλοι και κατά 30,1% ο βασιλιάς με τα δώδεκα σπαθιά, δύο παραδοσιακά παιχνίδια που, όπως σχολίασαν (62,6%), τους φάνηκαν πολύ ενδιαφέροντα, διασκεδαστικά και ωραία (βλ. Πίνακες 14, 16 και 17).

Οι δύο αυτές επιλογές παιχνιδιού που σημείωσαν οι μαθητές υποδηλώνουν ότι κατέκτησαν με σχετική επιτυχία το ΓΜΑ «Ευχαρίστηση-Έμπνευση-Δημιουργικότητα», καθώς το 65,05% των μαθητών ενθουσιάστηκε με τα παλιά παιχνίδια του Μουσείου, συγκέντρωσε πληροφορίες για παιχνίδια που δεν γνώριζε και έμαθε να διασκεδάζει με έναν διαφορετικό τρόπο από αυτόν που έχει συνηθίσει στη σημερινή αυλή του σχολείου (βλ. Πίνακα 22).



## Πίνακας 14

**Εικόνα Τέταρτη – «Με τί από τα παρακάτω θα έπαιζες σήμερα στο διάλειμμά σου;»**

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	δεν απάντησε	4	4,8	5,0
	τάπες	11	13,3	13,8
	βόλοι	31	37,4	38,7
	βασιλιάς	25	30,1	31,3
	όνομα-φυτό	9	10,8	11,3
	Σύνολο	80	96,4	100,0
	Άκυρα	3	3,6	
Σύνολο		83	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «ευχαρίστηση-έμπνευση-δημιουργικότητα», κατακτήθηκε κατά 67.5%*

## Πίνακας 15

**Συσχέτιση φύλου & τέταρτης εικόνας**

		διάλειμμα					
Μεταβλητές		δεν απάντησε	τάπες	βόλοι	βασιλιάς	όνομα-φυτό	Σύνολο
φύλο	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	2
	αγόρι	0	7	16	9	2	34
	κορίτσι	2	4	15	16	7	44
Σύνολο		4	11	31	25	9	80

## Πίνακας 16

**Ερώτηση εικόνας τέταρτης – «Γιατί διάλεξες αυτό το παιχνίδι;»**

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	δεν απάντησε	31	37,4	38,7
	πολύ ωραίο	34	41,0	42,5
	διασκεδαστικό	3	3,6	3,8
	παλιό	5	6,0	6,3
	το καλύτερο	4	4,8	5,0
	ομαδικό	2	2,4	2,5
	ενδιαφέρον	1	1,2	1,3
	Σύνολο	80	96,4	100,0
	Άκυρα	3	3,6	
Σύνολο		83	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «ευχαρίστηση-έμπνευση-δημιουργικότητα», κατακτήθηκε κατά 62.6%*

## Πίνακας 17

### Συσχέτιση εικόνας & ερώτησης

Μεταβλητές		λόγος							Σύνολο
		δεν απάντησε	πολύ ωραίο	διασκεδαστικό	παλιό	το καλύτερο	ομαδικό	ενδιαφέρον	
διάλειμμα	δεν απάντησε	4	0	0	0	0	0	0	4
	τάπες	6	4	1	0	0	0	0	11
	βόλοι	9	16	1	5	0	0	0	31
	βασιλιάς	9	11	1	0	2	2	0	25
	όνομα-φυτό	3	3	0	0	2	0	1	9
	Σύνολο	31	34	3	5	4	2	1	80

Τέλος, στην ερώτηση του Πίνακα 18 «*Εάν έφτιαχνες έναν καινούργιο δεκάλογο, ποιόν κανόνα θα διάλεγες από τους παρακάτω;*», το ποσοστό της επίδρασης της επίσκεψης αυξάνεται καθώς το 51,8% των μαθητών επέλεξε τους κανόνες του παλιού σχολείου: «δεν χτυπάμε τα πόδια μας την ώρα του μαθήματος» και «λέμε πάντα την αλήθεια και δεν κατηγορούμε τους συμμαθητές μας». Από το ποσοστό αυτό, οι μισοί μαθητές (50,6%) αιτιολόγησαν την επιλογή τους σημειώνοντας πως οι κανόνες αυτοί είναι σωστοί και πως εξασφαλίζουν την ησυχία και την αρμονία μέσα στην τάξη (βλ. Πίνακες 20 και 21).

Ως προς το ΓΜΑ «Δράση-Συμπεριφορά-Πρόοδος» οι επιλογές των μαθητών υποδηλώνουν ότι η πρόθεση και τα κίνητρά τους να μάθουν περισσότερα για το σχολείο δεν ήταν υψηλά (51,2%, βλ. Πίνακα 22). Είναι σημαντικό, λοιπόν, να βελτιωθεί ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να σκέφτονται, να εκφράζονται ελεύθερα και να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και έτσι να αλλάξει η μελλοντική στάση τους απέναντι στο σχολείο και τα πλαίσια λειτουργίας του.

## Πίνακας 18

*Εικόνα Πέμπτη – «Εάν έφτιαχνες έναν καινούργιο δεκάλογο, ποιόν κανόνα θα διάλεγες από τους παρακάτω;»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	δεν απάντησε	5	6,0	6,3
	καθαριότητα	18	21,7	28,8
	πόδια	19	22,9	52,5
	ησυχία	14	16,9	70,0
	αλήθεια	24	28,9	100,0
	Σύνολο	80	96,4	100,0
	Άκυρα	3	3,6	
Σύνολο		83	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δράση-συμπεριφορά-πρόοδος», κατακτήθηκε κατά 51.8%*

## Πίνακας 19

*Συσχέτιση φύλου & πέμπτης εικόνας*

Μεταβλητές		κανόνας					Σύνολο
		δεν απάντησε	καθαριότητα	πόδια	ησυχία	αλήθεια	
φύλο	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	2
	αγόρι	1	5	10	7	11	34
	κορίτσι	2	13	9	7	13	44
Σύνολο		5	18	19	14	24	80

## Πίνακας 20

*Ερώτηση εικόνας πέμπτης – «Γιατί διάλεξες αυτόν τον κανόνα;»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	δεν απάντησε	31	37,4	38,7
	είναι το σωστό	19	22,9	62,5
	διακοπή φασαρίας	19	22,9	86,3
	όμορφη τάξη	7	8,4	95,0
	παλιός	1	1,2	96,3
	όχι ψέματα	3	3,6	100,0
	Σύνολο	80	96,4	100,0
	Άκυρα	3	3,6	
Σύνολο		83	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δράση-συμπεριφορά-πρόοδος», κατακτήθηκε κατά 50.6%*

## Πίνακας 21

### Συσχέτιση εικόνας & ερώτησης

Μεταβλητές	δεν απάντησε	είναι το σωστό	αιτία				Σύνολο	
			διακοπή φασαρίας	όμορφη τάξη	παλιός	όχι ψέματα		
κανόνας	δεν απάντησε	3	1	1	0	0	0	5
	καθαριότητα	8	4	2	4	0	0	18
	πόδια	7	3	7	1	1	0	19
	ησυχία	3	6	4	1	0	0	14
	αλήθεια	10	5	5	1	0	3	24
Σύνολο		31	19	19	7	1	3	80

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν και οι στατιστικές συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στις μεταβλητές των ερωτήσεων και των φύλων και που είχαν ως στόχο να εξετάσουν τον βαθμό ανταπόκρισης των δυο φύλων ξεχωριστά. Σύμφωνα με τους Πίνακες 3, 7, 11, 15 και 19, κατά μέσο όρο το 50% των κοριτσιών (22 από τα 44) είτε απάντησε σωστά είτε ανταποκρίθηκε θετικά στο σύνολο των ερωτήσεων, ενώ στα αγόρια απάντησε αναλόγως το 55% (19 από τα 34).

## Πίνακας 22

### Συνολικά Αποτελέσματα ΓΜΑ (GLO's)

ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΜΕ ΓΜΑ	ΚΑΤΑΚΤΗΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ
Γνώση – Κατανόηση	65.1%
Δεξιότητες	34.35%
Νοοτροπίες – Αξίες	16.25%
Ευχαρίστηση – Έμπνευση – Δημιουργικότητα	65.05%
Δράση – Συμπεριφορά – Πρόοδος	51.2%

### 2.2.2 Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές της Δ΄ τάξης στηρίχθηκαν στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: εάν μπόρεσαν να αναγνωρίσουν τα αντικείμενα του Μουσείου και τη χρήση τους, σε τι βαθμό επηρεάστηκαν θετικά από όσα έμαθαν, κατά πόσο θα επέλεγαν να διασκεδάσουν με τα παιχνίδια του Μουσείου έξω από αυτό και τέλος, ποια αλλαγή θα πραγματοποιούσαν στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Τα ερωτηματολόγια απευθύνθηκαν σε 106 μαθητές, εκ των οποίων το 52,8% ήταν κορίτσια και το 45,3% αγόρια (βλ. Πίνακα 1). Τέλος, η μορφή των ερωτηματολογίων σχεδιάστηκε με ελκυστικό τρόπο, αφού κάθε ερώτηση συνοδευόταν και από μια ανάλογη εικόνα, η οποία στόχο είχε να απαντηθεί από τον μαθητή με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και περισσότερη ευκολία (βλ. Παράρτημα VI).

Πίνακας 1

#### Φύλο συμμετεχόντων

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	2	1,9	1,9	1,9
αγόρι	48	45,3	45,3	47,2
κορίτσι	56	52,8	52,8	100,0
Σύνολο	106	100,0	100,0	

Οι Πίνακες 2, 4 και 5 παρουσιάζουν τα ποσοστά επιτυχίας αναγνώρισης των σχολικών αντικειμένων του Μουσείου από τους μαθητές που το επισκέφθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές (83,9%) αναγνώρισαν σωστά το πρώτο αντικείμενο, ως πηλίκιο, και εξακρίβωσαν την ιδιότητά του με ποσοστό 56,6%.

Οι απαντήσεις των μαθητών δείχνουν ότι το 70,3% του συνόλου κατέκτησε το ΓΜΑ «Γνώση-Κατανόηση» (βλ. Πίνακα 22). Αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές συγκέντρωσαν πληροφορίες και ανακάλυψαν γεγονότα για το παλιό σχολείο, τα συνέδεσαν με πρότερες γνώσεις τους και ανέπτυξαν τη δεξιότητα κατανόησης.

## Πίνακας 2

### Εικόνα Πρώτη – «Τι είναι αυτό που δείχνει η εικόνα;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	2	1,9	1,9	1,9
πηλίκιο	89	83,9	83,9	85,8
καπέλο	15	14,2	14,2	100,0
Σύνολο	106	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «γνώση-κατανόηση», κατακτήθηκε κατά 83.9%*

## Πίνακας 3

### Συσχέτιση φύλου & πρώτης εικόνας

Μεταβλητές	δεν απάντησε	εικόνα			Σύνολο
		πηλίκιο	καπέλο		
φύλο					
δεν απάντησε	2	0	0	2	2
αγόρι	0	41	7	48	48
κορίτσι	0	48	8	56	56
Σύνολο	2	89	15	106	106

## Πίνακας 4

### Ερώτηση εικόνας πρώτης – «Ποιός το φόραγε;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	3	2,8	2,8	2,8
μαθητής	60	56,6	56,6	59,4
αγόρι	37	34,9	34,9	94,3
δάσκαλος	6	5,7	5,7	100,0
Σύνολο	106	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «γνώση-κατανόηση», κατακτήθηκε κατά 56.6%*

## Πίνακας 5

### Συσχέτιση εικόνας & ερώτησης

Μεταβλητές	δεν απάντησε	ποιός				Σύνολο
		μαθητής	αγόρι	δάσκαλος		
εικόνα						
δεν απάντησε	2	0	0	0	2	2
πηλίκιο	1	49	33	6	89	89
καπέλο	0	11	4	0	15	15
Σύνολο	3	60	37	6	106	106

Έπειτα, με μικρότερο ποσοστό (49,1%) οι μαθητές αναγνώρισαν το δεύτερο μουσειακό αντικείμενο, ως όργανο μέτρησης του θώρακα, ενώ από το ποσοστό αυτό το 62,2% ανέφερε ότι δεν θα το επέλεγε για χρήση στη σημερινή εποχή (βλ. Πίνακες 6, 8 και 9). Φαίνεται λοιπόν στον Πίνακα 22 πως μόνο το μισό δείγμα της έρευνας (55.7%) ανταποκρίθηκε στο ΓΜΑ των «Δεξιότητων» γεγονός που υποδηλώνει ότι το Μουσείο πρέπει να δημιουργήσει νέες πρακτικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της εμπειρίας των μαθητών. Ο μαθητής χρειάζεται να εμπλακεί περισσότερο σε συζητήσεις και εργαστήρια, τα οποία θα τον βοηθήσουν να διαχειριστεί πιο εύκολα τα αντικείμενα και τις πληροφορίες. Ακόμα, φαίνεται πως και η χρονική διάρκεια της επίσκεψης δεν επαρκεί, ώστε τα παιδιά να αξιοποιήσουν και εξασκήσουν τις δεξιότητές τους.

#### Πίνακας 6

*Εικόνα Δεύτερη – «Πώς χρησιμοποιείται αυτό το όργανο;»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	3	2,8	2,8	2,8
πνεύμονας	3	2,8	2,8	5,6
θώρακας	52	49,1	49,1	54,7
μυς	4	3,8	3,8	58,5
κεφάλι	44	41,5	41,5	100,0
Σύνολο	106	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δεξιότητες», κατακτήθηκε κατά 49.1%*

#### Πίνακας 7

*Συσχέτιση φύλου & δεύτερης εικόνας*

Μεταβλητές		όργανο					Σύνολο
		δεν απάντησε	πνεύμονας	θώρακας	μυς	κεφάλι	
φύλο	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	2
	αγόρι	0	0	27	2	19	48
	κορίτσι	1	3	25	2	25	56
Σύνολο		3	3	52	4	44	106

## Πίνακας 8

Ερώτηση εικόνας δεύτερης – «Θα το χρησιμοποιούσες αν ήσουν δάσκαλος;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	15	14,2	14,2	14,2
όχι	66	62,2	62,2	76,4
ναι	25	23,6	23,6	100,0
Σύνολο	106	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δεξιότητες», κατακτήθηκε κατά 62.2%*

## Πίνακας 9

Συσχέτιση εικόνας & ερώτησης

Μεταβλητές		χρήση			Σύνολο
		δεν απάντησε	όχι	ναι	
όργανο	δεν απάντησε	3	0	0	3
	πνεύμονας	0	2	1	3
	θώρακας	5	35	12	52
	μυς	0	2	2	4
	κεφάλι	7	27	10	44
Σύνολο		15	66	25	106

Όσον αφορά την επίδραση της επίσκεψης στους μαθητές, οι Πίνακες 10, 12 και 13 παρουσιάζουν μη ικανοποιητικά ποσοστά. Στην ερώτηση «Είσαι δάσκαλος την περίοδο 1930 και κάποιος μαθητής κάνει συνέχεια φασαρία την ώρα του μαθήματος. Ποιά τιμωρία θα εφαρμόσεις;» μόνο 20 μαθητές (18,9%) επέλεξαν τις τιμωρίες που εφαρμόζονται στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα και οι οποίες δεν είναι επίπονες, ενώ το μεγαλύτερο δείγμα (58,4%) επέλεξε την παραδοσιακή μέθοδο της βέργας. Όταν ζητήθηκε από τους 20 μαθητές να αιτιολογήσουν την επιλογή τους, μόνο το 11,3% απάντησε σχολιάζοντας πως δεν χρειάζεται να εφαρμόζονται τιμωρίες που προκαλούν σωματικό πόνο.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 22 οι μαθητές σημείωσαν ένα ελάχιστο ποσοστό ανταπόκρισης στο ΓΜΑ «Νοοτροπίες-Αξίες» κατά 15.1%. Οι μαθητές δεν κινητοποιήθηκαν αρκετά με αποτέλεσμα να μην διαμορφώσουν μια απολύτως θετική στάση απέναντι στο σχολείο και στο ρόλο του δασκάλου. Το Μουσείο χρειάζεται λοιπόν να έχει ως στόχο την πρόκληση θετικών συναισθημάτων στους επισκέπτες για τον χώρο και τα αντικείμενά του, τη δημιουργία ενός



ευχάριστου περιβάλλοντος και τη βελτίωση της συνύπαρξης και συνεργασίας μεταξύ τους.

## Πίνακας 10

*Εικόνα Τρίτη – «Είσαι δάσκαλος την περίοδο 1930 και κάποιος μαθητής κάνει συνέχεια φασαρία την ώρα του μαθήματος. Ποιά τιμωρία θα εφαρμόσεις;»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	2	1,9	1,9	1,9
βέργα	62	58,4	58,4	60,3
αποβολή	9	8,5	8,5	68,8
πελαργός	22	20,8	20,8	89,6
γραπτά	11	10,4	10,4	100,0
Σύνολο	106	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «νοσοτροπίες-αξίες», κατακτήθηκε κατά 18.9%*

## Πίνακας 11

*Συσχέτιση φύλου & τρίτης εικόνας*

Μεταβλητές		τιμωρία					Σύνολο
		δεν απάντησε	βέργα	αποβολή	πελαργός	γραπτά	
φύλο	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	2
	αγόρι	0	33	3	9	3	48
	κορίτσι	0	29	6	13	8	56
Σύνολο		2	62	9	22	11	106

## Πίνακας 12

### Ερώτηση εικόνας τρίτης – «Γιατί επέλεξες αυτήν την τιμωρία;»

Μεταβλητές	γιατί							Σύνολο
	δεν απάντησε	χτυπάει	η πιο σκληρή	φασαρία-αταξία	γινόταν παλιά	η πιο σωστή	δεν πονάει	
τιμωρία δεν απάντησε	2	0	0	0	0	0	0	2
βέργα	15	9	4	22	8	4	0	62
αποβολή	0	0	0	5	0	0	4	9
πελαργός	4	0	1	5	0	3	6	22
γραπτά	1	0	1	1	0	5	2	11
Σύνολο	22	9	6	33	8	12	12	106

## Πίνακας 13

### Συσχέτιση εικόνας & ερώτησης

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	22	20,8	20,8	20,8
χτυπάει	9	8,5	8,5	29,3
η πιο σκληρή	6	5,7	5,7	35,0
φασαρία - αταξία	33	31,1	31,1	66,1
γινόταν παλιά	8	7,5	7,5	73,6
το σωστό	12	11,3	11,3	84,9
δεν πονάει	12	11,3	11,3	96,2
διαρκεί	4	3,8	3,8	100,0
Σύνολο	106	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «νοοτροπίες-αξίες», κατακτήθηκε κατά 11,3%*

Σχετικά με το επίπεδο απόλαυσης των δραστηριοτήτων, οι μαθητές, σύμφωνα με τον Πίνακα 14, δήλωσαν κατά 72,6% πως θα επέλεγαν να παίξουν στην ώρα του διαλείμματός τους με τα παραδοσιακά παιχνίδια που γνώρισαν στο Μουσείο. Το 40,6% διάλεξε το παραδοσιακό παιχνίδι των βόλων και το 32,0% το παραδοσιακό παιχνίδι του βασιλιά με τα δώδεκα σπαθιά, ενώ το 87,7% χαρακτήρισε τα συγκεκριμένα παιχνίδια ως ωραία, ομαδικά και διασκεδαστικά (βλ. Πίνακες 16 και 17 αντίστοιχα).

Όσον αφορά λοιπόν το ΓΜΑ «Ευχαρίστηση-Έμπνευση-Δημιουργικότητα», αυτό κατακτήθηκε με αρκετή επιτυχία, αφού το 80,2% του δείγματος εμπνεύστηκε από τον πειραματισμό του με τα παραδοσιακά παιχνίδια της αυλής, διασκέδασε μέσα από τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες και εξέφρασε την επιθυμία του να επαναλάβει τα συγκεκριμένα παιχνίδια στα διαλείμματα του σχολείου (βλ. Πίνακα 22).

#### Πίνακας 14

*Εικόνα Τέταρτη – «Με τί από τα παρακάτω θα έπαιζες σήμερα στο διάλειμμά σου;»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	2	1,9	1,9	1,9
τάπες	9	8,5	8,5	10,4
βόλοι	43	40,6	40,6	51,0
βασιλιάς	34	32,0	32,0	83,0
όνομα-φυτό	18	17,0	17,0	100,0
Σύνολο	106	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «ευχαρίστηση-έμπνευση-δημιουργικότητα», κατακτήθηκε κατά 72.7%*

#### Πίνακας 15

*Συσχέτιση φύλου & τέταρτης εικόνας*

Μεταβλητές		διάλειμμα					Σύνολο
		δεν απάντησε	τάπες	βόλοι	βασιλιάς	όνομα-φυτό	
φύλο	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	2
	αγόρι	0	6	24	13	5	48
	κορίτσι	0	3	19	21	13	56
Σύνολο		2	9	43	34	18	106

## Πίνακας 16

### Ερώτηση εικόνας τέταρτης – «Γιατί διάλεξες αυτό το παιχνίδι;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	13	12,3	12,3	12,3
πολύ ωραίο	48	45,3	45,3	57,6
διασκεδαστικό	20	18,9	18,9	76,5
παλιό	10	9,4	9,4	85,9
το καλύτερο	4	3,8	3,8	89,7
ομαδικό	8	7,5	7,5	97,2
ενδιαφέρον	3	2,8	2,8	100,0
Σύνολο	106	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «ευχαρίστηση-έμπνευση-δημιουργικότητα», κατακτήθηκε κατά 87.7%*

## Πίνακας 17

### Συσχέτιση εικόνας & ερώτησης

Μεταβλητές	λόγος							
	δεν απάντησε	πολύ ωραίο	διασκεδαστικό	παλιό	το καλύτερο	ομαδικό	ενδιαφέρον	Σύνολο
διάλειμμα								
δεν απάντησε	2	0	0	0	0	0	0	2
τάπες	4	5	0	0	0	0	0	9
βόλοι	2	20	12	9	0	0	0	43
βασιλιάς	2	14	7	1	1	8	1	34
όνομα-φυτό	3	9	1	0	3	0	2	18
Σύνολο	13	48	20	10	4	8	3	106

Τέλος, η επίδραση της επίσκεψης στους μαθητές εντοπίζεται στον Πίνακα 18 με ποσοστό 53,8% στην επιλογή τους να συμπεριλάβουν στους σημερινούς τρόπους συμπεριφοράς κανόνες από το παλιό σχολείο, όπως τη διατήρηση της ησυχίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος και την ειλικρίνεια ανάμεσα στους μαθητές. Από το ποσοστό αυτό σχεδόν όλοι οι μαθητές (87,7%) ανέφεραν τους λόγους της επιλογής τους (βλ. Πίνακες 20 και 21).

Έτσι, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν κατά 70.7% στο ΓΜΑ «Δράση-Συμπεριφορά-Πρόοδος» γεγονός που φανερώνει ότι αξιοποίησαν την ευκαιρία να γνωρίσουν και να μάθουν κάτι διαφορετικό και ότι διαχειρίστηκαν

θετικά την εμπειρία τους ανταλλάσσοντας ιστορίες και απόψεις μεταξύ τους (βλ. Πίνακα 22).

### Πίνακας 18

**Εικόνα Πέμπτη – «Εάν έφτιαχνες έναν καινούργιο δεκάλογο, ποιόν κανόνα θα διάλεγες από τους παρακάτω;»**

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	3	2,8	2,8	2,8
καθαριότητα	20	18,9	18,9	21,7
πόδια	11	10,4	10,4	32,1
ησυχία	26	24,5	24,5	56,6
αλήθεια	46	43,4	43,4	100,0
Σύνολο	106	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δράση-συμπεριφορά-πρόοδος», κατακτήθηκε κατά 53.8%*

### Πίνακας 19

**Συσχέτιση φύλου & πέμπτης εικόνας**

Μεταβλητές	δεν απάντησε	κανόνας					Σύνολο
		καθαριότητα	πόδια	ησυχία	αλήθεια		
φύλο							
δεν απάντησε	2	0	0	0	0	2	
αγόρι	0	12	7	12	17	48	
κορίτσι	1	8	4	14	29	56	
Σύνολο	3	20	11	26	46	106	

### Πίνακας 20

**Ερώτηση εικόνας πέμπτης – «Γιατί διάλεξες αυτόν τον κανόνα;»**

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	9	8,5	8,5	8,5
είναι το σωστό	54	51,0	51,0	59,5
διακοπή φασαρίας	31	29,2	29,2	88,7
όμορφη τάξη	4	3,8	3,8	92,5
όχι ψέματα	8	7,5	7,5	100,0
Σύνολο	106	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δράση-συμπεριφορά-πρόοδος», κατακτήθηκε κατά 87.7%*

Πίνακας 21  
Συσχέτιση εικόνας & ερώτησης

Μεταβλητές	αιτία	δεν απάντησε	είναι το σωστό	διακοπή			Σύνολο
				φασαριάς	όμορφη τάξη	όχι ψέματα	
κανόνας	δεν απάντησε	2	1	0	0	0	3
	καθαριότητα	1	14	1	4	0	20
	πόδια	1	1	9	0	0	11
	ησυχία	3	4	19	0	0	26
	αλήθεια	2	34	2	0	8	46
	Σύνολο	9	54	31	4	8	106

Όσον αφορά τη στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές των ερωτήσεων και των φύλων, οι Πίνακες 3, 7, 11, 15 και 19 παρουσιάζουν τον βαθμό ανταπόκρισης κάθε φύλου. Αναλυτικότερα, κατά μέσο όρο τα 33 από τα 56 κορίτσια (58%) απάντησαν και ανταποκρίθηκαν είτε σωστά είτε θετικά στο σύνολο των ερωτήσεων, ενώ από τα αγόρια απάντησαν τα 29 από τα 48 (60%).

Πίνακας 22  
Συνολικά Αποτελέσματα ΓΜΑ (GLO's)

ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΜΕ ΓΜΑ	ΚΑΤΑΚΤΗΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ
Γνώση – Κατανόηση	70.3%
Δεξιότητες	55.7%
Νοοτροπίες – Αξίες	15.1%
Ευχαρίστηση – Έμπνευση – Δημιουργικότητα	80.2%
Δράση – Συμπεριφορά – Πρόοδος	70.7%

### 2.3 Ε΄ & ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Παιδείας που απευθύνονται στις δυο τελευταίες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ίδια με της Γ΄ και Δ΄: α) «Μια μέρα στο σχολείο εκατό χρόνια πριν» και β) «Το διάλειμμα αρχίζει», όμως το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων τους είναι αναδιαμορφωμένο (βλ. Παράρτημα VII). Αφού ολοκληρωθεί το βασικό μέρος της ξενάγησης, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν την παρουσίαση ενός μέρους του Μουσείου. Τα μέλη κάθε ομάδας επιλέγουν τα σχολικά αντικείμενα που θα παρουσιάσουν και με τη βοήθεια των μουσειοπαιδαγωγών συγκεντρώνουν, καταγράφουν και ταξινομούν τις πληροφορίες που πρέπει να εκθέσουν.

Στη συνέχεια παρακολουθούν την ιστορία της ελληνικής γλώσσας σε μία παράσταση χαρτοκουκλοθεάτρου και παίζουν ένα παιχνίδι γνώσεων σχετικά με τα ξένα γλωσσικά δάνεια και πως αυτά έχουν ενσωματωθεί σε ελληνικές λέξεις που χρησιμοποιούμε σήμερα (π.χ. ασανσέρ-ανεγκυστήρας<Γαλλία, ντουλάπα-ιματιοθήκη<Τουρκία). Έπειτα, συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ρόλων αναπαράστασης των συνθηκών από το παλιό σχολείο (π.χ. εξέταση μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας, σωματικές μετρήσεις των μαθητών από τον επιθεωρητή του σχολείου, αποφοίτηση των κοριτσιών από το σχολείο στην ηλικία των 16 ετών). Τέλος, η διασκεδαστική προσομοίωση των παραδοσιακών σχολικών παιχνιδιών πραγματοποιείται και σε αυτές τις τάξεις, αλλά επιλέγονται παιχνίδια με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας (π.χ. 'η κολοκυθιά', 'ο βασιλιάς με τα 12 σπαθιά').

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι στόχοι των προγραμμάτων σε συνάρτηση με τα ΓΜΑ.

<b>ΓΕΝΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	<b>ΣΤΟΧΟΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΟΥΣΕΙΟΥ</b>
Γνώση – Κατανόηση	Δημιουργία νοημάτων γύρω από τα σχολικά αντικείμενα του παρελθόντος Ανταλλαγή και συζήτηση προηγούμενων πληροφοριών που κατέχει ο μαθητής Βελτίωση της ομιλίας του μαθητή κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των αντικειμένων

<p>Γνώση – Κατανόηση</p>	<p>Εμπλουτισμός των γλωσσικών γνώσεων του μαθητή μέσα από το χαρτοκουκλοθέατρο  Εντοπισμός των διαφορών ανάμεσα στις σχολικές συνθήκες του παρελθόντος και του παρόντος μέσα από το παιχνίδι ρόλων  Σύγκριση των παραδοσιακών και μοντέρνων παιχνιδιών της σχολικής αυλής  Επαφή με τη διαθεματικότητα  Κατανόηση της λειτουργίας και των σκοπών ενός Μουσείου</p>
<p>Δεξιότητες</p>	<p>Διαχείριση και αξιολόγηση των πληροφοριών για τα αντικείμενα προς παρουσίαση  Συμμετοχή στην ομαδική δραστηριότητα παρουσίασης των αντικειμένων και στα παιχνίδια  Ενίσχυση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως η ομιλία και η ακρόαση  Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ανάλυσης στο παιχνίδι γνώσεων  Αξιοποίηση των αντικειμένων του Μουσείου στα παιχνίδια ρόλων  Συζήτηση και αναγνώριση των συναισθημάτων που προκαλούνται στο μαθητή</p>
<p>Νοοτροπίες – Αξίες</p>	<p>Συναισθηματική σύνδεση με κάποιο έκθεμα και αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών γύρω από αυτό  Ανάπτυξη θετικών αντιλήψεων για τους άλλους κατά τη διάρκεια της συνεργατικής παρουσίασης των αντικειμένων  Βελτίωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του μαθητή  Απόκτηση αίσθησης του ανήκειν μέσα στο μουσειακό περιβάλλον  Ανάπτυξη θετικής νοοτροπίας απέναντι στο σχολείο και στα όσα προσφέρει  Δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στις μουσειακές επισκέψεις</p>
<p>Ευχαρίστηση – Έμπνευση – Δημιουργικότητα</p>	<p>Διασκέδαση μέσα από τα παλιά σχολικά παιχνίδια  Δυνατότητα εξερεύνησης των σχολικών αντικειμένων  Δυνατότητα πειραματισμού με τα ξένα δάνεια και τις ελληνικές λέξεις  Εφεύρεση διαλόγων για το παιχνίδι ρόλων  Πρόκληση καινοτόμων σκέψεων ή και πράξεων  Επιλογή εφαρμογής των παραδοσιακών παιχνιδιών</p>



	στην καθημερινότητα του μαθητή
Δράση – Συμπεριφορά – Πρόοδος	<p>Ανάπτυξη συνεργασίας κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων</p> <p>Αλλαγή προσωπικής διαχείρισης της σχολικής καθημερινότητας του μαθητή</p> <p>Αύξηση αίσθησης υπευθυνότητας και ανεξαρτησίας</p> <p>Ανταλλαγή προσωπικών ιστοριών, απόψεων και συναισθημάτων από τη μουσειακή εμπειρία</p> <p>Συζήτηση και αναστοχασμός της εμπειρίας από την επίσκεψη (αφού έχει παρέλθει ένα χρονικό διάστημα μηνών από την πραγματοποίησή της)</p> <p>Επιθυμία επανάληψης της επίσκεψης</p>

### 2.3.1 Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Οι ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους μαθητές της Ε΄ τάξης στηρίχθηκαν στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: εάν συγκέντρωσαν πληροφορίες γύρω από τα σχολικά αντικείμενα και σε τι βαθμό δημιούργησαν νοήματα γύρω από αυτά, κατά πόσο αξιοποίησαν και βελτίωσαν τις δεξιότητές τους, εάν διασκέδασαν με τις δραστηριότητες των προγραμμάτων και τέλος, τι αντίκτυπο είχε η επίσκεψη στις προσωπικές τους απόψεις. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 82 μαθητές, εκ των οποίων το 43,9% ήταν κορίτσια και το 53,7% αγόρια (βλ. Πίνακα 1). Τέλος, τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπεται στους μαθητές να απαντήσουν και να εκφραστούν ελεύθερα στις ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις χρησιμοποιώντας τα προσφερόμενα πλαίσια ανάπτυξης λόγου (βλ. Παράρτημα VI).

Πίνακας 1

#### Φύλο συμμετεχόντων

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	2	2,4	2,4	2,4
αγόρι	44	53,7	53,7	56,1
κορίτσι	36	43,9	43,9	100,0
Σύνολο	82	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τους Πίνακες 2, 4 και 5 σχεδόν όλοι οι μαθητές (91,5%) απάντησαν πως απέκτησαν νέες γνώσεις για το σχολείο του παρελθόντος και τα παλιά σχολικά αντικείμενα. Στο πλαίσιο των ‘ανοιχτών’ ερωτήσεων το 74,4% των μαθητών ανέφερε ως νέα γνώση τις δύσκολες συνθήκες λειτουργίας του παλιού σχολείου, την αυστηρότητα και τις τιμωρίες που επέβαλε ο δάσκαλος, τα παλιά παιχνίδια και τη χρήση της καθαρεύουσας γλώσσας.

Η ανταπόκριση του δείγματος στο ΓΜΑ «Γνώση-Κατανόηση» φαίνεται πως ήταν επιτυχής (82,95%), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι μαθητές έδωσαν προσοχή και αφομοίωσαν τις πληροφορίες των αντικειμένων εξυπηρετώντας έτσι τις διανοητικές τους ανάγκες (βλ. Πίνακα 32).

## Πίνακας 2

**Ερώτηση Πρώτη – «Ανακάλυψες νέες πληροφορίες από την επίσκεψή σου στο Μουσείο;»**

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	2	2,4	2,4	2,4
ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	3	3,7	3,7	6,1
μάλλον συμφωνώ	2	2,4	2,4	8,5
συμφωνώ	75	91,5	91,5	100,0
Σύνολο	82	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «γνώση-κατανόηση», κατακτήθηκε κατά 91.5%*

## Πίνακας 3

**Συσχέτιση φύλου & πρώτης ερώτησης**

Μεταβλητές	πληροφορίες	ούτε συμφωνώ -				Σύνολο
		δεν απάντησε	ούτε διαφωνώ	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ	
φύλο	δεν απάντησε	2	0	0	0	2
	αγόρι	0	1	1	42	44
	κορίτσι	0	2	1	33	36
Σύνολο		2	3	2	75	82

## Πίνακας 4

**Υποερώτημα ερώτησης πρώτης – «Ποιές πληροφορίες είναι αυτές;»**

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	21	25,7	25,7	25,7
δύσκολο σχολείο	14	17,1	17,1	42,8
αυστηρός δάσκαλος	7	8,5	8,5	51,3
πως ήταν παλιά	23	28,0	28,0	79,3
παλιά παιχνίδια	10	12,2	12,2	91,5
καθαρεύουσα	7	8,5	8,5	100,0
Σύνολο	82	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «γνώση-κατανόηση», κατακτήθηκε κατά 74.4%*

## Πίνακας 5

### Συσχέτιση ερώτησης & υποερωτήματος

Μεταβλητές		ποιές					Σύνολο
		δεν απάντησε	δύσκολο σχολείο	αυστηρός δάσκαλος	ήταν παλιά παιχνίδια	παλιά καθαρεύουσα	
πληροφορίες	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	2
	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	1	1	0	1	0	3
	μάλλον συμφωνώ	1	0	0	1	0	2
	συμφωνώ	17	13	7	21	10	75
	Σύνολο	21	14	7	23	10	75

Όσον αφορά τις δεξιότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές κατά την επίσκεψή τους στο Μουσείο, οι Πίνακες 6, 8 και 9 παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά επιτυχίας. Το 46,3% των μαθητών απάντησε πως έμαθε να κοιτάει τα αντικείμενα με διαφορετικό τρόπο, ενώ μόνο οι μισοί από αυτούς (51,1%) το προσδιόρισαν με παραδείγματα, όπως τη χρήση στοιχείων της καθαρεύουσας στη δημοτική γλώσσα, την εφαρμογή των τιμωριών, την κατασκευή των παραδοσιακών παιχνιδιών.

Επιπλέον, σε χαμηλό πάλι ποσοστό (50%) οι μαθητές δήλωσαν ότι αξιοποίησαν τις προσωπικές τους δεξιότητες στις δραστηριότητες του Μουσείου, γνωστοποιώντας κάποιες από αυτές ως θεατρικές, κριτικής σκέψης, ανάγνωσης και σύνδεσης των πληροφοριών με προηγούμενες εμπειρίες (βλ. Πίνακες 10, 12 και 13).

Ως προς το ΓΜΑ «Δεξιότητες» λοιπόν οι μαθητές ανταποκρίθηκαν συνολικά κατά 49.6%, αφού σύμφωνα με τις απαντήσεις τους δυσκολεύτηκαν στην εναλλακτική προσέγγιση των μουσειακών αντικειμένων και δεν κατάφεραν να αξιοποιήσουν επαρκώς τις δεξιότητές τους στα προγράμματα του Μουσείου (βλ. Πίνακα 32). Χρειάζεται λοιπόν τα προγράμματα να ενισχύσουν τον τρόπο

αφομοίωσης των γεγονότων και τον τρόπο πρακτικής κατανόησης των αντικειμένων και στη συνέχεια να καταδείξουν ότι μπορούν να συνδέσουν αυτές τις δύο μαθησιακές ανάγκες.

## Πίνακας 6

*Ερώτηση Δεύτερη – «Έμαθες να κοιτάς τα αντικείμενα στο μουσείο με διαφορετικό τρόπο;»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
δεν απάντησε	2	2,4	2,4	2,4
Έγκυρο				
διαφωνώ	4	5,0	5,0	7,4
μάλλον διαφωνώ	7	8,5	8,5	15,9
ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	7	8,5	8,5	24,4
μάλλον συμφωνώ	24	29,3	29,3	53,7
συμφωνώ	38	46,3	46,3	100,0
Σύνολο	82	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δεξιότητες», κατακτήθηκε κατά 46.3%*

## Πίνακας 7

*Συσχέτιση φύλου & δεύτερης ερώτησης*

Μεταβλητές		αντικείμενα						Σύνολο
		δεν απάντησε	διαφωνώ	ούτε συμφωνώ		μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ	
				μάλλον διαφωνώ	- ούτε διαφωνώ			
φύλο	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	0	2
	αγόρι	0	3	3	4	16	18	44
	κορίτσι	0	1	4	3	8	20	36
	Σύνολο	2	4	7	7	24	38	82

## Πίνακας 8

### Υποερώτηση ερώτησης δεύτερης – «Περιγράψε τι έμαθες»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο δεν απάντησε	36	43,9	43,9	43,9
τίποτα	4	5,0	5,0	48,9
προσοχή	8	9,5	9,5	58,4
ενδιαφέρον	5	6,1	6,1	64,5
αντίληψη γλώσσας	6	7,3	7,3	71,8
πράξη τιμωριών	14	17,1	17,1	88,9
αντίληψη ένδυσης	4	5	5	93,9
κατασκευή παιχνιδιών	5	6,1	6,1	100,0
Σύνολο	82	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δεξιότητες», κατακτήθηκε κατά 51.1%*

## Πίνακας 9

### Συσχέτιση ερώτησης & υποερωτήματος

		περιγραφή								
		δεν		αντίληψη		πράξη	ληψη	Κατά- Αντί- σκευή		
Μεταβλητές		απάντησε	τίποτα	προσοχή	ενδιαφέρον	γλώσσας	τιμωριών	ένδυσης	παιχνιδιών	Σύνολο
Αντικείμενα	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	διαφωνώ	2	1	1	0	0	0	0	0	4
	μáλλον	2	1	1	0	0	2	0	1	7
	ούτε συμφωνώ	2	1	1	0	2	1	0	0	7
	- ούτε διαφωνώ									
	μáλλον	15	1	1	1	1	3	1	1	24
	συμφωνώ	13	0	4	4	3	8	3	3	38
	συμφωνώ	36	4	8	5	6	14	4	5	82
Σύνολο										

## Πίνακας 10

*Ερώτηση Τρίτη – «Χρησιμοποίησες κάποια δεξιότητά σου κατά τη διάρκεια της επίσκεψής σου;»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	2	2,4	2,4	2,4
διαφωνώ	3	3,7	3,7	6,1
μάλλον διαφωνώ	6	7,3	7,3	13,4
ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	9	11,0	11,0	24,4
μάλλον συμφωνώ	21	25,6	25,6	50,0
συμφωνώ	41	50,0	50,0	100,0
Σύνολο	82	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δεξιότητες», κατακτήθηκε κατά 50.0%*

## Πίνακας 11

*Συσχέτιση φύλου & τρίτης ερώτησης*

		δεξιότητα						
		μάλλον ούτε συμφωνώ -		μάλλον				
Μεταβλητές	φύλο	δεν απάντησε	διαφωνώ	διαφωνώ	ούτε διαφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ	Σύνολο
	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	0	2
	αγόρι	0	3	5	5	13	18	44
	κορίτσι	0	0	1	4	8	23	36
	Σύνολο	2	3	6	9	21	41	82

## Πίνακας 12

*Υποερώτημα ερώτησης τρίτης – «Ποιά δεξιότητα χρησιμοποίησες;»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	40	48,8	48,8	48,8
κριτική	12	14,6	14,6	63,4
θεατρική	12	14,6	14,6	78,0
σύνδεση με προηγούμενη γνώση	9	11,0	11,0	89,0
ανάγνωση	9	11,0	11,0	100,0
Σύνολο	82	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δεξιότητες», κατακτήθηκε κατά 51.2%*

## Πίνακας 13

### Συσχέτιση ερώτησης & υποερωτήματος

		ποιά			σύνδεση με προηγούμενη		
Μεταβλητές		δεν απάντησε	κριτική	θεατρική	γνώση	ανάγνωση	Σύνολο
δεξιότητα	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	2
	διαφωνώ	3	0	0	0	0	3
	μάλλον διαφωνώ	5	0	1	0	0	6
	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	4	2	1	1	1	9
	μάλλον συμφωνώ	10	1	3	4	3	21
	συμφωνώ	16	9	7	4	5	41
	Σύνολο	40	12	12	9	9	82

Στον Πίνακα 14 εκτίθενται οι προσωπικές απόψεις των μαθητών ως προς την έννοια και τη σημασία του σχολείου για τους ίδιους. Το 79,3% του δείγματος επέλεξε φράσεις που συνδέονται με το παλιό σχολείο, γεγονός που φανερώνει την επίδραση της μουσειακής επίσκεψης στα συναισθήματα και στις αντιλήψεις των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, το 48,8% επέλεξε την φράση «αγόρια και κορίτσια μπορούν να σπουδάσουν όποιο επάγγελμα θέλουν» και το 30,5% την φράση «τα βιβλία είναι γραμμένα στα νέα ελληνικά». Σύμφωνα με τους Πίνακες 16 και 17, το 45,1% του δείγματος αιτιολόγησε τις συγκεκριμένες απαντήσεις υποστηρίζοντας ότι η ελευθερία επιλογής σπουδών είναι σημαντική, όπως και το να μιλάμε μια εύκολη και ωραία γλώσσα.

Όσον αφορά το ΓΜΑ «Νοοτροπίες-Αξίες», οι μαθητές ανταποκρίθηκαν κατά 62.2% σε αυτό, αφού οι απαντήσεις τους εξέφραζαν την προσωπική τους γνώμη για το σημερινό σχολείο (βλ. Πίνακα 32). Φαίνεται πως η επίσκεψη στο Μουσείο κινητοποίησε αρκετά τη σκέψη των μαθητών και επηρέασε θετικά τα συναισθήματα και τις στάσεις τους απέναντι στο σχολείο.



## Πίνακας 14

### Ερώτηση Τέταρτη – «Το σχολείο για σένα σημαίνει:»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	7	8,5	8,5	8,5
στολές	3	3,7	3,7	12,2
γλώσσα	25	30,5	30,5	42,7
μέτρημα	7	8,5	8,5	51,2
σπουδές	40	48,8	48,8	100,0
Σύνολο	82	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «νοοτροπίες-αξίες», κατακτήθηκε κατά 79.3%*

## Πίνακας 15

### Συσχέτιση φύλου & τέταρτης ερώτησης

Μεταβλητές		σχολείο					Σύνολο
		δεν απάντησε	στολές	γλώσσα	μέτρημα	σπουδές	
φύλο	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	2
	αγόρι	3	1	15	2	23	44
	κορίτσι	2	2	10	5	17	36
Σύνολο		7	3	25	7	40	82

## Πίνακας 16

### Υποερώτημα ερώτησης τέταρτης – «Γιατί διάλεξες αυτήν τη φράση;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	45	54,9	54,9	54,9
εύκολη γλώσσα	9	11,0	11,0	65,9
ωραία γλώσσα	3	3,7	3,7	69,6
ελευθερία	25	30,4	30,4	100,0
Σύνολο	82	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «νοοτροπίες-αξίες», κατακτήθηκε κατά 45.1%*

## Πίνακας 17

### Συσχέτιση ερώτησης & υποερωτήματος

Μεταβλητές		γιατί				Σύνολο
		δεν απάντησε	εύκολη γλώσσα	ωραία γλώσσα	ελευθερία	
σχολείο	δεν απάντησε	7	0	0	0	7
	στολές	3	0	0	0	3
	γλώσσα	14	8	3	0	25
	μέτρημα	7	0	0	0	7
	σπουδές	14	1	0	25	40
Σύνολο		45	9	3	25	82

Σχετικά με την απόλαυση της εμπειρίας στο Μουσείο οι μαθητές απάντησαν σε μια σειρά ερωτήσεων και τα αποτελέσματα προβάλλονται στους Πίνακες 18 και 22. Το 89% του δείγματος δήλωσε ότι η επίσκεψη ήταν ενδιαφέρουσα, ενώ το 76,9% ότι ήταν διασκεδαστική. Αναλυτικότερα, το 59,8% εξήγησε πως ήταν ενδιαφέρουσες οι πληροφορίες που έμαθε για τα σχολικά αντικείμενα και τα παιχνίδια που δεν γνώριζε (βλ. Πίνακες 20 και 21), ενώ το 54,9% απάντησε πως τα παιχνίδια και οι θεατρικές δραστηριότητες ήταν διασκεδαστικές (βλ. Πίνακες 24 και 25).

Με ποσοστό λοιπόν 70.15% κατακτήθηκε το ΓΜΑ «Ευχαρίστηση-Έμπνευση-Δημιουργικότητα» από τους μαθητές (βλ. Πίνακα 32), οι οποίοι δήλωσαν τον ενθουσιασμό τους για τα παραδοσιακά παιχνίδια και τα θεατρικά σκετς, αλλά και τη διάθεσή τους για την επανάληψη αυτών των δραστηριοτήτων στο σχολείο τους.

## Πίνακας 18

### Ερώτηση Πέμπτη – «Η επίσκεψή σου στο Μουσείο ήταν ενδιαφέρουσα;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	2	2,4	2,4	2,4
μάλλον διαφωνώ	1	1,2	1,2	3,6
ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	2	2,4	2,4	6,1
μάλλον συμφωνώ	4	5,0	5,0	11,0
συμφωνώ	73	89,0	89,0	100,0
Σύνολο	82	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «ευχαρίστηση-έμπνευση-δημιουργικότητα», κατακτήθηκε κατά 89.0%*

## Πίνακας 19

### Συσχέτιση φύλου & πέμπτης ερώτησης

Μεταβλητές	ενδιαφέρουσα					Σύνολο
	δεν απάντησε	μάλλον διαφωνώ	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ	
φύλο						
δεν απάντησε	2	0	0	0	0	2
αγόρι	0	0	1	3	40	44
κορίτσι	0	1	1	1	33	36
Σύνολο	2	1	2	4	73	82

## Πίνακας 20

### Υποερώτημα ερώτησης πέμπτης – «Με ποιόν τρόπο ήταν ενδιαφέρουσα;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	33	40,2	40,2	40,2
νέες γνώσεις	38	46,3	46,3	86,5
παιχνίδια	11	13,5	13,5	100,0
Σύνολο	82	100,0	100,0	

Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «ευχαρίστηση-έμπνευση-δημιουργικότητα», κατακτήθηκε κατά 59.8%

## Πίνακας 21

### Συσχέτιση ερώτησης & υποερωτήματος

Μεταβλητές		πώς			Σύνολο
		δεν απάντησε	νέες γνώσεις	παιχνίδια	
ενδιαφέρουσα	δεν απάντησε	2	0	0	2
	μάλλον διαφωνώ	1	0	0	1
	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	0	2	0	2
	μάλλον συμφωνώ	4	0	0	4
	συμφωνώ	26	36	11	73
Σύνολο		33	38	11	82

## Πίνακας 22

### Ερώτηση Έκτη – «Η επίσκεψή σου στο Μουσείο ήταν διασκεδαστική;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	3	3,7	3,7	3,7
διαφωνώ	2	2,4	2,4	6,1
μάλλον διαφωνώ	1	1,2	1,2	7,3
ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	1	1,2	1,2	8,5
μάλλον συμφωνώ	12	14,6	14,6	23,1
συμφωνώ	63	76,9	76,9	100,0
Σύνολο	82	100,0	100,0	

Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «ευχαρίστηση-έμπνευση-δημιουργικότητα», κατακτήθηκε κατά 76.9%

## Πίνακας 23

### Συσχέτιση φύλου & έκτης ερώτησης

Μεταβλητές		διασκεδαστική						Σύνολο
		δεν απάντησε	διαφωνώ	μάλλον διαφωνώ	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ	
φύλο	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	0	2
	αγόρι	1	1	1	1	9	31	44
	κορίτσι	0	1	0	0	3	32	36
	Σύνολο	3	2	1	1	12	63	82

## Πίνακας 24

### Υποερώτημα ερώτησης έκτης – «Με ποιόν τρόπο ήταν διασκεδαστική;»

Μεταβλητές		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	δεν απάντησε	37	45,1	45,1	45,1
	παιχνίδια	29	35,4	35,4	80,5
	θεατρικά	13	15,9	15,9	96,4
	νέες γνώσεις	3	3,6	3,6	100,0
	Σύνολο	82	100,0	100,0	

Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «ευχαρίστηση-έμπνευση-δημιουργικότητα», κατακτήθηκε κατά 54.9%

## Πίνακας 25

### Συσχέτιση ερώτησης & υποερωτήματος

Μεταβλητές		τρόπος				Σύνολο
		δεν απάντησε	παιχνίδια	θεατρικά	νέες γνώσεις	
διασκεδαστική	δεν απάντησε	3	0	0	0	3
	διαφωνώ	2	0	0	0	2
	μάλλον διαφωνώ	1	0	0	0	1
	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	0	0	0	1	1
	μάλλον συμφωνώ	4	5	3	0	12
	συμφωνώ	27	24	10	2	63
Σύνολο		37	29	13	3	82

Τέλος, οι περισσότεροι μαθητές (76,4%) ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στο ΓΜΑ «Δράση-Συμπεριφορά-Πρόοδος» (βλ. Πίνακα 32). Αφού τους δόθηκε η δυνατότητα να αναστοχαστούν την εμπειρία τους από το Μουσείο, έδωσαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις οι οποίες φανερώνουν πως η επίσκεψη όχι μόνο εντυπώθηκε στη μνήμη τους, αλλά άλλαξε και τον τρόπο σκέψης τους.

Αναλυτικότερα, η ερώτηση «Θα ήθελες να ξαναέρθεις στο Μουσείο;» συγκέντρωσε υψηλό ποσοστό θετικής ανταπόκρισης, αφού 66 μαθητές (80,5%) συμφώνησαν (βλ. Πίνακα 26). Από αυτούς, το 62,2% ανέφερε ως λόγο το ότι έμαθε πολλά από την επίσκεψη, ότι πέρασε ωραία και ότι θα ήθελε να μάθει περισσότερα (βλ. Πίνακες 28 και 29).

Τέλος, στην 'ανοιχτή' ερώτηση «Δώσε έναν τίτλο για την εμπειρία σου από την επίσκεψη στο Μουσείο» οι μαθητές φαίνεται πως ανταποκρίθηκαν με αρκετό ενδιαφέρον, καθώς το 86,6% συμπλήρωσε το πλαίσιο ανάπτυξης λόγου. Ο Πίνακας 30 παρουσιάζει τους τίτλους που έγραψαν οι μαθητές, από τους οποίους υπερίσχυσαν οι 28 (34,1%) με τον τίτλο «το παλιό σχολείο».

#### Πίνακας 26

##### Ερώτηση Έβδομη – «Θα ήθελες να ξαναέρθεις στο Μουσείο;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	4	4,9	4,9	4,9
διαφωνώ	2	2,4	2,4	7,3
μάλλον διαφωνώ	1	1,2	1,2	8,5
μάλλον συμφωνώ	9	11,0	11,0	19,5
συμφωνώ	66	80,5	80,5	100,0
Σύνολο	82	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δράση-συμπεριφορά-πρόοδος», κατακτήθηκε κατά 80.5%*

#### Πίνακας 27

##### Συσχέτιση φύλου & εβδομης ερώτησης

Μεταβλητές		επιστροφή				Σύνολο
		δεν απάντησε	διαφωνώ	μάλλον διαφωνώ	μάλλον συμφωνώ	
φύλο	δεν απάντησε	2	0	0	0	2
	αγόρι	2	2	1	6	44
	κορίτσι	0	0	0	3	36
Σύνολο		4	2	1	9	66

## Πίνακας 28

### Υποερώτηση ερώτησης εβδομης – «Γιατί;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	31	37,8	37,8	37,8
πέρασε ωραία	24	29,3	29,3	67,1
έμαθε πολλά	10	12,2	12,2	79,3
να μάθει περισσότερα	17	20,7	20,7	100,0
Σύνολο	82	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δράση-συμπεριφορά-πρόοδος», κατακτήθηκε κατά 62.2%*

## Πίνακας 29

### Συσχέτιση ερώτησης & υποερωτήματος

Μεταβλητές		λόγος			Σύνολο
		δεν απάντησε	πέρασε ωραία	έμαθε πολλά	
				να μάθει περισσότερα	
επιστροφή	δεν απάντησε	4	0	0	4
	διαφωνώ	2	0	0	2
	μάλλον διαφωνώ	1	0	0	1
	μάλλον συμφωνώ	4	3	0	9
	συμφωνώ	20	21	10	66
Σύνολο		31	24	10	82

## Πίνακας 30

### Ερώτηση Όγδοη – «Δώσε έναν τίτλο για την εμπειρία σου από την επίσκεψη στο Μουσείο»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	11	13,4	13,4	13,4
ωραία εκδρομή	11	13,4	13,4	26,8
τέλειο μουσείο	10	12,2	12,2	39,0
παλιό σχολείο	28	34,1	34,1	73,1
παλιά χρόνια	18	22,0	22,0	95,1
δύσκολες εποχές	4	4,9	4,9	100,0
Σύνολο	82	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δράση-συμπεριφορά-πρόοδος», κατακτήθηκε κατά 86.6%*

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αναφερθούν και οι στατιστικές συσχετίσεις που προέκυψαν ανάμεσα στις μεταβλητές των ερωτήσεων και των φύλων με στόχο να εξετασθεί ο βαθμός ανταπόκρισης των δυο φύλων

ξεχωριστά. Σύμφωνα με τους Πίνακες 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27 και 31, κατά μέσο όρο το 80% των κοριτσιών (29 από τα 36) είτε απάντησε σωστά είτε ανταποκρίθηκε θετικά στο σύνολο των ερωτήσεων, ενώ στην περίπτωση των αγοριών απάντησε αναλόγως το 72% (32 από τα 44).

Πίνακας 31

*Συσχέτιση φύλου & όγδοης ερώτησης*

		τίτλος					Σύνολο
		δεν απάντησε	ωραία εκδρομή	τέλειο μουσείο	παλιό σχολείο	παλιά χρόνια	
Μεταβλητές	φύλο						
	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	2
	αγόρι	7	3	7	13	11	44
	κορίτσι	2	8	3	15	7	36
	Σύνολο	11	11	10	28	18	82

Πίνακας 32

*Συνολικά Αποτελέσματα ΓΜΑ (GLO's)*

<b>ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΜΕ ΓΜΑ</b>	<b>ΚΑΤΑΚΤΗΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ</b>
Γνώση – Κατανόηση	82.95%
Δεξιότητες	49.6%
Νοοτροπίες – Αξίες	62.2%
Ευχαρίστηση – Έμπνευση – Δημιουργικότητα	70.15%
Δράση – Συμπεριφορά – Πρόοδος	76.4%

### 2.3.2 ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Οι ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης στηρίχθηκαν στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: εάν συγκέντρωσαν πληροφορίες γύρω από τα σχολικά αντικείμενα και σε τι βαθμό δημιούργησαν νοήματα γύρω από αυτά, κατά πόσο αξιοποίησαν και βελτίωσαν τις δεξιότητές τους, εάν διασκέδασαν με τις δραστηριότητες των προγραμμάτων και τέλος, τι αντίκτυπο είχε η επίσκεψη στις προσωπικές τους απόψεις. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 78 μαθητές, εκ των οποίων το 55,1% ήταν κορίτσια και το 44,9% ήταν αγόρια (βλ. Πίνακα 1). Τέλος, τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπει στους μαθητές να απαντήσουν με ελευθερία έκφρασης στις ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις χρησιμοποιώντας τα προσφερόμενα πλαίσια ανάπτυξης λόγου (βλ. Παράρτημα VI).

Πίνακας 1

#### Φύλο συμμετεχόντων

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο αγόρι	35	44,9	44,9	44,9
κορίτσι	43	55,1	55,1	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

Στους Πίνακες 2, 4 και 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών, σύμφωνα με τις οποίες (92,3%) το Μουσείο προσέφερε νέες πληροφορίες και γεγονότα για το παλιό σχολείο και τα αντικείμενα της τάξης, τα οποία και μετατράπηκαν σε γνώση. Στα πλαίσια των ‘ανοιχτών’ ερωτήσεων, το 78,2% των μαθητών ανέφερε ως νέα γνώση τη λειτουργία και τους κανόνες του παλιού σχολείου, το ρόλο του δασκάλου, τη χρήση της καθαρεύουσας και τα παραδοσιακά παιχνίδια της αυλής.

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν λοιπόν με μεγάλη επιτυχία (85,25%) στο ΓΜΑ «Γνώση-Κατανόηση», αφού δημιούργησαν νοήματα γύρω από τις προσφερόμενες πληροφορίες και παρήγαγαν νέα γνώση, την οποία κατάφεραν να ανακαλέσουν με την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος από την πραγματοποίηση της επίσκεψης (βλ. Πίνακα 32).



## Πίνακας 2

*Ερώτηση Πρώτη – «Ανακάλυψες νέες πληροφορίες από την επίσκεψή σου στο Μουσείο;»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο διαφωνώ	1	1,3	1,3	1,3
ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	3	3,8	3,8	5,1
μάλλον συμφωνώ	2	2,6	2,6	7,7
συμφωνώ	72	92,3	92,3	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «γνώση-κατανόηση», κατακτήθηκε κατά 92.3%*

## Πίνακας 3

*Συσχέτιση φύλου & πρώτης ερώτησης*

Μεταβλητές	φύλο	πληροφορίες				Σύνολο
		διαφωνώ	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ	
	αγόρι	1	1	1	32	35
	κορίτσι	0	2	1	40	43
	Σύνολο	1	3	2	72	78

## Πίνακας 4

*Υποερώτημα ερώτησης πρώτης – «Ποιές πληροφορίες είναι αυτές;»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο δεν απάντησε	17	21,9	21,9	21,9
πως ήταν παλιά	32	41,0	41,0	62,9
αυστηρός δάσκαλος	3	3,8	3,8	66,7
παλιά παιχνίδια	11	14,1	14,1	80,8
δύσκολο σχολείο	6	7,7	7,7	88,5
καθαρεύουσα	9	11,5	11,5	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «γνώση-κατανόηση», κατακτήθηκε κατά 78.2%*

## Πίνακας 5

### Συσχέτιση ερώτησης & υποερωτήματος

Μεταβλητές		ποιές					Σύνολο
		απάντησε	πως		παλιά παιχνίδια	παλιά σχολείο	
			δεν ήταν	αυστηρός			
πληροφορίες	διαφωνώ	1	0	0	0	0	1
	ούτε συμφωνώ -	3	0	0	0	0	3
	ούτε διαφωνώ						
	μάλλον συμφωνώ	0	0	0	1	0	1
	συμφωνώ	13	32	3	10	6	8
	Σύνολο	17	32	3	11	6	9

Οι Πίνακες 6, 8 και 9 εκθέτουν τον τρόπο με τον οποίο αξιοποίησαν οι μαθητές τις δεξιότητές τους στη διάρκεια της επίσκεψής τους. Πιο συγκεκριμένα, οι 42 από τους 78 μαθητές (53,8%) θεωρούν πως έμαθαν να κοιτάνε τα αντικείμενα με διαφορετικό τρόπο (π.χ. πώς να εφαρμόσουν μια παλιά τιμωρία, πώς να κατασκευάσουν ένα παιχνίδι, πώς να ξεχωρίσουν την καθαρεύουσα από τη δημοτική) αλλά μόνο το 32,1% από αυτούς εξήγησε το πώς. Ακόμη, οι 38 από τους 78 μαθητές (48,7%) ανέφεραν ότι αξιοποίησαν κάποια δεξιότητα με τη συμμετοχή τους στα προγράμματα του Μουσείου, όπως παρατήρηση, ανάγνωση, προβληματισμό και κριτική ανάλυση (βλ. Πίνακες 10, 12 και 13).

Όσον αφορά λοιπόν το ΓΜΑ «Δεξιότητες», φαίνεται πως οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να το κατακτήσουν για ακόμα μια φορά (βλ. Πίνακα 32). Παρόλο που οι περισσότεροι μαθητές απορρόφησαν τις πληροφορίες και τα γεγονότα, μόνο το 43,2% ανέπτυξε ευρηματικούς τρόπους προσέγγισης των αντικειμένων του Μουσείου. Άρα είναι απαραίτητο κάθε μουσειακή δραστηριότητα να εμπλέκει το μυαλό των μαθητών με τα χέρια, να απασχολεί τα αισθήματά τους και να τους επιτρέπει να αναδείξουν κάθε προσωπική τους δεξιότητα.

## Πίνακας 6

*Ερώτηση Δεύτερη – «Έμαθες να κοιτάς τα αντικείμενα στο μουσείο με διαφορετικό τρόπο;»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	2	2,6	2,6	2,6
διαφωνώ	5	6,4	6,4	9,0
μάλλον διαφωνώ	1	1,3	1,3	10,3
ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	10	12,8	12,8	23,1
μάλλον συμφωνώ	18	23,1	23,1	46,2
συμφωνώ	42	53,8	53,8	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δεξιότητες», κατακτήθηκε κατά 53.8%*

## Πίνακας 7

*Συσχέτιση φύλου & δεύτερης ερώτησης*

		αντικείμενα						
		ούτε συμφωνώ -			μάλλον			
Μεταβλητές	δεν απάντησε	διαφωνώ	μάλλον διαφωνώ	ούτε διαφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ	Σύνολο	
φύλο	αγόρι	0	4	0	6	7	18	35
	κορίτσι	2	1	1	4	11	24	43
	Σύνολο	2	5	1	10	18	42	78

## Πίνακας 8

*Υποερώτημα ερώτησης δεύτερης – «Περιγράψε τι έμαθες»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	53	68,2	68,2	68,2
πράξη τιμωριών	9	11,5	11,5	79,7
κατασκευή παιχνιδιών	3	3,8	3,8	83,5
αντίληψη μετρήσεων	3	3,8	3,8	87,3
αντίληψη γλώσσας	4	5,1	5,1	92,4
ενδιαφέρον	3	3,8	3,8	96,2
προσοχή	3	3,8	3,8	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δεξιότητες», κατακτήθηκε κατά 32.1%*

## Πίνακας 9

### Συσχέτιση ερώτησης & υποερωτήματος

Μεταβλητές	περιγραφή	περιγραφή						Σύνολο
		δεν απάντησε	πράξη τιμωριών	κατασκευή παιχνιδιών	αντίληψη μετρήσεων	αντίληψη γλώσσας	ενδιαφέρον προσοχή	
Αντι-κείμενα	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	0	2
	διαφωνώ	5	0	0	0	0	0	5
	μάλλον διαφωνώ	1	0	0	0	0	0	1
	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	7	2	1	0	0	0	10
	μάλλον συμφωνώ	11	2	0	1	0	1	18
	συμφωνώ	27	5	2	2	4	2	42
	Σύνολο	53	9	3	3	4	3	78

## Πίνακας 10

### Ερώτηση Τρίτη – «Χρησιμοποίησες κάποια δεξιότητά σου κατά τη διάρκεια της επίσκεψής σου;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	δεν απάντησε	1	1,3	1,3
	διαφωνώ	6	7,7	9,0
	μάλλον διαφωνώ	4	5,1	14,1
	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	8	10,3	24,4
	μάλλον συμφωνώ	21	26,9	51,3
	συμφωνώ	38	48,7	100,0
	Σύνολο	78	100,0	100,0

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δεξιότητες», κατακτήθηκε κατά 48.7%*

## Πίνακας 11

### Συσχέτιση φύλου & τρίτης ερώτησης

Μεταβλητές		δεξιότητα						Σύνολο
		δεν απάντησε	διαφωνώ	μáλλον διαφωνώ	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	μáλλον συμφωνώ	συμφωνώ	
φύλο	αγόρι	0	2	3	7	8	15	35
	κορίτσι	1	4	1	1	13	23	43
	Σύνολο	1	6	4	8	21	38	78

## Πίνακας 12

### Υποερώτημα ερώτησης τρίτης – «Ποιά δεξιότητα χρησιμοποίησες;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	δεν απάντησε	48	61,5	61,5
	ανάγνωση	12	15,4	76,9
	κριτική	8	10,3	87,2
	προβληματισμός	3	3,8	91,0
	παρατήρηση	7	9,0	100,0
	Σύνολο	78	100,0	100,0

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δεξιότητες», κατακτήθηκε κατά 38.5%*

## Πίνακας 13

### Συσχέτιση ερώτησης & υποερωτήματος

Μεταβλητές		ποιά					Σύνολο
		δεν απάντησε	ανάγνωση	κριτική	προβλημα- τισμός	παρατήρηση	
δεξιότητα	δεν απάντησε	1	0	0	0	0	1
	διαφωνώ	6	0	0	0	0	6
	μáλλον διαφωνώ	3	0	0	1	0	4
	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	6	2	0	0	0	8
	μáλλον συμφωνώ	14	1	4	0	2	21
	συμφωνώ	18	9	4	2	5	38
	Σύνολο	48	12	8	3	7	78

Όσον αφορά την επίδραση της επίσκεψης στις προσωπικές απόψεις των μαθητών, φαίνεται πως αυτή ήταν θετική, καθώς το 79,5% των μαθητών επέλεξε φράσεις που συνδέονται με το παλιό σχολείο (βλ. Πίνακα 14). Αναλυτικότερα, το 43,6% επέλεξε την φράση «αγόρια και κορίτσια μπορούν να σπουδάσουν όποιο επάγγελμα θέλουν» και το 35,9% την φράση «τα βιβλία είναι γραμμένα στα νέα ελληνικά». Βέβαια, μόνο το 33,3% από αυτούς αιτιολόγησε τις συγκεκριμένες επιλογές αναφέροντας πως είναι δικαίωμα και των δύο φύλων να αποφασίζουν τι θα σπουδάσουν, όπως επίσης, να είναι ελεύθερα να χρησιμοποιούν τη δημοτική γλώσσα (βλ. Πίνακες 16 και 17).

Το ΓΜΑ «Νοοτροπίες-Αξίες» κατακτήθηκε λοιπόν με ποσοστό 56,4% γεγονός που υποδηλώνει ότι οι μαθητές είτε δεν ήθελαν να εκφράσουν τη γνώμη τους για τη σημασία που κατέχει σήμερα το σχολείο για τους ίδιους είτε δεν ήξεραν πώς να απαντήσουν (βλ. Πίνακα 32). Σε κάθε περίπτωση, το Μουσείο χρειάζεται να ενεργοποιεί περισσότερο την κριτική σκέψη των μαθητών και να τους ευαισθητοποιεί σχετικά με την σπουδαιότητα του σχολείου, του ρόλου του δασκάλου και των ευκαιριών που έχουν σήμερα οι ίδιοι.

#### Πίνακας 14

##### Ερώτηση Τέταρτη – «Το σχολείο για σένα σημαίνει:»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	1	1,3	1,3	1,3
στολές	12	15,4	15,4	16,7
γλώσσα	28	35,9	35,9	52,6
μέτρημα	3	3,8	3,8	56,4
σπουδές	34	43,6	43,6	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «νοοτροπίες-αξίες», κατακτήθηκε κατά 79.5%*

#### Πίνακας 15

##### Συσχέτιση φύλου & τέταρτης ερώτησης

Μεταβλητές		σχολείο					Σύνολο
		δεν απάντησε	στολές	γλώσσα	μέτρημα	σπουδές	
φύλο	αγόρι	0	6	15	1	13	35
	κορίτσι	1	6	13	2	21	43
Σύνολο		1	12	28	3	34	78

## Πίνακας 16

### Υποερώτημα ερώτησης τέταρτης – «Γιατί διάλεξες αυτήν τη φράση;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	52	66,7	66,7	66,7
ελευθερία	17	21,8	21,8	88,5
εύκολη γλώσσα	9	11,5	11,5	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «νοοτροπίες-αζίζες», κατακτήθηκε κατά 33.3%*

## Πίνακας 17

### Συσχέτιση ερώτησης & υποερωτήματος

Μεταβλητές	δεν απάντησε	γιατί			Σύνολο
		ελευθερία	εύκολη γλώσσα		
σχολείο	δεν απάντησε	1	0	0	1
	στολές	12	0	0	12
	γλώσσα	19	0	9	28
	μέτρημα	3	0	0	3
	σπουδές	17	17	0	34
Σύνολο		52	17	9	78

Ως προς το ΓΜΑ «Ευχαρίστηση-Έμπνευση-Δημιουργικότητα», οι μαθητές φαίνεται πως απόλαυσαν τις δημιουργικές δραστηριότητες του Μουσείου κατά 70,82% (βλ. Πίνακα 32), αφού απάντησαν πως τους άρεσε το γεγονός ότι είχαν τη δυνατότητα να πειραματιστούν, να εκφραστούν, να φανταστούν, να διασκεδάσουν μέσα από αυτές και να τις επαναλάβουν μαζί με το δάσκαλο ή τη δασκάλα στην τάξη τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι Πίνακες 18 και 22 φανερώνουν την υψηλή επιτυχία των προγραμμάτων του Μουσείου, καθώς το 88,5% των μαθητών δήλωσε ότι η επίσκεψη ήταν ενδιαφέρουσα και ταυτόχρονα διασκεδαστική. Επιπλέον, ένα μέρος των μαθητών (51,2%) απάντησε πως η επίσκεψη ήταν ενδιαφέρουσα, αφού έμαθαν άγνωστες πληροφορίες για το παλιό σχολείο και έπαιξαν παιχνίδια που δεν ήξεραν, ενώ το 55,1% εξήγησε πως διασκέδασε με τα παλιά παιχνίδια και τα θεατρικά σκετς που δραματοποίησαν (βλ. Πίνακες 20, 21, 24 και 25).

## Πίνακας 18

### Ερώτηση Πέμπτη – «Η επίσκεψή σου στο Μουσείο ήταν ενδιαφέρουσα;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	1	1,3	1,3	1,3
διαφωνώ	3	3,8	3,8	5,1
ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	2	2,6	2,6	7,7
μάλλον συμφωνώ	3	3,8	3,8	11,5
συμφωνώ	69	88,5	88,5	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «ευχαρίστηση-έμπνευση-δημιουργικότητα», κατακτήθηκε κατά 88.5%*

## Πίνακας 19

### Συσχέτιση φύλου & πέμπτης ερώτησης

Μεταβλητές		ενδιαφέρουσα				Σύνολο	
		δεν απάντησε	διαφωνώ	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	μάλλον συμφωνώ		συμφωνώ
φύλο	αγόρι	0	2	1	1	31	35
	κορίτσι	1	1	1	2	38	43
Σύνολο		1	3	2	3	69	78

## Πίνακας 20

### Υποερώτημα ερώτησης πέμπτης – «Με ποιόν τρόπο ήταν ενδιαφέρουσα;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	37	47,4	47,4	47,4
νέες γνώσεις	35	44,9	44,9	92,3
παιχνίδια	6	7,7	7,7	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «ευχαρίστηση-έμπνευση-δημιουργικότητα», κατακτήθηκε κατά 51.2%*

## Πίνακας 21

### Συσχέτιση ερώτησης & υποερωτήματος

Μεταβλητές		πώς			Σύνολο
		δεν απάντησε	νέες γνώσεις	παιχνίδια	
ενδιαφέρουσα	δεν απάντησε	1	0	0	1
	διαφωνώ	3	0	0	3
	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	2	0	0	2
	μάλλον συμφωνώ	2	1	0	3
	συμφωνώ	29	34	6	69
Σύνολο		37	35	6	78



## Πίνακας 22

Ερώτηση Έκτη – «Η επίσκεψή σου στο Μουσείο ήταν διασκεδαστική;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	1	1,3	1,3	1,3
διαφωνώ	3	3,8	3,8	5,1
ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	1	1,3	1,3	6,4
μáλλον συμφωνώ	4	5,1	5,1	11,5
συμφωνώ	69	88,5	88,5	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «ευχαρίστηση-έμπνευση-δημιουργικότητα», κατακτήθηκε κατά 88.5%*

## Πίνακας 23

Συσχέτιση φύλου & έκτης ερώτησης

Μεταβλητές	δεν απάντησε	διασκεδαστική				Σύνολο
		διαφωνώ	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	μáλλον συμφωνώ	συμφωνώ	
φύλο						
αγόρι	0	2	0	3	30	35
κορίτσι	1	1	1	1	39	43
Σύνολο	1	3	1	4	69	78

## Πίνακας 24

Υποερώτημα ερώτησης έκτης – «Με ποιόν τρόπο ήταν διασκεδαστική;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	35	44,9	44,9	44,9
παιχνίδια	29	37,2	37,2	82,1
θεατρικά	10	12,8	12,8	94,9
νέες γνώσεις	4	5,1	5,1	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «ευχαρίστηση-έμπνευση-δημιουργικότητα», κατακτήθηκε κατά 55.1%*

## Πίνακας 25

### Συσχέτιση ερώτησης & υποερωτήματος

Μεταβλητές		τρόπος				Σύνολο
		δεν απάντησε	παιχνίδια	θεατρικά	νέες γνώσεις	
διασκεδαστική	δεν απάντησε	1	0	0	0	1
	διαφωνώ	3	0	0	0	3
	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	1	0	0	0	1
	μάλλον συμφωνώ	2	2	0	0	4
	συμφωνώ	28	27	10	4	69
Σύνολο		35	29	10	4	78

Τέλος, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών ως προς την επιθυμία τους να επαναλάβουν την επίσκεψη στο Μουσείο. Σύμφωνα με τους Πίνακες 26, 28 και 29, το 75,6% του δείγματος θα ήθελε να επιστρέψει στο Μουσείο, επειδή, όπως εξηγεί, αποκόμισε πολλά (10,3%), πέρασε όμορφα (33,3%) και έχει τη διάθεση να μάθει ακόμα περισσότερα (16,7%).

## Πίνακας 26

### Ερώτηση Έβδομη – «Θα ήθελες να ξαναέρθεις στο Μουσείο;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	δεν απάντησε	2	2,6	2,6
	διαφωνώ	4	5,1	5,1
	μάλλον διαφωνώ	1	1,3	1,3
	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	6	7,7	7,7
	μάλλον συμφωνώ	6	7,7	7,7
	συμφωνώ	59	75,6	75,6
Σύνολο	78	100,0	100,0	100,0

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δράση-συμπεριφορά-πρόοδος», κατακτήθηκε κατά 75.6%*

## Πίνακας 27

### Συσχέτιση φύλου & εβδομης ερώτησης

Μεταβλητές		επιστροφή						Σύνολο
		δεν απάντησε	διαφωνώ	μάλλον διαφωνώ	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ	
φύλο	αγόρι	1	3	0	3	2	26	35
	κορίτσι	1	1	1	3	4	33	43
Σύνολο		2	4	1	6	6	59	78

## Πίνακας 28

### Υποερώτημα ερώτησης έβδομης – «Γιατί;»

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο				
δεν απάντησε	23	29,4	29,4	29,4
πέρασε ωραία	26	33,3	33,3	62,7
έμαθε πολλά	8	10,3	10,3	73,0
να μάθει περισσότερα	13	16,7	16,7	89,7
δεν χρειάζεται να μάθει άλλα	8	10,3	10,3	100,0
Σύνολο	78	100,0	100,0	

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δράση-συμπεριφορά-πρόοδος», κατακτήθηκε κατά 60.3%*

## Πίνακας 29

### Συσχέτιση ερώτησης & υποερωτήματος

Μεταβλητές		λόγος					Σύνολο
		δεν απάντησε	πέρασε ωραία	έμαθε πολλά	να μάθει περισσότερα	δεν χρειάζεται να μάθει άλλα	
επιστροφή	δεν απάντησε	2	0	0	0	0	2
	διαφωνώ	1	0	0	0	3	4
	μάλλον διαφωνώ	1	0	0	0	0	1
	ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	1	0	0	0	5	6
	μάλλον συμφωνώ	2	1	2	1	0	6
	συμφωνώ	16	25	6	12	0	59
Σύνολο		23	26	8	13	8	78

Επιπλέον, στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου οι μαθητές κλήθηκαν να δώσουν έναν τίτλο για την εμπειρία τους από την επίσκεψη στο Μουσείο. Σύμφωνα με τον Πίνακα 30, η 'ανοιχτή' αυτή ερώτηση φαίνεται πως κινητοποίησε τους μαθητές, αφού το 94,9% κατέγραψε έναν τίτλο. Από τις απαντήσεις τους, επικράτησαν οι φράσεις «ένα παλιό σχολείο» (33,3%) και «η τέλεια εκδρομή» (30,8).

Φαίνεται λοιπόν ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στο ΓΜΑ «Δράση-Συμπεριφορά-Πρόοδος» με ποσοστό 76,9% (βλ. Πίνακα 32), γεγονός που υποδηλώνει ότι η επίσκεψη διέγειρε την σκέψη τους, προσέφερε πληροφορίες που τις συσχέτισαν με τη δική τους ζωή και τους δημιούργησε κίνητρα για να

διερευνήσουν και ανακαλύψουν περισσότερες λεπτομέρειες για το παλιό σχολείο.

### Πίνακας 30

*Ερώτηση Όγδοη – «Δώσε έναν τίτλο για την εμπειρία σου από την επίσκεψη στο Μουσείο:»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	4	5,1	5,1	5,1
δεν απάντησε	10	12,8	12,8	17,9
τέλειο μουσείο	26	33,3	33,3	51,2
παλιό σχολείο	24	30,8	30,8	82,0
ωραία εκδρομή	14	18,0	18,0	100,0
παλιά χρόνια	78	100,0	100,0	
Σύνολο				

*Αντιστοίχιση με ΓΜΑ «δράση-συμπεριφορά-πρόοδος», κατακτήθηκε κατά 94.9%*

Στους Πίνακες 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27 και 31 έχουν συγκεντρωθεί και οι στατιστικές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές των ερωτήσεων και των φύλων, παρουσιάζοντας τον βαθμό ανταπόκρισης κάθε φύλου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, κατά μέσο όρο το 79% των κοριτσιών (34 από τα 43) απάντησε είτε σωστά είτε θετικά στο σύνολο των ερωτήσεων, ενώ από τα αγόρια ανταποκρίθηκαν τα 25 από τα 35 (74%).

### Πίνακας 31

*Συσχέτιση φύλου & όγδοης ερώτησης*

Μεταβλητές		τίτλος					Σύνολο
		δεν απάντησε	τέλειο μουσείο	παλιό σχολείο	ωραία εκδρομή	παλιά χρόνια	
φύλο	αγόρι	3	7	10	11	4	35
	κορίτσι	1	3	16	13	10	43
Σύνολο		4	10	26	24	14	78

### Πίνακας 32

*Συνολικά Αποτελέσματα ΓΜΑ (GLO's)*

ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΜΕ ΓΜΑ	ΚΑΤΑΚΤΗΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ
Γνώση – Κατανόηση	85.25%
Δεξιότητες	43.2%
Νοοτροπίες – Αξίες	56.4%
Ευχαρίστηση – Έμπνευση – Δημιουργικότητα	70.82%
Δράση – Συμπεριφορά – Πρόοδος	76.9%

## 2.4 ΜΟΥΣΕΙΑ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Ο δεύτερος πληθυσμός της έρευνας αφορά τα δεκατρία Μουσεία Παιδείας που βρίσκονται στην Ελλάδα και που διασώζουν την Πολιτιστική Κληρονομιά της Εκπαίδευσης (βλ. κεφάλαιο 1.2 *Δείγμα Έρευνας*). Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, μέσα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, αναλύθηκαν θεματικά ώστε να προκύψουν οι πληροφορίες που χρειάζονται για την χαρτογράφηση του προφίλ των συγκεκριμένων Μουσείων (βλ. κεφάλαιο 2.3 *Επίσκεψη στα Μουσεία Παιδείας της Ελλάδας*).

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι όλα τα Μουσεία ιδρύθηκαν για τον ίδιο κοινό σκοπό: τη διάσωση εκπαιδευτικών τεκμηρίων και σχολικού υλικού, την ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής και πολιτιστικής κοινότητας, και την κατάρτιση φοιτητών σε επιστημονικά θέματα του κλάδου της Μουσειολογίας. Επιπλέον, τα συγκεκριμένα Μουσεία εκθέτουν και αξιοποιούν σχεδόν τα ίδια αντικείμενα, τα οποία βέβαια προέρχονται από διαφορετικές χρονικές περιόδους και γεωγραφικές τοποθεσίες. Σημασία όμως έχει το γεγονός ότι παρουσιάζουν την ίδια θεματική και ότι ταξινομούνται στις ίδιες εκθεσιακές κατηγορίες. Από το σύνολό τους, ξεχωρίζουν οι πρωτότυποι εντοιχισμένοι χρονολογικοί χάρτες που παρουσιάζουν την εξέλιξη της Εκπαίδευσης (π.χ. στο Μουσείο Σχολικής Ζωής Θίσβης) ή η κατηγοριοποίηση των σχολικών εγχειριδίων στις προθήκες ανά μάθημα (π.χ. στο Μουσείο Παιδείας του Πανεπιστημίου Αθηνών).

Κατόπιν, παρατηρείται ότι τα μισά μόνο Μουσεία υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ η θεωρία μάθησης που έχει υιοθετηθεί περισσότερο είναι η βιωματική. Μέρος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αφορά τις καλλιτεχνικές χειροτεχνίες και τα παιχνίδια γνώσεων, ενώ ξεχωρίζουν, για παράδειγμα, η χρήση των ΤΠΕ στο Παιδικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, η κατασκευή ατομικών αλφαβηταρίων στο Εθνικό Μουσείο Εκπαίδευσης Βέροιας και η αξιοποίηση της μουσειοσκευής στο Μουσείο Σχολικής Ζωής Θίσβης.

Περνώντας στο κομμάτι της αξιολόγησης που διενεργείται ή όχι στα Μουσεία, εντοπίζονται τα πιο σημαντικά ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, από τις

απαντήσεις στην ερώτηση «Εφαρμόζεται αξιολόγηση στα προγράμματα;» προέκυψε ότι τα 6 από τα 13 Μουσεία Παιδείας εφαρμόζουν κάποιο είδος αξιολόγησης, ενώ τα υπόλοιπα 7 όχι (βλ. Πίνακα 1).

#### Πίνακας 1

*Ερώτηση «Εφαρμόζεται αξιολόγηση στα προγράμματα;»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο ναι	6	46,2	46,2	46,2
όχι	7	53,8	53,8	100,0
Σύνολο	13	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, οι μέθοδοι που έχουν επιλεγεί είναι: η χρήση βιβλίου στο οποίο οι επισκέπτες καταγράφουν τις εντυπώσεις τους, η διανομή και συμπλήρωση φύλλων αξιολόγησης που απευθύνονται είτε στους μαθητές είτε στους εκπαιδευτικούς, και η ανάθεση ζωγραφικής δραστηριότητας στην οποία τα παιδιά εκφράζουν και αποτυπώνουν την εμπειρία τους από το μουσείο.

#### Πίνακας 2

*Ερώτηση «Αν πραγματοποιείται αξιολόγηση, ποια μέθοδος έχει επιλεγεί;»*

		Μουσείο						
Μεταβλητές		Πατρών	Βόλου	Βριλήσσια	Πλάκα	Θίσβη	Σχίνων	Σύνολο
μέθοδος	βιβλίο	1	1	1	0	1	0	4
	φύλλο	0	0	1	1	1	0	3
	ζωγραφική	0	0	0	0	1	1	2
	Σύνολο	1	1	2	1	3	1	9

Τέλος, σε κανένα από τα δεκατρία Μουσεία Παιδείας δεν υπάρχει γνώση και κατ' επέκταση εφαρμογή του αξιολογικού μοντέλου ΓΜΑ (βλ. Πίνακα 3).

### Πίνακας 3

*Ερώτηση «Υπάρχει γνώση ή και εφαρμογή του αξιολογικού μοντέλου ΓΜΑ;»*

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο ναι	0	0	0	0
όχι	13	100,0	100,0	100,0
Σύνολο	13	100,0	100,0	

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας φανερώνουν ότι όλα τα Μουσεία Παιδείας έχουν δημιουργήσει μια σωστή βάση και δομή για τη διάσωση και έκθεση της ιστορίας και εξέλιξης της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Αυτό έχει πραγματοποιηθεί μέσα από τη συγκέντρωση κατάλληλου αρχειακού και εκθεσιακού υλικού και μέσα από τον σχεδιασμό δημιουργικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Παρόλα αυτά, ένα σημείο στο οποίο χρειάζεται να δοθεί περισσότερη έμφαση αφορά στη διαδικασία της αξιολόγησης. Υπάρχει περιθώριο βελτίωσης και εμπλουτισμού των μεθόδων αξιολόγησης στα προγράμματα όλων των Μουσείων, π.χ. με το προτεινόμενο μοντέλο των ΓΜΑ (βλ. κεφάλαιο 1.4.3 «Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα: ένα νέο εργαλείο αξιολόγησης»).

Καταλήγοντας, είναι φανερό πως έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή και φροντίδα από όλα τα Μουσεία στη συγκέντρωση εκθεμάτων που αφορούν την εκπαίδευση και τη σχολική ζωή στην Ελλάδα. Το ανθρώπινο δυναμικό κάθε Μουσείου έχει αγκαλιάσει αυτόν τον σκοπό με αγάπη και σκληρή δουλειά. Το αποτέλεσμα είναι αξιόπαινο και δίνει το έναυσμα, ώστε να δημιουργηθούν περισσότερα Μουσεία Παιδείας. Με τον τρόπο αυτό, θα επεκταθεί η συγκεκριμένη θεματική, θα συγκεντρωθεί περισσότερο σχετικό υλικό και έτσι θα υπάρξει μεγαλύτερη προσφορά στον κοινωνικό και πολιτιστικό τομέα.

### 3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν πως το εργαλείο των ΓΜΑ συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό στη μέτρηση και αξιολόγηση της μουσειακής μάθησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου Παιδείας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το συγκεκριμένο Μουσείο δεν είχε σχεδιάσει και εφαρμόσει σε προηγούμενες περιπτώσεις στρατηγική αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά του προγράμματα, αποτελεί σημαντικό το γεγονός ότι συγκεντρώθηκε και ανταποκρίθηκε στην έρευνα ένα δείγμα 586 μαθητών/τριών. Τα παιδιά, όπως διαπιστώθηκε από την ολοκλήρωση της έρευνας, είχαν τη διάθεση να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε και ήταν σε θέση να κατανοήσουν το περιεχόμενο των ερωτήσεων.

Ακόμα, αξίζει να σημειωθεί ότι και οι πέντε μαθησιακές παράμετροι των ΓΜΑ κατακτήθηκαν από το δείγμα, είτε σε χαμηλό είτε σε υψηλό ποσοστό. Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι του Μουσείου έχουν βασιστεί σε σωστές θεωρίες μάθησης και πρακτικές εφαρμογής τους. Ταυτόχρονα, όμως, επισημαίνονται και τα σημεία που χρειάζονται περισσότερη προσοχή και τροποποιήσεις, ώστε να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές λειτουργίες του Μουσείου και να αυξηθούν τα μαθησιακά οφέλη που προσφέρονται.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Πίνακα 1, τα ΓΜΑ που συγκέντρωσαν το υψηλότερο ποσοστό είναι: το «Ευχαρίστηση-Έμπνευση-Δημιουργικότητα» με 78.1%, το «Γνώση-Κατανόηση» με 77.7% και το «Δράση-Συμπεριφορά-Πρόοδος» με 72.7%. Αντίθετα, το ΓΜΑ «Δεξιότητες» κατακτήθηκε με χαμηλότερο ποσοστό (45.7%) και το «Νοοτροπίες-Αξίες» με 37.4%.

Πίνακας 1

*Συνολικά ποσοστά Α' έως ΣΤ' Δημοτικού*

<b>ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΜΕ ΓΜΑ</b>	<b>ΚΑΤΑΚΤΗΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ</b>
Γνώση – Κατανόηση	77.7%
Δεξιότητες	45.7%



Νοοτροπίες – Αξίες	37.4%
Ευχαρίστηση – Έμπνευση – Δημιουργικότητα	78.1%
Δράση – Συμπεριφορά – Πρόοδος	72.7%

Συγκρίνοντας τα ΓΜΑ ανά τάξη, εντοπίζονται σημαντικές στατιστικές διακυμάνσεις, οι οποίες φανερώνουν τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίθηκε η κάθε ηλικία σε αυτά. Αναλυτικότερα, ως προς το ΓΜΑ «Γνώση-Κατανόηση», παρατηρείται μια στατιστική πτώση στις μεσαίες τάξεις του Δημοτικού. Ενώ οι δυο πρώτες τάξεις κατέκτησαν το συγκεκριμένο ΓΜΑ με αυξανόμενο ρυθμό (71.8%→91.3%), το ποσοστό κατάκτησής του στην Τρίτη και Τετάρτη Δημοτικού μειώνεται στο 65.1% και 70.3% αντίστοιχα. Τέλος, αυξάνεται πάλι σημαντικά στις δύο τελευταίες τάξεις με ποσοστά 82.95% και 85.25% αντιστοίχως.

Τα ποσοστά ανταπόκρισης στο ΓΜΑ «Δεξιότητες» -παρόλο που φαίνεται να βελτιώνονται όσο η έρευνα προχωρά σε μεγαλύτερες τάξεις- κυμαίνονται σε χαμηλούς αριθμούς. Ξεκινώντας με 34.35% στην Τρίτη Δημοτικού, αυξάνεται κατά 21.35% στην Τετάρτη και μειώνεται πάλι στις δύο τελευταίες τάξεις με σταθερή τιμή γύρω στο 45% (49.6% για την Πέμπτη Δημοτικού και 43.2% για την Έκτη).

Προχωρώντας στο ΓΜΑ «Νοοτροπίες-Αξίες», οι μαθητές/τριες της Τρίτης και Τετάρτης Δημοτικού φαίνεται πως δεν κατάφεραν να το κατακτήσουν σχεδόν καθόλου. Με ποσοστά 16.25% και 15.1% αντίστοιχα, τα δύο αυτά αποτελέσματα αποτελούν τα χαμηλότερα νούμερα από όλα τα ευρήματα της έρευνας. Αντίθετα, στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν περισσότερο, καθώς τα ποσοστά τετραπλασιάζονται στο 62.2% για την Πέμπτη και στο 56.4% για την Έκτη.

Στο ΓΜΑ «Ευχαρίστηση-Έμπνευση-Δημιουργικότητα», όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, εντοπίζονται τα υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας. Οι τάξεις της Πρώτης, Δευτέρας και Τετάρτης Δημοτικού συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη ανταπόκριση του δείγματος με ποσοστά 89.3%, 93% και 80.2% αντιστοίχως.

Σε λίγο χαμηλότερα ποσοστά κινείται η Πέμπτη (70.15%) και η Έκτη (70.82%), διατηρώντας όμως υψηλά την κατάκτηση του συγκεκριμένου ΓΜΑ. Η τάξη που φαίνεται να μην ανταποκρίθηκε με την ίδια επιτυχία είναι η Τρίτη, καθώς οι μαθητές/τριες έδειξαν να διασκεδάζουν και να εμπνέονται από την επίσκεψη κατά 65.05%.

Ολοκληρώνοντας με το ΓΜΑ «Δράση-Συμπεριφορά-Πρόοδος», προκύπτει ότι ο μέσος όρος κατάκτησής του από τα παιδιά κυμαίνεται στο 72.7%. Στην Πρώτη και Δευτέρα Τάξη συγκεντρώνονται τα υψηλότερα ποσοστά με 82.1% και 78.9% αντίστοιχα, ενώ στην Τρίτη εντοπίζεται το χαμηλότερο της συγκεκριμένης κατηγορίας με 51.2%. Οι τρεις τελευταίες τάξεις κινούνται στα ικανοποιητικά ποσοστά των 70.7%, 76.4% και 76.9%.

Τα παραπάνω ευρήματα και ποσοστά ανταπόκρισης των μαθητών/τριών στα ΓΜΑ μπορούν να συνδεθούν και να ερμηνευτούν σε σχέση με το γνωστικό επίπεδο που αναπτύσσουν τα παιδιά γενικά σε κάθε τάξη του σχολείου, αλλά και με τις δεξιότητες που καλλιεργούν και τις συναισθηματικές συνδέσεις που δημιουργούν.

Αρχικά, όταν το γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή συνδέεται με τις νέες γνώσεις που του προσφέρει μια μουσειακή επίσκεψη, τότε έχει τη δυνατότητα να εμβαθύνει την ικανότητα κατανόησης, να κινητοποιήσει την κριτική του σκέψη και να παραγάγει νέα νοήματα (MLA, 2009). Το πλαίσιο αυτό ενισχύεται ακόμα περισσότερο, όταν οι δραστηριότητες της μουσειακής επίσκεψης σχετίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της κάθε τάξης. Στην περίπτωση του Μουσείου Παιδείας, τα προγράμματά του συνδέονται άμεσα με τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού, καθώς το Υπουργείο προβλέπει οι μαθητές να μαθαίνουν για το παλιό σχολείο σε όλες τις τάξεις<sup>94</sup>. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα, αφού οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στις

---

<sup>94</sup> Σύνδεση με διδακτικές ενότητες των ΑΠΣ και του μαθήματος της Γλώσσας:

Α' Δημοτικού: «Ο κόσμος των βιβλίων»

Β' Δημοτικού: «Ταξίδι στην Χωχαρούππα», «Εφημερίδες», «Πως γίνεται»

Γ' Δημοτικού: «Πάλι μαζί», «Η πατρίδα μας»

Δ' Δημοτικού: «Ιστορίες παιδιών», «Γνωρίζοντας τα ελληνικά λαϊκά μουσικά όργανα»

Ε' Δημοτικού: «Βιβλία», «Παιχνίδια», «Μουσική»

ΣΤ' Δημοτικού: «Μουσεία».

(Πηγή: <http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>, ανακτήθηκε στις 02 Αυγούστου 2018)

πληροφορίες και γνώσεις που τους μετέδωσε το Μουσείο και κατέκτησαν με επιτυχία το ΓΜΑ «Γνώση-Κατανόηση».

Σήμερα, το σχολείο, όπως και κάθε άλλος εκπαιδευτικός φορέας και ίδρυμα, καλείται να δημιουργεί περιβάλλοντα που ενισχύουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών με τις οποίες θα μπορούν να προσεγγίζουν πιο ουσιαστικά τη γνώση. Τα μουσεία, αν και καλούνται με τη σειρά τους να ανταποκριθούν στη συγκεκριμένη ανάγκη, δεν έχουν καταφέρει να προσαρμοστούν πλήρως σε αυτήν (Durbin, 1996). Η μουσειακή πρακτική δεν εκμεταλλεύεται ουσιαστικά την προοπτική 'επικοινωνίας' του επισκέπτη με τα εκθέματα, με αποτέλεσμα ο επισκέπτης να μην αναπτύσσει εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης και χρήσης τους (Black, 2015). Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκαν και οι δραστηριότητες του Μουσείου Παιδείας, οι οποίες, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές να ανταποκριθούν με επιτυχία στο ΓΜΑ «Δεξιότητες» και να αξιοποιήσουν επαρκώς τις δεξιότητές τους γύρω από τα εκθέματα.

Επίσης, σύμφωνα με την Moussouri (2002), η αλλαγή στη συμπεριφορά ενός παιδιού αποτελεί επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα για τη μέτρηση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων κάθε μουσείου. Ύστερα από μια μαθησιακή εμπειρία σε μουσειακό χώρο, στόχος είναι οι μαθητές να συζητούν για το τι σκέφτονται και τι αισθάνονται γύρω από αυτήν, καθώς αυτές οι 'αφηγήσεις' αποτελούν δείγμα του μαθησιακού αποτελέσματος (Hooper-Greenhill, 2002). Με βάση τα στοιχεία της έρευνας, οι μαθητές που επισκέφθηκαν το Μουσείο Παιδείας δεν κατάφεραν να κατακτήσουν το ΓΜΑ «Νοοτροπίες-Αξίες».

Ακόμη, τα παιδιά συνήθως μαθαίνουν πιο εύκολα, όταν εμπλέκονται σε συνθήκες παιχνιδιού και σε δραστηριότητες δημιουργικότητας και ελεύθερης έκφρασης. Η Bruce (2004) εξηγεί πως μέσα από αυτές τις διαδικασίες μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, πώς να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και πώς να διαμορφώνουν την ταυτότητά τους. Τα παιχνίδια λοιπόν στα οποία ενεπλάκησαν οι μαθητές στο Μουσείο Παιδείας φαίνεται ότι αποτέλεσαν μορφή μαθησιακής δραστηριότητας, η οποία τους οδήγησε στην επιτυχή κατάκτηση του ΓΜΑ «Ευχαρίστηση-Έμπνευση-Δημιουργικότητα».

Τέλος, σε μια εποχή που τα πρότυπα των παιδιών μεταβάλλονται διαρκώς, το κίνητρο για μάθηση αποτελεί σημαντικό μακροπρόθεσμο μαθησιακό αποτέλεσμα (Moussouri, 2002). Σύμφωνα με τον Ansbacher (2002), όταν ο επισκέπτης βιώνει ευχάριστα την εμπειρία στο μουσείο και έχει συγκεντρώσει νέες πληροφορίες που δίνουν απαντήσεις σε διάφορα ερωτήματα που γεννώνται, τότε δημιουργούνται κίνητρα να συνεχίσει την εξερεύνηση και να επαναλάβει την επίσκεψη. Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, η επίσκεψη των παιδιών στο Μουσείο Παιδείας προσέφερε τα κατάλληλα ερεθίσματα και επέδρασε θετικά, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στο ΓΜΑ «Δράση-Συμπεριφορά-Πρόοδος» και να δηλώσουν την επιθυμία τους για επανάληψη της επίσκεψης.

Το επόμενο συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα αφορά στη συμμετοχή των δύο φύλων. Πιο συγκεκριμένα, και τα δύο φύλα ανταποκρίθηκαν εξίσου στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα κορίτσια απάντησαν κατά μέσο όρο με ποσοστό 66.75%, είτε σωστά στις ερωτήσεις που τους δόθηκαν είτε θετικά στις προτάσεις που ζητήθηκαν να συμπληρώσουν. Στο ίδιο πλαίσιο, κινήθηκαν τα αγόρια κατά μέσο όρο με ποσοστό 65.25%.

Έρευνες έχουν δείξει πως σήμερα και τα δύο φύλα παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στο σχολικό μάθημα της Γλώσσας και στα γνωστικά αντικείμενα γενικότερα (Μυλωνάς, 2006, Τουρτούρας, Μπαλή & Αλτιντασιώτης, 2008). Ακόμη, αναφέρουν πως αγόρια και κορίτσια έχουν δηλώσει την προτίμησή τους στα καλλιτεχνικά και στο θέατρο, ενώ τα κορίτσια έχουν εκφράσει και την ταύτισή τους με τις τέχνες (Gilbert & Gilbert, 1998 & Leonard, 2006). Βάσει των παραπάνω εξηγείται λοιπόν και η ανταπόκριση των δύο φύλων στην έρευνα. Κατά την επίσκεψή τους στο Μουσείο Παιδείας τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με έναν πολιτισμικό χώρο όπου απέκτησαν νέες γνώσεις και συμμετείχαν σε καλλιτεχνικές και θεατρικές δραστηριότητες. Οι συνθήκες αυτές φαίνεται πως κινητοποίησαν το ενδιαφέρον και των δύο φύλων, αφού ανέδειξαν πτυχές της ταυτότητάς τους, όπως τις γλωσσικές, κοινωνικές και δημιουργικές δεξιότητές τους.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα της παρούσας εργασίας αφορά στα Μουσεία Παιδείας της χώρας. Από την έρευνα στην οποία συμμετείχαν (βλ. κεφάλαιο 2.3 «*Επίσκεψη στα Μουσεία Παιδείας της Ελλάδας*»), διαπιστώθηκε ότι κανένα από τα δεκατρία μουσεία δεν εφαρμόζει το εργαλείο αξιολόγησης των ΓΜΑ. Επιπλέον, μόνο τα μισά μουσεία έχουν υλοποιήσει κάποια άλλη μέθοδο αξιολόγησης στα προγράμματά τους. Παρόλα αυτά, αποτελεί θετικό στοιχείο το γεγονός ότι και τα υπόλοιπα μουσεία δήλωσαν πως πλέον σχεδιάζουν τις στρατηγικές αξιολόγησης της γενικότερης λειτουργίας τους και της απόδοσης των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων.

Τα συγκεκριμένα δεδομένα επιβεβαιώνονται και από το γεγονός ότι τα παραδείγματα έρευνας και αξιολόγησης στα ελληνικά μουσεία γενικότερα δεν είναι αρκετά (Οικονόμου, 2003). Οι πρώτες μελέτες εντοπίζονται στο 2001 και έχουν αυξηθεί σταδιακά τα τελευταία χρόνια (βλ. κεφάλαιο 1.4.2 «*Παραδείγματα αξιολόγησης στα ελληνικά μουσεία*»). Βέβαια, υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο ορισμένα μουσεία να εφαρμόζουν τεχνικές και μεθόδους αξιολόγησης τις οποίες όμως δεν έχουν δημοσιεύσει, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως βιβλιογραφικό στοιχείο και αναφορά.

Ολοκληρώνοντας την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, αξίζει να σημειωθεί πως η παρούσα μελέτη και εργασία επικεντρώνεται στην εφαρμογή και ανάδειξη ενός ερευνητικού μοντέλου που στοχεύει στην παρατήρηση, μέτρηση και καταγραφή της μάθησης, όπως αυτή πραγματοποιείται στα μουσεία. Από τη βιβλιογραφική, διαδικτυακή και ερευνητική αναζήτηση που διεξήχθη, δεν εντοπίστηκε παρόμοια έρευνα στην Ελλάδα. Φυσικά, στο εξωτερικό το συγκεκριμένο αποτελεί κύρια πρακτική στα μουσεία, ιδίως σε αυτά της Μεγάλης Βρετανίας (βλ. κεφάλαιο 1.4.3 «*Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα: ένα νέο εργαλείο αξιολόγησης*»). Οι διεθνείς αυτές πρακτικές αποτέλεσαν τη βάση για τον σχεδιασμό της έρευνας και για την προσαρμογή των ΓΜΑ στα ελληνικά πλαίσια.

Η χρησιμότητα της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι η μουσειακή μάθηση μπορεί όντως να μετρηθεί και να αξιολογηθεί, και κατ' επέκταση να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για το εκπαιδευτικό έργο των μουσείων. Ακόμη, έγκειται στο γεγονός ότι συγκεντρώθηκαν στοιχεία για

μαθησιακά αποτελέσματα (π.χ. ανάπτυξη δεξιοτήτων, διαμόρφωση συμπεριφοράς), τα οποία το Μουσείο Παιδείας δεν υπολόγιζε ως εκπαιδευτικές παραμέτρους τις οποίες έχει το περιθώριο να ενισχύσει μέσα από τα προγράμματά του.

Τα ΓΜΑ μπορούν λοιπόν να διευρύνουν τις πληροφορίες που συγκεντρώνει ένα μουσείο και να συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων και δραστηριοτήτων. Με τη συγκεκριμένη παρέμβαση τα μουσεία θα μπορούν να κατανοούν κάθε ομάδα-στόχο καλύτερα, να αφουγκράζονται τις ανάγκες και τα παράπονά της και να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες της.

Όσον αφορά τους περιορισμούς της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, το μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων για τη συνολική εκπαιδευτική απόδοση του Μουσείου Παιδείας ούτε για το ευρύτερο σύνολο των μουσείων της χώρας. Ωστόσο, ο αριθμός των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν επέτρεψε στο Μουσείο να αξιολογήσει για πρώτη φορά τις μαθησιακές συνθήκες που προσφέρονται στους επισκέπτες, γεγονός που αυξάνει την παιδαγωγική αξία της έρευνας.

Η αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων εντείνει λοιπόν το ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος σε μεγαλύτερο δείγμα, είτε μουσείων είτε επισκεπτών. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να μελετηθεί ένας αντιπροσωπευτικός αριθμός μαθητών/τριών από όλες τις σχολικές επισκέψεις ενός έτους στο Μουσείο Παιδείας, προκειμένου να καταστούν γενικεύσιμα τα συμπεράσματα της έρευνας.

Εξίσου σημαντική θα ήταν η εφαρμογή των ΓΜΑ σε όλα τα Μουσεία Παιδείας της χώρας στα πλαίσια μιας κοινής πολιτικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα θα παρουσιάσουν σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο τα συγκεκριμένα Μουσεία προβάλλουν και μεταδίδουν τις αξίες και θεματικές της πολιτιστικής κληρονομιάς της εκπαίδευσης, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ενισχύσουν την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων.

Εξαιρετικά ενδιαφέρον θα ήταν επίσης τα μουσεία να αξιολογούν τα εκπαιδευτικά προγράμματά τους εφαρμόζοντας τα ΓΜΑ κάθε φορά σε ένα

συγκεκριμένο δείγμα. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που προκύπτουν σε μια σχολική βαθμίδα μπορεί να προσφέρει πληροφορίες για τη σύνδεση των μουσειακών δραστηριοτήτων με τις διδακτικές ενότητες της συγκεκριμένης τάξης. Ακόμα, η ξεχωριστή έρευνα ανάμεσα στα δύο φύλα μπορεί να παρουσιάσει στοιχεία για τις ιδιαιτερότητες κάθε φύλου στις οποίες το μουσείο θα μπορεί να αναπροσαρμοστεί. Γενικότερα, κάθε ηλικιακό και κοινωνικό γκρουπ που επισκέπτεται ένα μουσείο αποτελεί αυτομάτως ομάδα-στόχο, η οποία δύναται να αξιολογηθεί.

Προτείνεται, επιπλέον, το Υπουργείο Πολιτισμού & Αθλητισμού και πιο συγκεκριμένα η Διεύθυνση Αρχαιολογικών Μουσείων, Εκθέσεων & Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, να προωθήσει περισσότερο την ανάγκη για αξιολόγηση στα ελληνικά μουσεία. Χρειάζεται να δημιουργηθούν επιμορφωτικά σεμινάρια που θα απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, μουσειολόγους, μουσειοπαιδαγωγούς και αρχαιολόγους, και που θα τους ενημερώνουν για τα στάδια και τις μεθοδολογίες αξιολόγησης. Η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών θα τους βοηθήσει να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να εξειδικεύσουν τις πρακτικές τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ του ΥΠΠΟ, ένα από τα πρώτα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γύρω από τα μουσεία, το οποίο «απέβλεπε στην ανάπτυξη θετικής στάσης προς την τέχνη και τον πολιτισμό, και τελικά στην αναγνώριση της παιδαγωγικής τους σημασίας» (Ράππου, 2006:5).

Άλλο σημαντικό ζήτημα που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής αφορά στην πολιτική λειτουργία κάθε μουσείου. Είναι απαραίτητο τα μουσεία να σχεδιάζουν και να υλοποιούν συστηματικά στρατηγικές αξιολόγησης, οι οποίες θα περιλαμβάνουν και τα τρία στάδια αξιολόγησης με στόχο την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της (βλ. κεφάλαιο 1.4.1 «Επισκόπηση της μουσειακής αξιολόγησης»). Πολύτιμη προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να αποδειχθεί και η συνεχής ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται σε μουσεία του εξωτερικού, είτε δημόσια είτε ιδιωτικά είτε πανεπιστημιακά. Όπως συνέβη και στη συγκεκριμένη έρευνα, θα ήταν ενδιαφέρον τα ελληνικά μουσεία να εμπνευστούν από τα παραδείγματα αξιολόγησης που εντοπίζονται διεθνώς,

να αξιοποιήσουν τις τεχνικές και τα εργαλεία αξιολόγησής τους και στη συνέχεια να δημιουργήσουν τα δικά τους.

Στο πλαίσιο αυτό, επίσης, μπορεί να συμβάλει και η διεύρυνση της 'επικοινωνίας' των μουσείων με το κοινό τους. Ο τρόπος που προσεγγίζει ένα μουσείο κάθε κατηγορία επισκεπτών μπορεί να επηρεάσει και την πρόθεσή της για συμμετοχή σε έρευνες αξιολόγησης. Για παράδειγμα, η βελτίωση της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς που συνοδεύουν μια σχολική επίσκεψη, μπορεί να οδηγήσει στη συμμετοχή τους σε συνεντεύξεις και άρα στην αύξηση του δείγματος και στη συγκέντρωση περισσότερων πληροφοριών. Με αυτόν τον τρόπο, τα μουσεία θα πολλαπλασιάζουν τα δείγματά τους, θα εξασφαλίζουν την εγκυρότητα της έρευνας, θα χρησιμοποιούν κάθε φορά νέες τεχνικές αξιολόγησης και τέλος, θα συγκεντρώνουν περισσότερη ανατροφοδότηση για το έργο τους.

Ολοκληρώνοντας, αποστολή των μουσείων είναι να αναγνωρίσουν τη σημαντικότητα της αξιολόγησης για την κατανόηση της εκπαιδευτικής τους λειτουργίας και τη βελτίωση των μαθησιακών τους δυνατοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, τα ΓΜΑ έρχονται να καλύψουν την έλλειψη αξιολογικών πρακτικών και να ενισχύσουν την προσπάθεια μέτρησης και περιγραφής της εκπαιδευτικής απόδοσης των μουσείων. Σύμφωνα με τα πρακτικά του ετήσιου συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου Μουσείων που πραγματοποιήθηκε το 2015 στη Τσεχία, η μάθηση στο μουσείο **«νοείται ως μια διαδικασία -πέραν της τυπικής εκπαίδευσης- μέσω της οποίας ο επισκέπτης μπορεί να εμπλουτίσει τη γνώση και την κατανόησή του, να αναπτύξει τις προσωπικές του δεξιότητες, να αποκτήσει νέες ικανότητες και να δημιουργήσει συνδέσεις με τον κόσμο στον οποίο ζει»** (NEMO, 2015:32). Τη συγκεκριμένη θεωρία μετουσιώνει το μοντέλο των ΓΜΑ, καθώς θεμελιώνει τα πολυεπίπεδα οφέλη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και αναδεικνύει τη μάθηση ως τη σημαντικότερη αξία για τα μουσεία.

Καταλήγοντας, τα μουσεία άρχισαν να δημιουργούνται με στόχο τη συλλογή, συντήρηση και έκθεση της τέχνης και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Σήμερα, λειτουργούν ως εκπαιδευτικά ιδρύματα με στόχο την ανάδειξη της σύγχρονης αξίας των εκθεμάτων τους, την εμπλοκή του κοινού με αυτά και τη συμμετοχή



του σε 'συζητήσεις' σχετικά με ποικίλα ζητήματα, όπως πολιτική, θρησκεία, οικονομία, κοινωνία. Αύριο, τα μουσεία καλούνται να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους και να αποκτήσουν παιδαγωγικές διαστάσεις μέσα από τις οποίες ο επισκέπτης θα ανακαλύψει, θα εμπνευστεί, θα εκφραστεί, θα δημιουργήσει, **θα μάθει.**

## ΓΛΩΣΣΑΡΙ

MLA	Συμβούλιο για τα Μουσεία, τις Βιβλιοθήκες και τα Αρχεία Museum, Libraries, Archives Council
ΓΜΑ	Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα Generic Learning Outcomes
LIRP	Σχέδιο Δράσης για την Έρευνα της Μαθησιακής Επίδρασης Learning Impact Research Project
ILFA	Έμπνευση και Κινητοποίηση για τη Μάθηση Όλων Inspiring Learning for All
RCMG	Κέντρο Έρευνας για τα Μουσεία και τις Γκαλερί Research Centre for Museums and Galleries
ICOM	Διεθνές Συμβούλιο για τα Μουσεία International Council of Museums

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Μουσεία Παιδείας στον Παγκόσμιο Χάρτη. Ίδρυση και Τοποθεσία

<b>Όνομασία Μουσείου</b>	<b>Έτος ίδρυσης</b>	<b>Τοποθεσία</b>
National Museum of Education	1879	Rouen, France
Museum of Education	1883	University of New England, UK
Education Museum	1884	Malaysia
Toyoma Education Museum	1888	Japan
Haslemere Educational Museum	1890	Surrey, UK
Museum Scotland Street School	1903	Glasgow, Scotland
Museum Lithuanian Education History	1922	Lithuania
National Museum of Education	1939	The Netherlands
Museum of the History of Education	1950	University of Leeds, UK
Local History and School Museum	1960	Finland
Tom Brown's School Museum	1960	Oxfordshire, UK
Museum of Education	1969	Tamagawa, Japan
Museum of Education	1970	Slovakia
National Museum of Education	1974	Bulgaria
Museum of Education	1977	University of North Carolina, USA
Institute of Education	1979	Malawi

Australian National Museum of Education	1980	Australia
Friedrichshafen Museum	1980	Germany
Pädagogisches Museum	1982	Germany
Educational Museum	1983	Poland
Museum of Education and Culture	1984	Georgia
East Coulee School Museum	1985	Canada
Laboratory Museum of Education	1985	University of Madrid, Spain
Museum of Education	1987	University of Padua, Italy
National Museum of Education	1990	Ohio, USA
Plunket Museum of Education	1992	Ireland
Deokpojin Museum of Education	1996	Korea
School Museum Kenthurst	1997	Australia
Museum of Armenian State Pedagogical University	2004	Armenia
Museum of Education	2006	Knoxville, USA
Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca	2007	Spain
Museum of History of Education	2007	Kazakhstan
Public Museum School	2008	USA
Institute of Education	2009	Hong Kong
Education Museum	2010	Cyprus
The Virtual Museum of Education Iconics	2010	University of Minnesota, USA

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Μουσεία Παιδείας στον Παγκόσμιο Χάρτη. Ιστότοποι

<b>Όνομασία Μουσείου</b>	<b>Ιστότοπος</b>
National Museum of Education, France	<a href="https://www.rouen.fr/education">https://www.rouen.fr/education</a>
Museum of Education, UK	<a href="https://www.une.edu.au/info-for/visitors/museums/museum-of-education">https://www.une.edu.au/info- for/visitors/museums/museum-of-education</a>
Education Museum, Malaysia	<a href="http://www.perzlim.gov.my/ms/portfolio/education-museum/">http://www.perzlim.gov.my/ms/portfolio/education- museum/</a>
Toyoma Education Museum, Japan	<a href="http://www.toyoma.on.arena.ne.jp/">http://www.toyoma.on.arena.ne.jp/</a>
Haslemere Educational Museum, UK	<a href="http://www.haslemeremuseum.co.uk/">http://www.haslemeremuseum.co.uk/</a>
Museum Scotland Street School, Scotland	<a href="https://beta.glasgowlife.org.uk/museums/venues/scotland-street-school-museum">https://beta.glasgowlife.org.uk/museums/venues/scotlan d-street-school-museum</a>
Museum Lithuanian Education History, Lithuania	<a href="http://www.lsim.lt/lt/">http://www.lsim.lt/lt/</a>
National Museum of Education, The Netherlands	<a href="http://www.onderwijsmuseum.nl/">http://www.onderwijsmuseum.nl/</a>
Museum of the History of Education, UK	<a href="https://arts.leeds.ac.uk/museum-of-hstml/collections/history-of-education/">https://arts.leeds.ac.uk/museum-of- hstml/collections/history-of-education/</a>
Local History and School Museum, Finland	Δεν διατίθεται

Tom Brown's School Museum, UK	<a href="http://www.museum.uffington.net/">http://www.museum.uffington.net/</a>
Museum of Education, Japan	<a href="http://www.tamagawa.jp/en/facilities/museum.html">http://www.tamagawa.jp/en/facilities/museum.html</a>
Museum of Education, Slovakia	<a href="http://www.uips.sk/muzea-skolstva/">http://www.uips.sk/muzea-skolstva/</a>
National Museum of Education, Bulgaria	<a href="http://museu.ms/museum/details/255/national-museum-of-education">http://museu.ms/museum/details/255/national-museum-of-education</a>
Museum of Education, USA	<a href="https://www.sc.edu/study/colleges_schools/education/research/museum/index.php">https://www.sc.edu/study/colleges_schools/education/research/museum/index.php</a>
Institute of Education, Malawi	<a href="http://www.osisa.org/malawi-institute-education-mie">http://www.osisa.org/malawi-institute-education-mie</a>
Australian National Museum of Education, Australia	<a href="http://anme.org.au/">http://anme.org.au/</a>
Friedrichshafen Museum, Germany	Δεν διατίθεται
Pädagogisches Museum, Germany	<a href="http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag1/museum.html">http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag1/museum.html</a>
Educational Museum, Poland	Δεν διατίθεται
Museum of Education, Georgia	<a href="http://batumi.ge/ge/">http://batumi.ge/ge/</a>
East Coulee School Museum, Canada	<a href="http://ecsmuseum.ca/">http://ecsmuseum.ca/</a>

Laboratory Museum of Education, Spain	<a href="https://www.ucm.es/english/laboratory">https://www.ucm.es/english/laboratory</a>
Museum of Education, Italy	<a href="http://www.fisppa.unipd.it/servizi/museo-educazione">http://www.fisppa.unipd.it/servizi/museo-educazione</a>
National Museum of Education, USA	<a href="http://www.nmoe.org/">http://www.nmoe.org/</a>
Plunket Museum of Education, Ireland	<a href="http://www.irishmuseums.org/museum/1215">http://www.irishmuseums.org/museum/1215</a>
Deokpojin Museum of Education, Korea	<a href="http://www.덕포진교육박물관.kr/">http://www.덕포진교육박물관.kr/</a>
School Museum Kenthurst, Australia	<a href="http://www.hillsgrammar.nsw.edu.au/content/school-museum-and-archive">http://www.hillsgrammar.nsw.edu.au/content/school-museum-and-archive</a>
Museum of Armenian State Pedagogical University, Armenia	<a href="https://aspu.am/en/page/museum/">https://aspu.am/en/page/museum/</a>
Museum of Education, USA	<a href="https://benna-vanvuuren.squarespace.com/">https://benna-vanvuuren.squarespace.com/</a>
Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, Spain	<a href="http://campus.usal.es/~cemupe/historia.html">http://campus.usal.es/~cemupe/historia.html</a>
Museum of History of Education, Kazakhstan	<a href="http://www.enu.kz/en/info/news/31301/">http://www.enu.kz/en/info/news/31301/</a>
Public Museum School, USA	<a href="http://publicmuseumschool.org/">http://publicmuseumschool.org/</a>
Institute of	

Education, Hong Kong	<a href="https://www.eduhk.hk/main/">https://www.eduhk.hk/main/</a>
Education Museum, Cyprus	<a href="http://www.vasakilaniou.org/ksenagisi/mouseia/">http://www.vasakilaniou.org/ksenagisi/mouseia/</a>
The Virtual Museum of Education Iconics, USA	<a href="http://iconics.cehd.umn.edu/">http://iconics.cehd.umn.edu/</a>



### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

#### Μουσεία Παιδείας στην Ελλάδα. Δομή Ερωτήσεων Συνέντευξης

Ερωτήσεις
1. Πότε ιδρύθηκε το Μουσείο, από ποιόν και από πότε απευθύνεται στο κοινό;
2. Τι αντικείμενα εκθέτει το Μουσείο;
3. Ποιοί είναι οι γενικοί στόχοι της λειτουργίας του Μουσείου;
4. Τα εκθέματα πώς έχουν συγκεντρωθεί; (π.χ. από αγορές ή δωρεές)
5. Το Μουσείο εκπονεί εκπαιδευτικά προγράμματα;
6. Αν υπάρχουν εκπαιδευτικά προγράμματα, ποιά είναι η θεματική τους;
7. Αν υπάρχουν εκπαιδευτικά προγράμματα, ποιά θεωρία μάθησης έχει υιοθετηθεί; (ανάμεσα στην κονστρουβιστική, κοινωνικοπολιτισμική, βιωματική, ανακαλυπτική)
8. Εφαρμόζεται αξιολόγηση στα προγράμματα;
9. Αν πραγματοποιείται αξιολόγηση, ποια μέθοδος έχει επιλεγεί;
10. Υπάρχει γνώση ή και εφαρμογή του αξιολογικού μοντέλου GLOs; (Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

Μουσεία Παιδείας στην Ελλάδα. Δημογραφικά Στοιχεία

Όνομασία Μουσείου	Έτος ίδρυσης	Τοποθεσία
Μουσείο Παιδείας	1986	Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα
Θρακικό Μουσείο Παιδείας	1992	Κομοτηνή
Μουσείο Παιδείας	1993	Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα
Παιδικό Μουσείο	1997	Θεσσαλονίκη
Μουσείο Σχολικής Ζωής	2006	Χανιά
Μουσείο Λεόντειου Λυκείου	2006	Αθήνα
Εθνικό Μουσείο Εκπαίδευσης 'Χρίστος Τσολάκης'	2006	Βέροια
Μουσείο Συνδέσμου Αποφοίτων Θηλέων	2008	Βόλος
Μουσείο Μαθητικής Ζωής	2010	Αθήνα
Μουσείο Μαθητικής Ζωής και Εκπαίδευσης	2012	Ηλεία
Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης	2012	Αθήνα
Μουσείο Σχολικής Ζωής	2013	Θήβα
Μουσείο Σχολικής Ζωής	2014	Λαμία
Μουσείο Ελληνικής Παιδείας	2015	Τρίκαλα

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

Συνεργαζόμενα Δημοτικά Σχολεία. Αριθμός Ερωτηματολογίων

<b>ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</b>	<b>ΤΑΞΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</b>	<b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ</b>
1.3 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου	Α΄	45
2.3 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου	Δ΄	46
3.4 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου	Γ΄	41
4.4 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου	Δ΄	60
5.12 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου	Β΄	50
6.6 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Δάφνης	Α΄	35
7.94 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Νέου Κόσμου	Β΄	45
8.94 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Νέου Κόσμου	Ε΄	45
9.94 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Νέου Κόσμου	ΣΤ΄	43
10.Δημοτικό Σχολείο Αρμενικού Κυανού Σταυρού	Α΄	32
11.3 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου	Ε΄	37
12.3 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου	ΣΤ΄	35
13.7 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου	Γ΄	42
14.Δημοτικό Σχολείο Καπανδριτίου	Β΄	33

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI

Συνεργαζόμενα Δημοτικά Σχολεία. Δομή ερωτηματολογίων

### Η ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΜΟΥ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Πρώτη Δημοτικού

Δευτέρα Δημοτικού

Αγόρι

Κορίτσι

*1. Ζωγράφισε τη φατσούλα που πιστεύεις ότι σου ταιριάζει πιο πολύ στις παρακάτω προτάσεις!!*

ΝΑΙ ΟΧΙ ΔΕΝ ΞΕΡΩ

1. Έμαθα πράγματα για το σχολείο που δεν γνώριζα



2. Κατάλαβα πώς ήταν το σχολείο στα παλιά χρόνια



3. Διασκέδασα στο Μουσείο



4. Θέλω να ξαναέρθω στο συγκεκριμένο Μουσείο



## Η ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΜΟΥ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Τρίτη Δημοτικού

Τετάρτη Δημοτικού

Αγόρι

Κορίτσι

II. Διάλεξε την απάντηση που ταιριάζει πιο πολύ σε αυτό που πιστεύεις !!



Τί είναι αυτό που δείχνει η εικόνα;

- α) πηλίκιο    γ) καπέλο  
β) κασκέτο    δ) πίλος

Ποιός το φόραγε;

---

---

---



Πώς χρησιμοποιείται αυτό το όργανο;

- α) ο δάσκαλος μετράει τον αέρα στα πνευμόνια κάθε μαθητή  
β) ο δάσκαλος μετράει τον θώρακα κάθε μαθητή  
γ) ο δάσκαλος μετράει τη μυϊκή δύναμη κάθε μαθητή  
δ) ο δάσκαλος μετράει το κεφάλι κάθε μαθητή

Θα το χρησιμοποιούσες αν ήσουν δάσκαλος;

---

---

---

3.



Είσαι δάσκαλος την περίοδο 1930 και κάποιος μαθητής κάνει συνέχεια φασαρία την ώρα του μαθήματος. Ποιά τιμωρία θα εφαρμόσεις;

- α) τη βέργα
- β) αποβολή από το μάθημα
- γ) στάση πελαργού στο ένα πόδι
- δ) γραπτή τιμωρία 50 φορές

Γιατί επέλεξες αυτήν την τιμωρία;

---



---



---

4.



Με τί από τα παρακάτω θα έπαιζες σήμερα στο διάλειμμά σου;

- α) τάπες
- β) βόλοι & σβούρα
- γ) βασιλιάς με τα 12 σπαθιά
- δ) όνομα-ζώο-φυτό-πράγμα

Γιατί διάλεξες αυτό το παιχνίδι;

---



---



---

5.



Εάν έφτιαχνες έναν καινούργιο δεκάλογο, ποιόν κανόνα θα διάλεγες από τους παρακάτω;

- α) διατηρώ την τάξη μου καθαρή και δεν ρυπαίνω τον χώρο
- β) δεν χτυπάμε τα πόδια μας την ώρα του μαθήματος
- γ) δεν μιλάμε μεταξύ μας την ώρα του μαθήματος
- δ) λέμε πάντα την αλήθεια και δεν κατηγορούμε τους συμμαθητές μας

Γιατί διάλεξες αυτόν τον κανόνα;

---



---



---

## Η ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΜΟΥ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Πέμπτη Δημοτικού

Αγόρι

Έκτη Δημοτικού

Κορίτσι

*1. Αφού διαβάσεις τις παρακάτω προτάσεις, κύκλωσε αυτό που σου ταιριάζει περισσότερο και απάντησε στις ερωτήσεις που ακολουθούν!*

### 1. Ανακάλυψες νέες πληροφορίες από την επίσκεψή σου στο Μουσείο;

Διαφωνώ  Μάλλον  Ούτε συμφωνώ  Μάλλον  Συμφωνώ   
Διαφωνώ  Ούτε διαφωνώ  Συμφωνώ

Ποιες είναι αυτές;

---

---

---

### 2. Έμαθες να κοιτάς τα αντικείμενα στο μουσείο με διαφορετικό τρόπο;

Διαφωνώ  Μάλλον  Ούτε συμφωνώ  Μάλλον  Συμφωνώ   
Διαφωνώ  Ούτε διαφωνώ  Συμφωνώ

Περιέγραψε τι έμαθες:

---

---

---

### 3. Χρησιμοποίησες κάποια δεξιότητά σου κατά τη διάρκεια της επίσκεψής σου; (π.χ. ανάγνωση, εντοπισμός, κριτική σκέψη)

Διαφωνώ  Μάλλον  Ούτε συμφωνώ  Μάλλον  Συμφωνώ   
Διαφωνώ  Ούτε διαφωνώ  Συμφωνώ

Ποια δεξιότητα:

---

---

---

**4. Το σχολείο για σένα σημαίνει:**

«αγόρια και κορίτσια φοράνε στολές»

«τα βιβλία είναι γραμμένα στα νέα ελληνικά»

«οι δάσκαλοι μετράνε τους μαθητές και τους χαρακτηρίζουν ως φυσιολογικούς ή μη φυσιολογικούς»

«αγόρια και κορίτσια μπορούν να σπουδάσουν όποιο επάγγελμα θέλουν»

Γιατί διάλεξες αυτήν τη φράση;

---

---

---

**5. Η επίσκεψή σου στο Μουσείο ήταν:**

**α) ενδιαφέρουσα;**

Διαφωνώ

Μάλλον

Ούτε συμφωνώ

Μάλλον

Συμφωνώ

Διαφωνώ

Ούτε διαφωνώ

Συμφωνώ

Με ποιόν τρόπο;

---

---

**β) διασκεδαστική;**

Διαφωνώ

Μάλλον

Ούτε συμφωνώ

Μάλλον

Συμφωνώ

Συμφωνώ

Ούτε διαφωνώ

Συμφωνώ

Με ποιόν τρόπο;

---

---



**6. Θα ήθελες να ξαναέρθεις στο Μουσείο;**

Διαφωνώ       Μάλλον       Ούτε συμφωνώ       Μάλλον       Συμφωνώ   
Διαφωνώ       Ούτε διαφωνώ       Συμφωνώ

Γιατί;

---

---

---

**7. Δώσε έναν τίτλο για την εμπειρία σου από την επίσκεψη στο Μουσείο:**

« \_\_\_\_\_ »

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII

Περιγραφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων Μουσείου Παιδείας

*«Όταν το κουδούνι χτυπήσει», Α' & Β' Δημοτικού*

1.	Οι μουσειοπαιδαγωγοί παρουσιάζουν και γνωρίζουν στους μαθητές τον κύριο Κουδούνη, ο οποίος έχει τη μαγική ιδιότητα να ταξιδεύει στο χρόνο: στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον.
2.	Την πρώτη φορά που ο κύριος Κουδούνης χτυπάει, οι μαθητές μεταφέρονται 100 χρόνια πριν. Μια κούκλα-μαθήτρια, η Αγγελική, ζωντανεύει και τους καλωσορίζει στην παλιά της τάξη. Με τη σειρά παρουσιάζει και συζητάει μαζί τους για τα σχολικά αντικείμενα που εντοπίζονται μέσα στο Μουσείο. Πρόκειται για αντικείμενα όπως η πλάκα και το κοντύλι, ο μαυροπίνακας, τα θρανία, η σάκα, οι ποδιές, το αλφαβητάριο, το πηλίκιο κ.ά.
3.	Τη δεύτερη φορά ο ήχος του κουδουνιού μεταφέρει τα παιδιά στο σήμερα, όπου η Αγγελική τους έχει στείλει ένα δικό της παιχνίδι: το κουτσό. Με τη βοήθεια των μουσειοπαιδαγωγών, τα παιδιά παίζουν το κουτσό σε όποια παραλλαγή θέλουν. Πριν ξεκινήσουν, λένε πρώτα το όνομά τους και ποιο είναι το αγαπημένο τους μάθημα στο σχολείο, και στο τέλος όλη η τάξη χειροκροτεί κάθε προσπάθεια.
4.	Με το τρίτο και τελευταίο κουδούνισμα, τα παιδιά καλούνται να εμπλακούν σε μια ζωγραφική δραστηριότητα. Οι μουσειοπαιδαγωγοί τους ζητάνε να ζωγραφίσουν α) το αντικείμενο που τους άρεσε πιο πολύ, από όσα γνώρισαν στο Μουσείο και β) το σχολείο του μέλλοντος, έτσι όπως το ονειρεύονται. Στο χώρο βρίσκεται και ένα αερόστατο μέσα στο οποίο τα παιδιά τοποθετούν τις ζωγραφιές τους. Το αερόστατο, με τη μαγική ιδιότητα που έχει, θα ταξιδέψει 100 χρόνια στο μέλλον, στους μαθητές εκείνης της εποχής, ώστε να δουν τις ζωγραφιές που έφτιαξαν τα παιδιά.

«Ο κύριος Ντο και η κυρία Φα παίζουν στο Μουσείο», Α' & Β' Δημοτικού

1.	Οι μουσειοπαιδαγωγοί παρουσιάζουν και γνωρίζουν στους μαθητές δύο παλιά σχολικά μουσικά όργανα: το τύμπανο και την τρομπέτα. Συζητάνε για τη χρήση που είχαν στις σχολικές παρελάσεις, αλλά και για το μάθημα της Μουσικής, όπως γινόταν τα παλιά χρόνια.
2.	Στη συνέχεια, αφού τραγουδήσουν τις νότες του πενταγράμμου σε διάφορες παραλλαγές, ξεκινάει το μουσικοκινητικό πρόγραμμα. Αρχικά, οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες: του κυρίου Ντο και της κυρίας Φα –με πάντα ανάμεικτα τα δύο φύλα. Στην ομάδα του κυρίου Ντο αντιστοιχούν οι χαμηλές νότες, ενώ στην κυρίας Φα οι ψηλές. Κανόνας του παιχνιδιού είναι κάθε ομάδα να κινείται στο χώρο μόνο όταν ακούει τις δικές της νότες και να εκφράζεται κάθε φορά σωματικά ως ένα είδος ζώου που ορίζουν οι μουσειοπαιδαγωγοί. Στόχος είναι οι μαθητές να μην κουνηθούν σε λάθος μουσικό τονισμό ή να μην ξεχάσουν το ζώο που τους αντιστοιχεί.
3.	Το δεύτερο παιχνίδι λέγεται «Ο μαέστρος» και παιζόταν τα παλιά χρόνια. Όλοι οι μαθητές γίνονται μια μεγάλη ορχήστρα, ενώ ένα παιδί επιλέγεται να κάνει τον μαέστρο και ένα άλλο τον μάντη. Κανόνας του παιχνιδιού είναι ο μαέστρος με κινήσεις παντομίμας να παίζει εναλλάξ διάφορα μουσικά όργανα και η ορχήστρα ταυτόχρονα να επαναλαμβάνει τις κινήσεις του. Στόχος του παιχνιδιού είναι οι μαθητές να συνεργαστούν ώστε ο μάντης να μην καταλάβει ποιος/α από όλους είναι ο/η μαέστρος.
4.	Το τρίτο και τελευταίο παιχνίδι αποτελεί παραλλαγή από τα «Μερμηγκάκια». Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και μπαίνουν σε μια σειρά. Οι μουσειοπαιδαγωγοί δίνουν τον αριθμό που αντιστοιχεί σε κάθε παιδί με βάση τη θέση που βρίσκεται στη σειρά. Κανόνας του παιχνιδιού είναι οι δυο ομάδες να σκορπιστούν στο χώρο και να αρχίσουν να χορεύουν στο ρυθμό της μουσικής παρουσιάζοντας τις πιο ευφάνταστες χορευτικές τους κινήσεις. Στόχος του παιχνιδιού είναι, μόλις σταματήσει η μουσική, τα παιδιά κάθε ομάδας να μπουν, όσο πιο γρήγορα γίνεται, στη σωστή αριθμητική σειρά.

«Μια μέρα στο σχολείο 100 χρόνια πριν», Γ' έως ΣΤ' Δημοτικού

1.	Οι μουσειοπαιδαγωγοί αρχίζουν το πρόγραμμα με μία ερώτηση: «Πού πιστεύετε ότι βρισκόμαστε;». Οι μαθητές απαντάνε σε μια παλιά τάξη και με αυτόν τον τρόπο πραγματοποιείται η μετάβαση στο χώρο του Μουσείου.
2.	Οι μουσειοπαιδαγωγοί παρουσιάζουν στα παιδιά ένα-ένα τα σχολικά αντικείμενα, του δασκάλου και του μαθητή. Πάντα με ερωτήσεις προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά να ανακαλύψουν από μόνα τους τι είναι το κάθε αντικείμενο και σε τι χρησιμεύει. Ύστερα, τους παρέχουν περισσότερες πληροφορίες γύρω από αυτό, ώστε να σχηματίσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα.
3.	<p>Στη συνέχεια, οι μαθητές παρακολουθούν την παράσταση χαρτοκουκλοθεάτρου 'Το ποτάμι της γλώσσας'. Μέσα από τους διαλόγους διάφορων χάρτινων φιγούρων παρουσιάζεται η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας, από την καθαρεύουσα στη δημοτική. Τα βασικά σημεία που αναφέρονται είναι: η μετάβαση από τον προφορικό λόγο στον γραπτό κατά την αρχαιότητα, ο δανεισμός στοιχείων από το φοινικικό αλφάβητο, η δημιουργία ντοπιολαλιών, το γλωσσικό ζήτημα του 1913 και το αλφαβητάρι με τον Ήλιο.</p> <p>[Στις τάξεις της Ε' &amp; ΣΤ' Δημοτικού παίζεται και ένα παιχνίδι γνώσεων σχετικά με τις λέξεις που έχουμε δανειστεί από ξένες γλώσσες και τις έχουμε ενσωματώσει στο ελληνικό λεξιλόγιο. Για παράδειγμα, η λέξη λουλούδι δεν είναι ελληνική. Την έχουμε δανειστεί από τον Αλβανικό λαό και τη λέξη λούλε, ενώ η ελληνική εκδοχή είναι το άνθος.]</p>
4.	<p>Στο τελευταίο μέρος του προγράμματος, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν να αναπαραστήσουν μια συνθήκη από το παλιό σχολείο. Οι μουσειοπαιδαγωγοί δίνουν σε κάθε ομάδα ένα φύλλο διαλόγων, τους οποίους μαθαίνουν, αλλά και διανθίζουν με τη φαντασία τους. Ακόμα, χρησιμοποιώντας τα αντίστοιχα εκθέματα του Μουσείου εμπλουτίζουν τη σκηνική τους παρουσία και τις κινήσεις τους. Αφού ολοκληρωθούν οι πρόβες, κάθε ομάδα παίρνει το βήμα και παρουσιάζει το σκετς στην υπόλοιπη τάξη.</p> <p>[Οι τάξεις της Γ' &amp; Δ' Δημοτικού αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν τις</p>

τιμωρίες που έδινε ο δάσκαλος, τα παιχνίδια που παίζονταν στη σχολική αυλή, και την ανάγνωση του Αλφαβηταρίου με τον Ήλιο και διάφορων εφημερίδων της εποχής. Οι τάξεις της Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν την εξέταση των μαθητών από το δάσκαλο στο μάθημα της Γλώσσας και σε λέξεις της καθαρεύουσας, τις σωματικές μετρήσεις που εφάρμοζε ο επιθεωρητής στους μαθητές την εποχή του 1920, και την αποφοίτηση των κοριτσιών από το σχολείο στην ηλικία των 16 ετών.]

«Το διάλειμμα αρχίζει», Γ' έως ΣΤ' Δημοτικού

1.	Το πρόγραμμα ξεκινάει με τους μαθητές να αναφέρουν ποιο είναι το αγαπημένο τους παιχνίδι που παίζουν την ώρα του διαλείμματος. Ύστερα, μεταβαίνουν στο παρελθόν καθώς οι μουσειοπαιδαγωγοί τους μιλάνε για τα παιχνίδια που παίζονταν στις σχολικές αυλές 100 χρόνια πριν.
2.	Μέσα από διάφορες φωτογραφίες του αρχείου του Μουσείου, οι μαθητές βλέπουν παιχνίδια, όπως η μακριά γαϊδούρα, η τυφλόμυγα, το κουτσό, το μπιζ, η αμπάριζα κ.ά. Στη συνέχεια, με αφορμή τη φωτογραφία μιας πάνινης κούκλας και μιας δερμάτινης μεγάλης μπάλας, οι μαθητές προσπαθούν να μαντέψουν τα υλικά κατασκευής τους και έτσι να καταλάβουν πόσο διαφορετικά ήταν τα παλιά χρόνια σε σχέση με τη δημιουργία και την αγορά παιχνιδιών.
3.	Στο επόμενο μέρος του προγράμματος, οι μουσειοπαιδαγωγοί παρουσιάζουν τρία παιχνίδια: τους βόλους, τη σφεντόνα και τη σβούρα. Οι μαθητές τα αγγίζουν και τα περιεργάζονται, και στη συνέχεια μαντεύουν με ποιο τρόπο παίζονταν.
4.	Στο τελευταίο μέρος, οι μαθητές καλούνται να αναβιώσουν ορισμένα παραδοσιακά παιχνίδια και να 'μεταφερθούν' 100 χρόνια πριν σε μια παλιά σχολική αυλή. Οι μαθητές της Γ' & Δ' Δημοτικού παίζουν το κότσι και το πούντο το δαχτυλίδι, ενώ οι μαθητές της Ε' & ΣΤ' Δημοτικού παίζουν την κολοκυθιά και τον βασιλιά με τα 12 σπαθιά.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

*Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία*

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα
- Ανδρέου, Α. (1996). *Ιστορία, μουσείο και σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Δεδούσης
- Βαλλιάνος, Π. (2008). *Νεότερα και σύγχρονα φιλοσοφικά ρεύματα*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Βέμη, Μ. & Νάκου, Ε. (επιμ.) (2010). *Μουσεία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος
- Βέρδης, Α. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ηρόδοτος
- Γαρδίκια-Κατσιαδάκη, Ε. (επιμ) (2010). *Στα χρόνια του Βενιζέλου. Εσωτερική και Εξωτερική Πολιτική*. Χανιά: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών 'Ελευθέριος Βενιζέλος'
- Γιαννικόπουλος, Α. (1993). *Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης: ελληνιστική εποχή*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Γιαννικόπουλος, Α. (1999). *Η εκπαίδευση στη κλασική και προκλασική αρχαιότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Γιαννικόπουλος, Α. (2001). *Η εκπαίδευση στην περίοδο της Τουρκοκρατίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Γιοκαρίνης, Κ. (1995). *Η τεχνική των ερωτήσεων: στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση*. Κατερίνη: Επέκταση
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Δάλκος, Γ. (2002). Η στρατηγική ανάπτυξης μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, στο *Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Ε. (επιμ.). Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 145-159
- Δερβίσης, Σ. (1985). *Ιστορία νεοελληνικής εκπαίδευσης και σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*. Θεσσαλονίκη: Μέλισσα

- Δημαράς, Α. (1978). Εκπαίδευση 1913-1941, στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους: Νεώτερος ελληνισμός από το 1913 ως το 1941*, τομ. ΙΕ'. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών
- Δημαράς, Α. (2003). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Β΄ Τόμος*. Αθήνα: Εστία
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην
- Ηλιάδης, Η. (2014). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μετά την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Θεοφιλίδης, Χ. (1988). *Η τέχνη των ερωτήσεων*. Αθήνα: Γρηγόρης
- ICOM. (2009). *Κώδικας δεοντολογίας του ICOM για τα μουσεία*. Αθήνα: Ελληνικό Τμήμα ICOM
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας [ηλεκτρ. βιβλ.]*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών
- Ισηγόνης, Α. (1964). *Ιστορία της παιδείας*. Αθήνα: χ.ό.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Καλεσοπούλου, Δ. (επιμ.) (2011). *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο: Θεωρητικές αφηρητές, παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Πατάκης & Ελληνικό Παιδικό Μουσείο
- Καλεσοπούλου, Δ. (2014). *Παιδί και μουσείο. Μια σχέση με πολλές διαστάσεις*. Αφιέρωμα στο Αρχαιολογία και Τέχνες (διαθέσιμο online στη δ/ση <https://www.archaiologia.gr/blog/2014/12/22/>)
- Καλογιάννη, Α. (2015). Αξιοποιώντας παιδαγωγικά τις επισκέψεις σε μουσεία. *Museumedu*, 1, 115-134
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (1988). *Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής*. Αθήνα: Καστανιώτης



- Κανελλόπουλος, Δ. (2004). *Η εκπαίδευση των θηλέων, η δράση της φιλο-εκπαιδευτικής εταιρείας και η ίδρυση του Αρσάκειου Πατρών*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Πρακτικά 3ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης.
- Κανιάρη, Α. (2017). *Το μουσείο ως χώρος της ιστορίας της τέχνης: εκθέσεις, συλλογές και η τέχνη από τον 19<sup>ο</sup> στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Καραβιώτου, Γ. (2013). *Αποτελεσματική επίσκεψη στο μουσείο. Το σχολείο στο μουσείο: Η μουσειακή εμπειρία ως μέρος της εκπαίδευσης*. ([www.moec.gov.cy/dde/programs/](http://www.moec.gov.cy/dde/programs/), ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2018)
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαββάλας
- Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Ε. (επιμ.) (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκοτας, Π. & Πλακίτση, Κ. (2005). *Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες*. Αθήνα: Πατάκης
- Κόκκου, Α. (1997). *Η μέριμνα για τις αρχαιότητες στην Ελλάδα και τα πρώτα μουσεία*. Αθήνα: Ερμής
- Κοντογιάννη, Α. (1995). *Μουσεία και σχολεία, Δεινόσαυροι και αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοντονή, Α. (1997). *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*. Αθήνα: Κριτική
- Κουμάκης, Γ. (2000). *Φιλοσοφικά ρεύματα και παιδεία*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κυπριανός, Π. (2009). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα
- Μαρκαντώνης, Ι. (1991). *Ιστορία της παιδείας*. Αθήνα: Μαυρομμάτη
- Μαυρογιώργος, Γ. (1989). *Πολιτική και εκπαίδευση: η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών*. Αθήνα: Παπαδάμης

- Μαυροσκούφης, Δ. κ.ά. (επιμ.) (2014). *Το μουσείο ήταν τέλειο!*. Θεσσαλονίκη:  
Διαπολιτισμικά Προγράμματα Σχολείων σε Μουσεία, Οδηγός  
Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων
- Μελετιάδης, Χ. (2015). *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959*.  
(<http://www.kathimerini.gr/810281/article/epikairothta/ellada/h-ekpaideytikh-metarry8mish-toy-1959>, ανακτήθηκε στις 04 Ιανουαρίου 2018)
- Μητρόπουλος, Γ. (2012). *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976*. Ελληνικό  
Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης: Πρακτικά  
6ου Πανελληνίου Συνεδρίου
- Μορτάκη, Σ. & Σημανδηράκη, Χ. (2014). Εκπαίδευση και πολιτισμός: Έρευνα  
προκαταρκτικής αξιολόγησης μιας εικονικής έκθεσης. *Εκπ@ιδευτικός  
Κύκλος*, 2, 173-189
- Μορτάκη, Σ. & Μπλιούμη, Α. (2016). Μουσείο, λογοτεχνία και εκπαίδευση:  
ενδεικτικά παραδείγματα από Ελλάδα και Γερμανία. *Διάλογοι! Θεωρία  
και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 103-117
- Μούλιου, Μ. & Μπούνια, Α. (1999). Μουσειακές εκ-θέσεις: Ερμηνευτικές  
προσεγγίσεις στη μουσειακή θεωρία και πρακτική. *Αρχαιολογία και  
Τέχνες*, 70, 53-58.
- Μούλιου, Μ. (2005). Μουσεία: πεδία για την κατανόηση του κόσμου.  
*Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 9-17
- Μούλιου, Μ. (2014a). *Τα μουσεία και η μουσειολογία στη σύγχρονη κοινωνία*.  
*Νέες προκλήσεις, νέες σχέσεις*. Αφιέρωμα στο Αρχαιολογία και Τέχνες  
(διαθέσιμο online στη δ/ση,  
<https://www.archaiologia.gr/blog/2014/09/01/>)
- Μούλιου, Μ. (2014b). Τα μουσεία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: προκλήσεις, αξίες, ρόλοι,  
πρακτικές, στο Μπίκος, Γ. & Κανιάρη, Α. *Μουσειολογία, Πολιτιστική  
Διαχείριση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουσούρη, Θ. (1999). Έρευνα κοινού και αξιολόγηση στα μουσεία.  
*Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 56-61
- Μουσούρη, Θ., Γκαζή, Α. & Νικηφορίδου, Α. (2004). Τι μπορούν να μάθουν τα  
μουσεία από τους επισκέπτες; Η συμβολή της αξιολόγησης στη  
διαμόρφωση μιας έκθεσης για τα αρχαία ελληνικά μαθηματικά. *Ήμερος*,  
4, 192-207

- Μουσούρη, Θ. (2009). Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα κοινού: προσεγγίσεις που προάγουν τη χειραφέτηση των επισκεπτών. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 20-30
- Μπίκος, Γ. & Κανιάρη, Α. (2014). *Μουσειολογία, πολιτιστική διαχείριση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μπίκος, Γ. (2014). *Ζητήματα πολιτιστικής επικοινωνίας. Μουσείο, εκπαίδευση, κοινωνία, πολιτιστική, πολιτική*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (2003). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1999)*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπούνια, Α. (2015). Έρευνα επισκεπτών και αξιολόγηση: Η «φωνή» του κοινού, στο Νικονάνου, Ν. *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών
- Μυλωνάς, Θ. (2001). *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Μυρογιάννη, Ε. (2014). Σχεδιασμός, κείμενα, επιλογή αποσπασμάτων, γραπτών αναφορών και επιλογή φωτογραφιών, στο Μαυροσκούφης, Δ. κ.ά. (επιμ.). *Το μουσείο ήταν τέλειο!*. Θεσσαλονίκη: Διαπολιτισμικά Προγράμματα Σχολείων σε Μουσεία, Οδηγός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος
- Νάκου, Ε. (2009). *Μουσεία, ιστορίες και ιστορία*. Αθήνα: Νήσος
- Νάκου, Ε. (2010). Το μουσείο ως χώρος συνάντησης ποικίλων εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών: γενικές παρατηρήσεις με βάση έρευνα σε πανεπιστήμια και μουσεία της χώρας μας, στο Βέμη, Μ. & Νάκου, Ε. (επιμ.). *Μουσεία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος
- Νικολακόπουλος, Η. (2012). *Των εκλογών τα πάθη. Ψηφίδες της ελληνικής εκλογικής ιστορίας του 20<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Alter-Ego

- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική: Από τη θεωρία στην πράξη*.  
Αθήνα: Πατάκης
- Νικονάνου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*.  
Αθήνα: Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών
- Νικονάνου, Ν. & Νάκου, Ε. (2015). Το μουσείο ως χώρος μάθησης,  
ψυχαγωγίας και έμπνευσης. *Museumedu*, 1, 9-36
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές  
επιστήμες: ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα:  
Gutenberg
- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσεία: αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός*. Αθήνα:  
Κριτική
- Ορφανίδη, Λ. (2003). *Εισαγωγή στη Μουσειολογία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο  
Αιγαίου
- Ορφανίδη, Λ. & Λυριτζής, Ι. (2006). *Εισαγωγή στη μουσειολογία και στην  
προληπτική συντήρηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: [χ.  
ό.]
- Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την  
εκπαίδευση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα:  
Τόπος
- Προβατά, Α. (2002). *Ιδεολογικά ρεύματα, πολιτικά κόμματα και εκπαιδευτική  
μεταρρύθμιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Ράππου, Θ. (2006). *Συνεργασία μουσείου και σχολείου: Ο ρόλος των  
μουσειοπαιδαγωγών*. 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο σχολικών πολιτιστικών  
προγραμμάτων «Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση»
- Ρούσσο, Π. & Ευσταθίου, Γ. (2008). *Σύντομο εγχειρίδιο SPSS 16*. Αθήνα:  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Σιασιάκος, Κ. (2011). *Παιδαγωγικές εφαρμογές Η/Υ*. Αθήνα: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε
- Τερζής, Ν. (2010). *Μελέτη της εκπαίδευσης του νέου ελληνισμού*.  
Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

- Τζιαφέρη, Σ. (2005). *Το σύγχρονο Μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Τζώνος, Π. (2007). *Μουσείο και νεωτερικότητα*. Αθήνα: Παπασωτηρίου
- Τράντα, Α. (2013). Μουσειακή εκπαίδευση στην πράξη: ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη Νεολιθική Εποχή. *Το Μουσείο, Περιοδική έκδοση του Κέντρου Μουσειακών Ερευνών του Πανεπιστημίου Αθηνών*
- Τσίριμπας, Α. (1964). *Ιστορία της παιδαγωγικής*. Αθήνα: χ.ό.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική
- Τρούλη, Σ. (2006). *Η περίπτωση των πανεπιστημιακών μουσείων στην Ελλάδα από την ίδρυσή τους*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης
- Τουρτούρας, Χ., Μπαλή, Ε. & Αλτιντασιώτης, Α. (2008). Το φύλο ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην ΕΣΣΔ στα δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 120-137
- Φουντοπούλου, Μ. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία. Βασικές αρχές της μάθησης και η διδακτική αξιοποίησή τους στα γλωσσικά μαθήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Φουντοπούλου, Μ. (2003). Η γλωσσική εμπειρία του μαθητή: μάθηση και διδασκαλία. *Γλώσσα*, 56, 12-28
- Φουντοπούλου, Μ. (2006). *Αρχές μάθησης και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης: εφαρμογή στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών*. Αθήνα: Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ
- Φουντοπούλου, Μ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Φουρλίγκα, Ε. (2004). *Ανακαλύπτοντας το παρελθόν*. Θεσσαλονίκη: Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση

- Φρυδάκη, Ε. (2005). *Φάκελος μαθήματος. Γενική Διδακτική Α'.* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης.* Αθήνα: Κριτική
- Φωτεινός, Δ. (2017). *Ιστορία της εκπαίδευσης: μια προσέγγιση στη γενεαλογία του θεσμού.* Αθήνα: Γρηγόρης
- Χαλικιάς, Μ. (2016). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης επιστημονικών εργασιών.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική
- Χατζηνικολάου, Τ. (2010). *Μουσειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή, στο Βέμη, Μ. & Νάκου, Ε. (επιμ.). Μουσεία και εκπαίδευση.* Αθήνα: Νήσος

### Μεταφρασμένη βιβλιογραφία

- Black, G. (2014). *Το ελκυστικό μουσείο: μουσεία και επισκέπτες*. Μετάφραση, Σ. Κωτίδου. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς
- Chatelet, F. (1989). *Η Φιλοσοφία*. Μετάφραση, Κ. Παπαγιώργη. Αθήνα: Γνώση
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Μετάφραση, Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: Ίων
- Crooke, E. (2012). Μουσεία και κοινότητα, στο *MacDonald, S. Μουσείο και μουσειακές σπουδές: ένας πλήρης οδηγός*. Μετάφραση, Δ. Παπαβασιλείου. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς
- Dodd, J. & Jones, C. (2009a). Τα γενικά μαθησιακά αποτελέσματα της μάθησης: Ένα εννοιακό πλαίσιο για την κατάδειξη της επίδρασης της μάθησης στα μουσεία. Μετάφραση, Σ. Λάππας & Α., Νικηφορίδου. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 11-19
- Foulin, J. & Mouchon, S. (2002). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Μετάφραση, Μ. Φανιουδάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Hooper-Greenhill, E. (1999a). Σκέψεις για τη μουσειακή εκπαίδευση και επικοινωνία στη μεταμοντέρνα εποχή. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 47-49
- Hooper-Greenhill, E. (2006). *Το μουσείο και οι πρόδρομοί του*. Μετάφραση, Α. Παππάς. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Μετάφραση, Κ. Τζώρτζη. Αθήνα: Τυπωθήτω
- MacDonald, S. (2012). *Μουσείο και μουσειακές σπουδές: ένας πλήρης οδηγός*. Μετάφραση, Δ. Παπαβασιλείου. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Μετάφραση, Ε. Δημητριάδου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- McManus, P. (2009). Σκέψεις για την αξιολόγηση στα μουσεία. Μετάφραση, Μ. Μούλιου & Α. Μπούνια. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 4-10

- Robson.C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Μετάφραση, Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg
- Shelton, A. A. (2012). Μουσεία και ανθρωπολογίες: πρακτικές και αφηγήσεις, στο *MacDonald, S. Μουσείο και μουσειακές σπουδές: ένας πλήρης οδηγός*. Μετάφραση, Δ. Παπαβασιλείου. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς



Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Alexander, E. (1996). *Museums in motion: an introduction to the history and functions of museums*. Calif: Altamira
- Ambrose, T. (1987). *Education in Museums; Museums in Education*.  
Edinburgh: HMSO/SMC
- Ambrose, T. (2006). *Museum basics*. London: New York: Routledge
- Amosford, J. (2007). Assessing generic learning outcomes in public lending libraries. *Performance Measurement and Metrics*, 8, 127-136
- Ansbacher, T. (2002). What Are We Learning? Outcomes of the Museum Experience. *Science Services*, 1-5
- Bayley, S. (2006). *V&A Museum of Childhood*. ([www.theguardian.com](http://www.theguardian.com), ανακτήθηκε στις 24 Δεκεμβρίου 2016)
- Benett, T. (1995). *The birth of the museum: history, theory, politics*.  
London: New York: Routledge
- Black, G. (2005). *The engaging museum: developing museums for visitor involvement*. London: New York: Routledge
- Black, G. (2011). *Transforming museums in the twenty-first century*. London: Routledge
- Borun, M. (1996). The stages of evaluation, στο *Durbin, G. Developing museum exhibitions for lifelong learning*. London: The Stationery Office
- Bourke, M. (2013). New trends in Museums of 21<sup>st</sup> century. *The Learning Museum Network Project*, 7, 9-15
- Brown, S. (2007). A critique of generic learning outcomes. *Journal of Learning Design*, 2, 22-30
- Bruce, T. (2004). *Developing learning in early childhood*. London: Paul Chapman
- Bruner, J. (1997). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press

- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research. *Qualitative Research*, 97-113
- Carbonell, B. (2004). *Museum studies: an anthology of contexts*. Mass: Blackwell Publishing
- Claxton, G. & Atkinson, T. (1996). *Liberating the learner: lessons for professional development in education*. London: Routledge
- Dierking, L. (1996). Contemporary theories of learning, στο *Durbin, G. Developing museum exhibitions for lifelong learning*. London: The Stationery Office
- Dodd, J. (2009). The generic learning outcomes: A conceptual framework for researching learning in informal learning environments, στο *Vavoula, G. Researching Mobile Learning: Frameworks, tools and research designs*. Oxford: Peter Lang Publishing Group
- Dodd, J. & Jones, C. (2009b). *An evaluation of the process and impact of Articulate 2 the National Gallery's Secondary Literacy Project*. Leicester: RCMG
- Durbin, G. (1996). *Developing museum exhibitions for lifelong learning*. London: The Stationery Office
- Economou, M. (1999). *Evaluation strategy for the re-development of the displays and visitor facilities at the Museum and Art Gallery, Kelvingrove*. University of Glasgow
- Economou, M. (2015). Evaluation strategies in the cultural sector: the case of the Kelvingrove Museum and Art Gallery in Glasgow. *Museum and Society*, 2, 30-46
- Falk, J. & Dierking, L. (1992). *The museum experience*. Howells House
- Falk, J., Moussouri, T. & Coulson, D. (1998). The effect of visitors' agendas on museum learning. *Curator*, 41, 106-20
- Falk, J. (2004). The Director's cut: Toward an improved understanding of learning from museums. *Wiley Periodicals*, 83-96
- Fouka, G. & Mantzorou, M. (2011). What are the major ethical issues in conducting research? Is there a conflict between the research ethics and the nature of nursing? *Health Science Journal*, 5, 1, 3-14

- Gilbert, R. & Gilbert, P. (1998). *Masculinity goes to school*. London: Routledge
- Goode, G. (1895). *The principles of museum administration*. York: Coultas & Volans
- Graham, J. (2013). *Evidencing the impact of the GLOs*. University of Leicester: Learning Ulimited
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *John Wiley & Sons Inc*, 88, 59-70
- Halai, A. (2006). Ethics in qualitative research: issues and challenges. *EdQualRPC*, 1-13
- Hein, G. E. (1995). The constructivist museum. *Journal of Education in Museums*, 16, 15-17
- Hein, G. E. (1996). Constructivist learning theory, στο *Durbin, G. Developing museum exhibitions for lifelong learning*. London: The Stationery Office
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. London: New York: Routledge
- Hein, G. E. (1999). Evaluating teaching and learning in museums, στο *Hooper-Greenhill, E. Museum, media, message*. London: Routledge
- Hohenstein, J. & Moussouri, T. (2018). *Museum learning. Theory and research as tools for enhancing practice*. London: Routledge
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their visitors*. London: Routledge
- Hooper-Greenhill, E. (επιμ.) (1996). *Improving museum learning*. Nottingham: East Midlands Museums Service
- Hooper-Greenhill, E. (1999b). *Museum, media, message*. London: Routledge
- Hooper-Greenhill, E. (1999c). *The educational role of the museum*. London: Routledge
- Hooper-Greenhill, E. & Moussouri, T. (2000). *Researching learning in museums and galleries 1990-1999: a bibliographic review*. University of Leicester: *Research Centre for Museums and Galleries*.

- Hooper-Greenhill, E. (2002). *Developing a scheme for finding evidence of the outcomes and impact of learning in museums, archives and libraries: the conceptual framework*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries
- Hooper-Greenhill, E. & all. (2003). *Measuring learning outcomes in museums, archives and libraries*. University of Leicester: RCMG
- Hooper-Greenhill, E. (2007a). *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge
- Hooper-Greenhill, E. (2007b). Measuring learning outcomes in museums, archives and libraries: The Learning Impact Research Project. *International Journal of Heritage Studies*, 151-174
- Human Network International. (n.d.). *Malawi Institute of Education*. (<http://hni.org>, ανακτήθηκε στις 24 Δεκεμβρίου 2016)
- Ibrayeva, A. (2015). Conceptual basis of the creation of the Museum of National Education History. *Review of European Studies*, 7, 194-200
- Johnson, A. (2009). *The museum educator's manual: educators share successful techniques*. Lanham: Alta Mira Press
- Kelly, L. (2004). Evaluation, research and communities of practice: Program evaluation in museums. *Archival Science*, 4, 45-69
- Kelman, I. (1999). Responsive evaluation in museum education, στο *Hooper-Greenhill, E. Museum, media, message*. London: Routledge
- Knell, S. & MacLeod, S. (επιμ.) (2007). *Museum revolutions: how museums change and are changed*. London: New York: Routledge
- Leonard, D. (2006). *Single sex schooling. The Sage Handbook of gender and education*. London: Sage
- Luca, M. (1973). The museum as educator, στο *UNESCO. Museums, Imagination and Monuments*. Paris: Educational, Scientific and Cultural Organization
- McLeod, S. (2013). *Kolb: learning styles*. ([www.simplypsychology.org](http://www.simplypsychology.org), ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου 2018)

- Meringolo, D. (2012). *Museums, monuments and national parks*. USA:  
University of Massachusetts Press
- MLA. (2009). Renaissance in the Regions. *Renaissance Review*, 1-153
- Moussouri, T. (2002). *A context for the development of learning outcomes in museums, libraries and archives*. MLA: Resource
- Moussouri, T., Nikiforidou, A. & Gazi, A. (2003). Front-end and formative evaluation of an exhibition on Greek Mathematics. *Current Trends in Audience Research and Evaluation*, 16, 41-47
- Nichols, S. (επιμ.) (1984). *Museum education anthology: perspectives on informal learning a decade of roundtable reports, 1973-1983*. Washington: Roundtable
- NEMO. (2015). *Revisiting the educational value of museums*. 23<sup>rd</sup> Annual Conference, Czech Republic, Proceedings 1-60
- O'Leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. London: SAGE
- Panter, A. & Sterba, S. (2011). *Ethics in quantitative methodology*. New York: Routledge
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: SAGE
- Patton, M. (1990). *Qualitative research & evaluation methods*. London: SAGE
- Preziosi, D. (2004). *Grasping the world: the idea of the museum*. England: Ashgate
- Proctor, D. (1973). Museums, teachers, students, children, *στο UNESCO. Museums, Imagination and Monuments*. Paris: Educational, Scientific and Cultural Organization
- Resource. (2002). *Inspiring learning for all: a framework for museums, archives and libraries*. Online draft 5, ([www.resource.gov.uk](http://www.resource.gov.uk), ανακτήθηκε στις 18 Ιουνίου 2018)
- RCMG. (2003). *Inspiration, identity, learning: the value of museums*. UK: University of Leicester

- Richardson, V. (1997). *Constructivist teacher education: building a world of new understanding*. London: Falmer Press
- Sani, M. (2013). Combining old and new: the challenge facing traditional museums in the 21st century. *The Learning Museum Network Project*, 7, 51-55
- Simons, J. (2012). *Revealed: Britain's number one museum for Families*, (<http://www.telegraph.co.uk>, ανακτήθηκε στις 24 Δεκεμβρίου 2016)
- Takya, K. (2008). Jerome's Bruner: theory of education from early Bruner to late Bruner. *Interchange*, 39, 1-19
- University of Canberra. (n.d.). *Australian National Museum of Education: A national resource at your fingertips*. (<https://www.canberra.edu.au>, ανακτήθηκε στις 24 Δεκεμβρίου 2016)
- Vartiainen, H. & Enkenberg, J. (2013). Learning from and with museum objects: design perspectives, environment, and emerging learning systems. *Educational Technology Research and Development*, 61, 841-862
- Verdis, A. (2002). *School effectiveness and educational evaluation in Greece*. London: University of London
- Vergo, P. (επιμ.) (1989). *The new museology*. London: Reaktion Books
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Weil, S. (2002). *Making museums matter*. Washington: Smithsonian Books.
- Wittlin, A. (1949). *The museum, its history and its task in education*. London: Routledge
- Yahya, I. (1997). *Museum learning, the museum visitor, the museum visit*. UK: University of Leicester

