

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
στις Επιστήμες της Αγωγής**

**Τομέας Α:** Θεωρία της Παιδείας και Σύγχρονες Προσεγγίσεις στην Παιδαγωγική Διαδικασία

**Εξειδίκευση:** Συγκριτική, Διαπολιτισμική και Δίγλωσση εκπαίδευση

**Εκπόνηση μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας**

**Θέμα**

---

*«Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Μουσειοπαιδαγωγική: Η περίπτωση του Μουσείου Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης»*

**Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:** Σαριδάκη Βασιλική (ΑΜ: 278)

Επιβλέπων καθηγητής: κ. Καρράς Κωνσταντίνος

Συμβουλευτική επιτροπή: κα Καλογιαννάκη Πέλλα

κ. Χουρδάκης Αντώνιος

Ρέθυμνο 2018

*Σε όλους τους νέους συναδέλφους με την ευχή να επιτύχουν τους  
στόχους τους, παρά τις αντιξοότητες της εποχής*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	6
Περίληψη- Λέξεις κλειδιά.....	7
Abstract- Keywords.....	8
Πρόλογος.....	9

### ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

#### **A. Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού**

A1. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού: Από το Χθες στο Σήμερα .....	12
A2. Σημερινό Σύστημα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών.....	16
A2.1. Αρχική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών.....	16
A2.2. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών.....	20
A2.3. Το Παράδειγμα του Προγράμματος Σπουδών του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης.....	22
A3. Αναζητήσεις μιας Σύγχρονης Δομής της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών.....	25

#### **B. Η Μουσειοπαιδαγωγική**

B1. Μουσειοπαιδαγωγική: Εννοιολογική Προσέγγιση.....	28
B2. Εκπαιδευτικά Προγράμματα: Μια Κατεξοχήν Μουσειοπαιδαγωγική Δραστηριότητα.....	30
B2.1. Η Φιλοσοφία και η Μεθοδολογία των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.....	31
B2.2. Μουσείο και Εκπαιδευτικές Θεωρίες.....	34
B2.3. Στάδια Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.....	36
B3. Σχέση Σχολείου και Μουσείου.....	39

#### **Γ. Η Μουσειοπαιδαγωγική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών**

Γ1. Μουσειοπαιδαγωγική και Προγράμματα Σπουδών: Το Διεθνές Παράδειγμα.....	42
Γ2. Μουσειακή Εκπαίδευση και Ελληνικά Πανεπιστήμια: Ιστορική Αναδρομή.....	45
Γ2.1. Μουσειοπαιδαγωγική και Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών ΠΤΔΕ...47	
Γ2.2. Μουσειοπαιδαγωγική και Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών.....	48

Γ2.3. Προβληματισμοί σχετικά με τη Μουσειακή Εκπαίδευση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών.....	49
Γ3. Παράγοντες που αναδεικνύουν την ανάγκη Μουσειακής Εκπαίδευσης.....	50
Γ3.1. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα.....	50
Γ3.2. Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων των Μουσείων.....	52
Γ3.3. Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τα Μουσεία.....	54
Γ4. Ο Ρόλος των Πανεπιστημιακών Μουσείων.....	56
Γ5. Το ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. του ΠΤΔΕ Κρήτης.....	59
Γ5.1. Το Πανεπιστημιακό Μουσείο «Ιστορία της Εκπαίδευσης» Κρήτης.....	64
Γ5.1.1. Εκπαιδευτικά Προγράμματα του Πανεπιστημιακού Μουσείου Εκπαίδευσης Κρήτης.....	66
Γ5.2. Μονάδα Διεθνούς Εκπαίδευσης και Έρευνας- Συλλογή Ελένης Γλύκατζη-Αρβελέρ.....	69

#### **Δ. Εκπαιδευτικοί και Μουσειακή Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση**

Δ1. Η Μουσειοπαιδαγωγική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών.....	72
Δ2. Η Μουσειοπαιδαγωγική στα Προγράμματα Σπουδών Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών.....	74
Δ3. Παραδείγματα Μουσειοπαιδαγωγικών Πρακτικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	77

#### **ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ**

##### **B1. Το Ερευνητικό Πλαίσιο**

B1.1. Εισαγωγή.....	82
B1.2. Προβληματική της Έρευνας.....	82
B1.3. Σκοποί και Στόχοι.....	84
B1.4. Υποθέσεις και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	85
B1.5. Σημασία της Έρευνας.....	86

## **B2. Το Μεθοδολογικό Πλαίσιο**

B2.1. Η Ερευνητική Μέθοδος.....	87
B2.2. Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων.....	87
B2.3. Μέθοδος Ανάλυσης και Ερμηνείας Δεδομένων.....	89
B2.3.1. Θεματικές Κατηγορίες.....	90

## **B3. Παρουσίαση και Ανάλυση του Ερευνητικού Υλικού**

B3.1. Υλικό του προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική Επί Χάρτου».....	95
B3.2. Συνεντεύξεις με τους επιμορφωτές και τους εκπαιδευτικούς συμμετέχοντες του προγράμματος.....	112
B3.2.1. Χρόνος και τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων.....	112
B3.2.2. Περιγραφή του δείγματος.....	112
B3.2.3. Περιεχόμενο συνεντεύξεων.....	113
B3.2.4. Δεδομένα συνεντεύξεων με εκπαιδευτές.....	116
B3.2.5. Δεδομένα συνεντεύξεων με εκπαιδευομένους.....	125
B3.2.6. Άλλα δεδομένα από τις συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες.....	132

## **ΜΕΡΟΣ Γ: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Γ1. Αξιολόγηση μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου» ως προς τα αποτελέσματα της μάθησης των υποκειμένων.....	141
Γ2. Αξιολόγηση μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου» ως προς το σκοπό εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.....	144
Γ2.1. Αναζήτηση Γνώσης.....	144
Γ2.2. Απόκτηση Δεξιοτήτων.....	146
Γ2.2.1. Πρακτικές Δεξιότητες.....	146
Γ2.2.2. Διαπροσωπικές Δεξιότητες.....	147

Γ2.2.3. Ενδοπροσωπικές δεξιότητες.....	149
Γ2.3. Ανάπτυξη Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης.....	150
Γ2.4. Διαμόρφωση Στάσεων.....	152
Γ3. Λόγοι συμμετοχής στο πρόγραμμα.....	156
Γ4. Μουσειακές εμπειρίες σε προπτυχιακό επίπεδο.....	157
Γ5. Η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσα από τη συμμετοχή τους σε μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα.....	158
Γ5.1. Οι πρακτικές μάθησης των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που αναπτύσσουν την επαγγελματική και προσωπική ταυτότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών.....	158
Γ5.2. Η αξία και η χρηστικότητα των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.....	165
Γ5.3. Διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του μελλοντικού εκπαιδευτικού.....	166
Γ5.3.1. Ο εκπαιδευτικός ως Ερευνητής.....	167
Γ5.3.2. Ο εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής.....	167
Γ5.3.3. Ο εκπαιδευτικός ως Αναστοχαζόμενος.....	168
Γ5.3.4. Ο εκπαιδευτικός ως Πολίτης.....	169
Γ6. Προτάσεις Μουσειακής Εκπαίδευσης.....	171
Επίλογος.....	174
Βιβλιογραφία.....	178
Παράρτημα.....	187

## Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, με κατεύθυνση τον τομέα Θεωρία της Παιδείας και Σύγχρονες Προσεγγίσεις στην παιδαγωγική διαδικασία. Πριν την παρουσίαση της διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στον κύριο Κωνσταντίνο Καρρά, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, για την καθοδήγηση και την άμεση και ουσιαστική βοήθεια που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της διπλωματικής εργασίας. Περισσότερο, όμως, για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον αντικείμενο, αυτό της Μουσειοπαιδαγωγικής, τον χρόνο που μου δέθεσε και την αμέριστη συμπαράστασή του σε όλα τα στάδια αυτής της προσπάθειας.

Η συμμετοχή μου στο «Εξ αποστάσεως Πρόγραμμα Δια βίου μάθησης και Εκπαίδευσης στη Μουσειοπαιδαγωγική», που διοργάνωσε το Κέντρο Μελέτης και Έρευνας της Ιστορίας της Εκπαίδευσης (ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε.) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Μουσείο της Εκπαίδευσης νομού Ρεθύμνης, συνέβαλε καθοριστικά στον εμπλουτισμό ιδεών και στην άντληση χρήσιμων πληροφοριών για την εργασία. Συνεπώς, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους από τους ανθρώπους που γνώρισα μέσα από αυτό το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, συνεργάστηκα μαζί τους και διαδραμάτισαν πολύ σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας. Πέρα από το γεγονός ότι οι περισσότεροι από αυτούς αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, η επικοινωνία μου μαζί τους ήταν συνεχής και η καθοδήγησή τους ήταν σημαντική.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης για τις πολύτιμες γνώσεις που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, κυρίως την Καλογιαννάκη Πέλλα, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και συνεπόπτη της παρούσας εργασίας. Αναμφισβήτητα, τα ποικίλα ερεθίσματα και οι ευκαιρίες που μας έδωσε να εμπλακούμε σε διάφορες δραστηριότητες του ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε., προσλαμβάνοντας ξεχωριστές παραστάσεις κάθε φορά, ενέτειναν την ερευνητική μας διάθεση. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω εξίσου τους υπόλοιπους συμμετέχοντες του προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου», που δέθεσαν το χρόνο τους για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων του προγράμματος.

Τέλος, θέλω να εκφράσω ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου για την πολύτιμη στήριξη και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και συνεχίζει να μου δείχνει.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο ρόλο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων, ως προς την ενίσχυση, συμπλήρωση και υποστήριξη των στόχων του προγράμματος σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Δεδομένου αυτού, μελετάται η δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου» του Μουσείου Ιστορίας της Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης, ως προς το πλαίσιο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, για να διαπιστωθεί, δηλαδή, αν το μουσείο παρέχει μεθόδους και πρακτικές που μπορούν να υποστηρίξουν το πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Αρχικά, επιδιώκεται μια θεωρητική προσέγγιση γύρω από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το ρόλο του και το σύστημα εκπαίδευσής του. Έπειτα, προσεγγίζεται η σύγχρονη Μουσειοπαιδαγωγική, ο ρόλος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτούς τους χώρους. Στη συνέχεια, επικεντρωνόμαστε στη μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αναφερόμενοι σε διεθνή παραδείγματα, αλλά και σε περιπτώσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού χώρου. Στο τέλος του πρώτου μέρους αυτής της εργασίας, πραγματοποιείται μία ανασκόπηση των ερευνών σχετικά με τις συνεργασίες μουσείων (πανεπιστημιακών και μη) με τα πανεπιστήμια χωρών σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο και παρατίθενται παραδείγματα από τα οφέλη που προκύπτουν μέσα από αυτές τις συνεργασίες.

Στο δεύτερο μέρος αυτής της εργασίας παρουσιάζονται τα δεδομένα που αντλήθηκαν, αφενός, από τη μελέτη γραπτών κειμένων και υλικού του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος κι αφετέρου, από τις συνεντεύξεις (16) με τους εκπαιδευτικούς συμμετέχοντες, αλλά και τους εκπαιδευτές αυτού. Έτσι, αναδύεται ο ρόλος τους, οι διαδικασίες, τα στάδια και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν από τους ίδιους και τους οδήγησαν στο τελικό αποτέλεσμα, αναδεικνύοντας την ανάγκη της μουσειακής εκπαίδευσής τους ήδη από το στάδιο της κατάρτισής τους.

Το τρίτο και τελευταίο μέρος αυτής της εργασίας περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της έρευνας, το σχολιασμό αυτών των συμπερασμάτων και τις αντίστοιχες προτάσεις μουσειακής εκπαίδευσης που προτείνουν οι ίδιοι οι συνεντευξιαζόμενοι. Έτσι, διαπιστώνουμε αν τα πανεπιστήμια μπορούν, μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων, να στηρίξουν το πρόγραμμα σπουδών τους, μυνώντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σε εναλλακτικά διδακτικά περιβάλλοντα, καλλιεργώντας τους τις αναγκαίες δεξιότητες και αποκτώντας εκείνα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

### Λέξεις Κλειδιά

Μουσειοπαιδαγωγική, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Μουσείο Εκπαίδευσης.



## **ABSTRACT**

This paper focuses on the role of museum educational programs in strengthening, supplementing and supporting the objectives of the teacher training program. According to this, the structure of the Educational Program "Museum Education on Map" of the Museum of History of Education of the University of Crete is being studied in terms of the teacher education framework, in order to establish whether the museum provides methods and practices that can support the curriculum of the Pedagogical Department of Primary Education of the University of Crete. Initially, a theoretical approach is sought around to the profession of a teacher, his role and his system of education. The modern Museum Education is being approached within the role of educational programs and the perceptions and attitudes of teachers on these spaces. Then, we focus on museum training of teachers, referring to international examples, as well as on Greek educational sites. At the end of the first part of this paper, a review of the research on museums (university and non-museum) partnerships with the universities of countries at international and Greek level is presented, and examples are given of the benefits that arise from these collaborations.

In the second part of this paper we present the obtained data from the study of the written texts and material of the museum educational program and from the interviews with the educational participants and trainers. Their role, the processes, the stages and the methods used by themselves emerge and led them to the final result, highlighting the need for their museum education from the stage of their training.

The third and final part of this work it is included with the conclusions of the research, the commentary of these conclusions and the corresponding proposals for museum education proposed by the interviewees themselves. Thus, we can see whether universities can, through museum education programs, support their curriculum, by introducing future teachers into alternative teaching environments, cultivating the necessary skills and acquiring the elements necessary for the constitution of their professional identity.

## **KEYWORDS**

Museum Education, teacher's training, primary school teachers,

Museum of Education.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Όλοι μας έχουμε αναμνήσεις από τα σχολικά μας χρόνια, όταν οι δάσκαλοι μας πήγαιναν εκδρομές σε μουσεία. Θυμάμαι πόσο λυπηρό ήταν το θέαμα των μαθητών που, χωρίς καθοδήγηση, περιφέρονταν στο μουσείο, σχεδόν έτρεχαν μέσα σε αυτό, καθώς η επίσκεψη δεν ήταν γι αυτούς, όπως θα έπρεπε μια θελκτική εμπειρία. Μάλιστα, ακούγονταν μαθητές να συζητούν μεταξύ τους: «Πάλι σε μουσείο θα μας πάνε; Όχι πάλι σε μουσείο! Τι βαρετά...». Κι όμως, υπήρξε αυτή η μία φορά, που η επίσκεψη στο μουσείο ήταν κάτι το διαφορετικό, το διασκεδαστικό και το ευχάριστο. Με αυτή τη γλυκιά ανάμνηση που είχα ως μαθήτρια κι εγώ και που με συντροφεύει ακόμα, αποφάσισα να ασχοληθώ στην εργασία μου με τη Μουσειοπαιδαγωγική. Όχι τόσο από την πλευρά του ειδήμονα όσο αυτής του μικρού παιδιού, που έχει κρατήσει ακόμα την όμορφη εμπειρία από μια επίσκεψη στο Ναυτικό Μουσείο Χανίων στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Αφορμή για το εγχείρημα αυτό είναι κι ένα «γιατί». *Γιατί να μην ήταν περισσότερες οι ευχάριστες αναμνήσεις μας στα μουσεία; Γιατί οι δάσκαλοί μας δε μας έδωσαν την ευκαιρία να γευτούμε τον μαγικό κόσμο του μουσείου; Γιατί δεν προνόησαν να μάθουμε μέσα από εκείνα τα «μουσειακά ταξίδια»; Γιατί οι εκπαιδευτικοί του σήμερα να μην προσπαθήσουν να μυσούν τους μαθητές σε ανάλογες εποικοδομητικές εμπειρίες; Πολλά τα «γιατί», όπως αναμφισβήτητα είναι πολλές και οι προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει σήμερα ένας εκπαιδευτικός. Γι' αυτές ακριβώς τις προκλήσεις, το πανεπιστήμιο οφείλει να καταρτίσει όχι μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, αλλά «εκπαιδευτικούς του μέλλοντος».*

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, λοιπόν, βρίσκεται αναπόφευκτα στο επίκεντρο των σημερινών παιδαγωγικών προβληματισμών. Είναι δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί το βασικό παράγοντα κάθε σχολικής δραστηριότητας. Συνεπακόλουθα, οφείλουμε να αναρωτηθούμε *τι είδους κατάρτιση προσφέρουν σήμερα τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας; Άραγε ποια στοιχεία της επαγγελματικής του ταυτότητας χρειάζεται ένας υποψήφιος εκπαιδευτικός να αναπτύξει κατά τη διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσής του; Οι σύγχρονες μέθοδοι και οι εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας που προσφέρει η Μουσειοπαιδαγωγική μπορούν να αποτελέσουν κομμάτι της εκπαίδευσης ενός δασκάλου του σήμερα;*

Το ερευνητικό ενδιαφέρον μας, λοιπόν, προσέλκυσε η δομή και η αποτελεσματικότητα ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, όπως αυτό σχεδιάστηκε από φορείς του Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Κρήτης και υλοποιήθηκε στο Μουσείο του Πανεπιστημίου Κρήτης από μια ομάδα εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, κρίνουμε ότι θα είχε ενδιαφέρον να καταγράψουμε την εμπειρία, αφενός των εκπαιδευτών, ως οι κύριοι αρμόδιοι για το σχεδιασμό του προγράμματος, κι αφετέρου των εκπαιδευομένων, αυτοί που το εφάρμοσαν, διερευνώντας τη διαδικασία μέσα από την οποία οι τελευταίοι οδηγήθηκαν στο αποτέλεσμα- κι αν ακόμα αυτή θεωρείται βασικό κομμάτι για τις προπτυχιακές τους σπουδές. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία, έχοντας ως βασικό άξονα αναφοράς τη Μουσειοπαιδαγωγική, επιχειρεί να πραγματευτεί ζητήματα που σχετίζονται με την

αξία των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων-δομημένων από το πανεπιστήμιο- το ρόλο του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή αυτών και τη σημασία τους για τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της χώρας.

Το *πρώτο μέρος* της παρούσας εργασίας, αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια που απαρτίζουν την θεωρητική προσέγγιση του θέματός μας. Το πρώτο κεφάλαιο, πραγματεύεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, πραγματοποιώντας μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση του ρόλου του, καταλήγοντας στο σήμερα και στο σύστημα εκπαίδευσής του. Ως παράδειγμα αναλύεται σύντομα το Πρόγραμμα Σπουδών του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, ενώ στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου διατυπώνονται προβληματισμοί και σημερινά ζητούμενα μιας σύγχρονης δομής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τον κλάδο της Μουσειοπαιδαγωγικής και προβαίνουμε στην εννοιολογική της προσέγγιση. Καθώς τα εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούν μια κατεξοχήν μουσειοπαιδαγωγική δραστηριότητα, αναλύεται η φιλοσοφία και η μεθοδολογία τους, όπως επίσης και τα στάδια ανάπτυξής και αξιολόγησής τους. Παράλληλα, παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές θεωρίες που εμποτίζουν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ αναλύεται η σχέση σχολείου και μουσείου.

Στο τρίτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, εστιάζουμε στη μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αναφερόμενοι στα προγράμματα εκπαίδευσής τους τόσο μέσα από διεθνή παραδείγματα όσο και σε εθνικό επίπεδο. Ως απόρροια, κατατίθενται προβληματισμοί σχετικά με τη μουσειακή εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, ενώ στη συνέχεια επισημαίνονται παράγοντες που καθιστούν αδήριτη την ανάγκη μουσειακής εκπαίδευσής τους. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν τόσο το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα όσο και το ρόλο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων αλλά και τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τα μουσεία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναδύεται ο ρόλος των πανεπιστημιακών μουσείων κι αναλύεται ως παράδειγμα το Πανεπιστημιακό Μουσείο «Ιστορία της Εκπαίδευσης», ως κομμάτι του ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. του ΠΤΔΕ Κρήτης.

Ολοκληρώνοντας το πρώτο κομμάτι του θεωρητικού υπόβαθρου της εργασίας, πραγματοποιείται μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με αναφορές από μελετητές για τη μουσειακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια επισημαίνεται η σημασία και η αξία της ενσωμάτωσης της Μουσειοπαιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ενώ παρατίθενται- από τον διεθνή και ελληνικό χώρο- χρήσιμα παραδείγματα μουσειοπαιδαγωγικών πρακτικών που έχουν αναπτύξει πανεπιστήμια με μουσεία για την εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών τους.

Προχωρώντας στο *δεύτερο μέρος* της παρούσας εργασίας, αυτό περιλαμβάνει τρία μέρη: το ερευνητικό πλαίσιο, το μεθοδολογικό πλαίσιο και την παρουσίαση και ανάλυση του ερευνητικού υλικού. Όσον αφορά το ερευνητικό κομμάτι, αρχικά

παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας κι έπειτα διατυπώνεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της. Ύστερα προβαίνουμε σε υποθέσεις και παραθέτουμε τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, ενώ το μέρος αυτό ολοκληρώνεται με την κατάδειξη της σημασίας της για την ερευνητική κοινότητα. Στο μεθοδολογικό κομμάτι της παρούσας εργασίας καταγράφεται η ερευνητική μέθοδος που ακολουθεί η έρευνα, όπως κι οι μέθοδοι συλλογής κι ανάλυσης των δεδομένων. Παράλληλα, διατυπώνονται οι θεματικές κατηγορίες με βάση τις οποίες προβαίνουμε στην ταξινόμηση του ερευνητικού υλικού: (α) Αναζήτηση Γνώσης, (β) Απόκτηση Δεξιοτήτων: (β1) Πρακτικές Δεξιότητες, (β2) Διαπροσωπικές Δεξιότητες (β3) Ενδοπροσωπικές Δεξιότητες, (γ) Ανάπτυξη Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης και (δ) Διαμόρφωση Στάσεων.

Το κομμάτι της ανάλυσης του ερευνητικού υλικού χωρίζεται σε δύο μέρη, τα οποία παρουσιάζουν κοινή ανάλυση βάση των θεματικών κατηγοριών που επισημάναμε παραπάνω. Το πρώτο μέρος αφορά το υλικό του προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου» που αντλούμε μέσα από τεκμήρια, και το δεύτερο τις συνεντεύξεις με τους επιμορφωτές και τους εκπαιδευτικούς συμμετέχοντες του προγράμματος αυτού. Στο κομμάτι των συνεντεύξεων αναφέρεται ο χρόνος και ο τόπος διεξαγωγής τους, περιγράφεται το δείγμα και το περιεχόμενο, ώστε στη συνέχεια προβαίνουμε στην καταγραφή των δεδομένων τόσο από τους εκπαιδευτές όσο κι από τους εκπαιδευόμενους.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το *τρίτο μέρος*, στο οποίο επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων όλων των παραπάνω. Αρχικά, αξιολογείται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου» ως προς τα αποτελέσματα της μάθησης των υποκειμένων κι έπειτα ως προς το σκοπό εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Στη δεύτερη περίπτωση αναδεικνύεται αναλυτικά η χρησιμότητά του ως προς τις θεματικές κατηγορίες που αναφέραμε πιο πάνω, η σημασία των οποίων είναι δεδομένη σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Έπειτα σχολιάζονται κι άλλα δεδομένα των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, όπως οι λόγοι συμμετοχής τους στο πρόγραμμα κι οι προηγούμενες μουσειακές εμπειρίες τους σε προπτυχιακό επίπεδο. Στο τέλος, καταδεικνύονται οι πρακτικές μάθησης των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που αναπτύσσουν την επαγγελματική και προσωπική ταυτότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών, όπως κι η αξία και η χρηστικότητα αντίστοιχων μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική ταυτότητα του τελευταίου, διαμορφώνεται μέσα από αντίστοιχες διαδικασίες και αποκτά τέσσερις διαστάσεις, οι οποίες αναλύονται περαιτέρω: ο εκπαιδευτικός ως Ερευνητής, Σχεδιαστής, Αναστοχαζόμενος και Πολίτης. Το τρίτο μέρος ολοκληρώνεται με τις προτάσεις μουσειακής εκπαίδευσης, τις οποίες καταθέτουν οι ίδιοι οι συνεντευξιζόμενοι.

## ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### **A. Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού**

*«Ο μέτριος δάσκαλος μιλάει.  
Ο καλός δάσκαλος εξηγεί.  
Ο εξαιρετικός δάσκαλος δείχνει.  
Ο μεγάλος δάσκαλος εμπνέει»  
(William Arthur Ward)*

#### **A1. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού: Από το Χθες στο Σήμερα**

Είναι αλήθεια ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού απασχολεί την παιδαγωγική σκέψη και έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για να διευκρινιστεί. Η συνεχής διεύρυνση των επιστημονικών και τεχνολογικών επιτευγμάτων θέτει ερωτήματα που αφορούν την αποστολή και το έργο του εκπαιδευτικού, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και της συμπεριφοράς του (Ξωχέλλης,2015:87).

Ζητήματα που αφορούν τον εκπαιδευτικό εξετάζονται από την περίοδο του μεσοπολέμου, μέσα από δύο προσεγγίσεις. Αρχικά, **η ερμηνευτική προσέγγιση** (βλ. Σχήμα 1) τονίζει τα γνωρίσματα του καλού εκπαιδευτικού μέσα από δύο παραδείγματα: του Kerschensteiner και του Spranger. Ο πρώτος, έκανε λόγο για την παιδαγωγική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, προτείνοντας την αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και υπογραμμίζοντας τα γνωρίσματα του «καλού εκπαιδευτικού»: έμφυτες ιδιότητες, παιδαγωγική προσέγγιση του παιδιού και έντονο αξιακό σύστημα. Στην ίδια περίπτωση κλίμακα, κινούνται κι οι απόψεις του Spranger, ο οποίος αναφέρθηκε στον «ιδανικό» εκπαιδευτικό, αυτόν που έχει έμφυτο παιδαγωγικό ταλέντο, όσο και παιδαγωγικά ιδεώδη, τρέφοντας «παιδαγωγικό έρωτα» προς το μαθητή του (Ξωχέλλης,2015:87-88).

Στον ελληνικό χώρο, επικράτησαν οι απόψεις του Δελμούζου και Παπανούτσου, σύμφωνα με τις οποίες ο «γεννημένος παιδαγωγός» στοχεύει στην αυθυπαρξία του παιδιού, έχοντας ως κίνητρο την αγάπη του γι' αυτό. Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε το μοντέλο εκπαιδευτικής διαδικασίας της σχολής Dilthey, το οποίο αντιλαμβάνεται τη σχέση εκπαιδευτικού και πολιτείας ως μονοδιάστατη· η εκπαίδευση, δηλαδή, αποτελεί ένα κλειστό σύστημα, όπου η πολιτεία καθορίζει τις προδιαγραφές μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των εγκυκλίων κλπ και τις οποίες «παραδίδει» στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό (Ξωχέλλης,2015:87-88).

Έπειτα, εμφανίζεται η **κοινωνιολογική ή εμπειρική προσέγγιση** (βλ. Σχήμα 1), η οποία διαμόρφωσε σταδιακά τη θεωρία του ρόλου. Αυτή αναφέρεται στα καθήκοντα και στα δικαιώματα του εκπαιδευτικού που καθορίζονται τόσο από τις ομάδες αναφοράς (μαθητές, γονείς, πολιτεία, συνάδελφοι κτλ) όσο κι από την αυτοαντίληψη

του σχετικά με το ρόλο του (πώς τον προσδιορίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός). Η προσέγγιση αυτή μεταβάλλει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, γεγονός που αποτέλεσε αντικείμενο πολλών εμπειρικών ερευνών<sup>1</sup> αργότερα (Ξωχέλλης,2015:89-95).

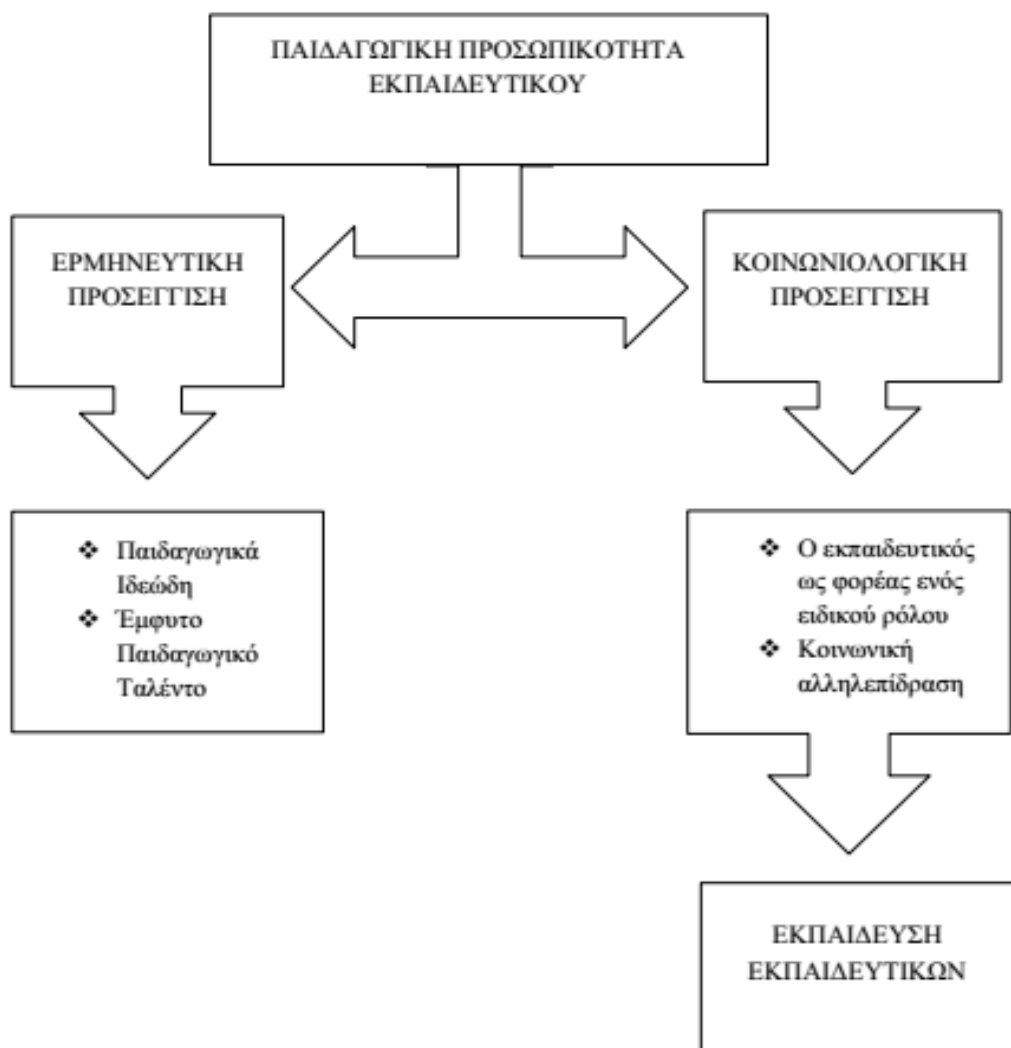
Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός με το έμφυτο ταλέντο, σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, αντιμετωπίζεται πλέον ως **φορέας ενός ειδικού ρόλου**, για τον οποίο το κοινωνικό σύνολο τρέφει προσδοκίες, μετατοπίζοντας, έτσι, το κέντρο βάρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Όσον αφορά τη λειτουργική σχέση του σχολείου και της κοινωνίας, από τη μονοδιάστατη σχέση του σχολείου, ως απλού εντολοδόχου και αποδέκτη των επιταγών της κοινωνίας, πλέον δημιουργείται μια αμφίδρομη σχέση που οδηγεί στην αποστεγανοποίηση του εκπαιδευτικού έργου (Ξωχέλλης,2015:98-99).

Πάλι στα πλαίσια της εμπειρικής προσέγγισης, διενεργήθηκαν έρευνες<sup>2</sup> για τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, προκειμένου να προσδιοριστεί ή και να μετρηθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, να διακριθεί ο «αποτελεσματικός» από τον «μη αποτελεσματικό» εκπαιδευτικό. Έτσι, γεννήθηκαν ερωτήματα για το τι είναι αποτελεσματική διδασκαλία, όπως και τι είναι και πώς εκπαίδευεται ο «επαρκής» (competence) εκπαιδευτικός, οδηγώντας στη διατύπωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής. Μία εκπαιδευτική πολιτική που θα παρέχει περισσότερες δυνατότητες στον εκπαιδευτικό για ελευθερία κινήσεων, ανάληψη πρωτοβουλιών και σχετική αυτενέργεια. Συνεπώς, επιβάλλονται αλλαγές στη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να οριστεί μια **κοινή εκπαίδευση** για όλους τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς και η επαγγελματική τους προετοιμασία να έχει άμεση σχέση με τη σχολική πραγματικότητα, εφόσον σκοπός είναι ο ενημερωμένος και προβληματισμένος εκπαιδευτικός (Ξωχέλλης,2015:104-107).

---

<sup>1</sup> Στο πλαίσιο της ερμηνευτικής προσέγγισης, αναφέρονται ενδεικτικά έρευνες σχετικά με το έργο και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού με βάση τις απόψεις και τις προσδοκίες των μαθητών (Kerschensteiner,1949· Ξηροτύρης,1940). Αντίστοιχα θέματα εξετάστηκαν και σε άλλες έρευνες (Taylor,1962; Charogiannis,1976-77· Παπαναούμ, 1984), όπως επίσης πραγματοποιήθηκαν έρευνες σχετικά με την αυτοαντίληψη του ίδιου του εκπαιδευτικού για το έργο του (Zeiber,1973; Heiland, 1979; Pirgiotakis,1979· Ξωχέλλης, 1984; Karras, 2007) στα πλαίσια της κοινωνιολογικής προσέγγισης.

<sup>2</sup> Παλιότερες έρευνες (Gerner,1972; Hanke, 1980; Bennett, 1976; Flanders, 1967; Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, 1985; Tausch, 1979; Pianos, 1977) έκαναν λόγο για το στυλ συμπεριφοράς ή διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.



**Σχήμα 1.** Προσεγγίσεις σχετικά με την παιδαγωγική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.

Δεδομένου ότι παλιότερα ο εκπαιδευτικός είχε το μονοπώλιο της γνώσης, άρα κι η κατάρτισή του επικεντρωνόταν στο περιεχόμενο μόνο, σήμερα, περισσότερο από ποτέ ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παίξει το ρόλο του παιδαγωγού και όχι μόνο του φορέα της γνώσης (Μαυροπούλου- Τσιούμη,2010:24). Οι παραδοσιακοί ρόλοι μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αλλάζουν ριζικά μέσα από ποικίλες αλλαγές, όπως η εισαγωγή της διαθεματικής διδασκαλίας, απαιτώντας από το σχολείο της σύγχρονης κοινωνίας μια νέα διδακτική ικανότητα και συμπεριφορά από τον εκπαιδευτικό. Έτσι, η διδακτική πλευρά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού τροποποιείται, δηλαδή μετατοπίζεται το κέντρο βάρους από τη μετάδοση της γνώσης **στην οργάνωση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης**. Σε αυτές συμπυκνώνονται τα διάφορα περιβάλλοντα και μοντέλα μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εξετάζει τις διδακτικές του επιλογές και να πράττει το καλύτερο δυνατό για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών του. Άλλωστε,

η σύγχρονη σχολική τάξη του 21ου αιώνα δεν έχει πια στενά χωροταξικά όρια και χαρακτηριστικά, καθώς είναι ένας χώρος που περιλαμβάνει διαφοροποιημένες μαθησιακές ομάδες που μαθαίνουν παντού (Καρράς,2014:305-306).

Συγκεκριμένα, σήμερα γίνεται λόγος για τον **πολυδιάστατο ρόλο** του εκπαιδευτικού του 21ου αιώνα (Mialaret,2011:217). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός καλείται κάθε φορά να αναλάβει και συχνά να διαμορφώσει έναν πολλαπλό και σύνθετο ρόλο. Αυτό σημαίνει ότι οφείλει να είναι συνάμα καθοδηγητής, διαμεσολαβητής, εμπνευστής και σύμβουλος, να μαθαίνει τα παιδιά «πώς να μαθαίνουν», να βοηθάει στη σύνθεση κι ανάλυση της γνώσης, αλλά και να διευρύνει την κριτική τους σκέψη και την παραγωγική τους ικανότητα. Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει τη μάθηση με εμπνευσμένο τρόπο και να ευαισθητοποιείται ως προς τις ανάγκες των μαθητών. Παράλληλα, να είναι ερμηνευτής και σχεδιαστής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του διδακτικού υλικού, επιλέγοντας τα κατάλληλα κείμενα και οπτικό υλικό σε σχέση με το συγκείμενο. Αναμφισβήτητα, να είναι ηγέτης, διαχειριστής και διευθυντής, παίρνοντας αποφάσεις για το επίπεδο της τάξης, συμμετέχοντας στη διοίκηση και τη δομή του σχολείου, ενώ ακόμα οφείλει να διαθέτει μια πληθώρα δεξιοτήτων, αξιών και αρχών. Ακόμα, γίνεται λόγος για τον εκπαιδευτικό-αξιολογητή, ο οποίος ενσωματώνει την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναμφισβήτητα προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες για να συνυπάρξουν υπεύθυνα στην κοινωνία (Καρράς,2014:533-535).

Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού επιτάσσει την παρέμβασή του στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να επιλέγει τι ενδιαφέρει περισσότερο τους μαθητές του, τι είναι χρήσιμο γι' αυτούς, πώς μπορεί ο ίδιος να δημιουργήσει πρότυπο και καινοτόμο διδακτικό υλικό, πώς να προσεγγίσει διαθεματικά τις διδακτικές ενότητες, πώς να εμπνεύσει και να παροτρύνει τους μαθητές του στην ανακάλυψη της γνώσης και στην αυτενέργεια. Άλλωστε, η γνώση θα πρέπει να υπηρετεί την εκμάθηση των αξιών, δίνοντας στους μαθητές αίσθηση των εναλλακτικών δρόμων, ενώ η μάθηση αποτελεί ουσιαστικά ανακάλυψη νοήματος (discovery of meaning). Ωστόσο, η επιτυχής ανταπόκριση του στις πολλαπλές απαιτήσεις του ρόλου του δεν μπορεί να είναι προσωπική υπόθεση. Κάθε Τμήμα που εκπαιδεύει και επιμορφώνει εκπαιδευτικούς θα πρέπει να αποφασίσει και να διατυπώσει για ποιους ρόλους αναλαμβάνει να προετοιμάσει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, ώστε ανάλογα να διαμορφώσει και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών του.



## **A2. Σημερινό Σύστημα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών**

### **A2.1. Αρχική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών**

*Ποια πρέπει να είναι η βασική κατάρτιση του εκπαιδευτικού ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στο ρόλο που διαγράφεται από το νέο εκπαιδευτικό συγκείμενο;* (Καρράς,2014:254). Είναι γεγονός ότι ο προβληματισμός για το περιεχόμενο και την ποιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών συνεχίζει να υφίσταται, εφόσον επιδρούν σε άμεσους και έμμεσους παράγοντες που εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Άλλωστε, διαμέσου της εκπαίδευσής τους τα άτομα αναλαμβάνουν να «παίξουν» το συγκεκριμένο ρόλο του εκπαιδευτικού και να ασκήσουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση προκειμένου να ασκήσει με επαγγελματικό και αποτελεσματικό τρόπο τον ρόλο του ως «**επαγγελματία παιδαγωγού**», μέσα στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και έξω από αυτό (Κωνσταντίνου,2015:145-146· Ξωχέλλης,2015:87). *Πώς, όμως, ένας εκπαιδευτικός αποκτά την ικανότητα να χρησιμοποιεί διαφορετικές στρατηγικές μάθησης σε διαφορετικά περιβάλλοντα;* Παρόλο που η απάντηση δεν είναι δεδομένη, είναι ωστόσο σαφές ότι σχετίζεται με την προετοιμασία του κατά τη διάρκεια των σπουδών του.

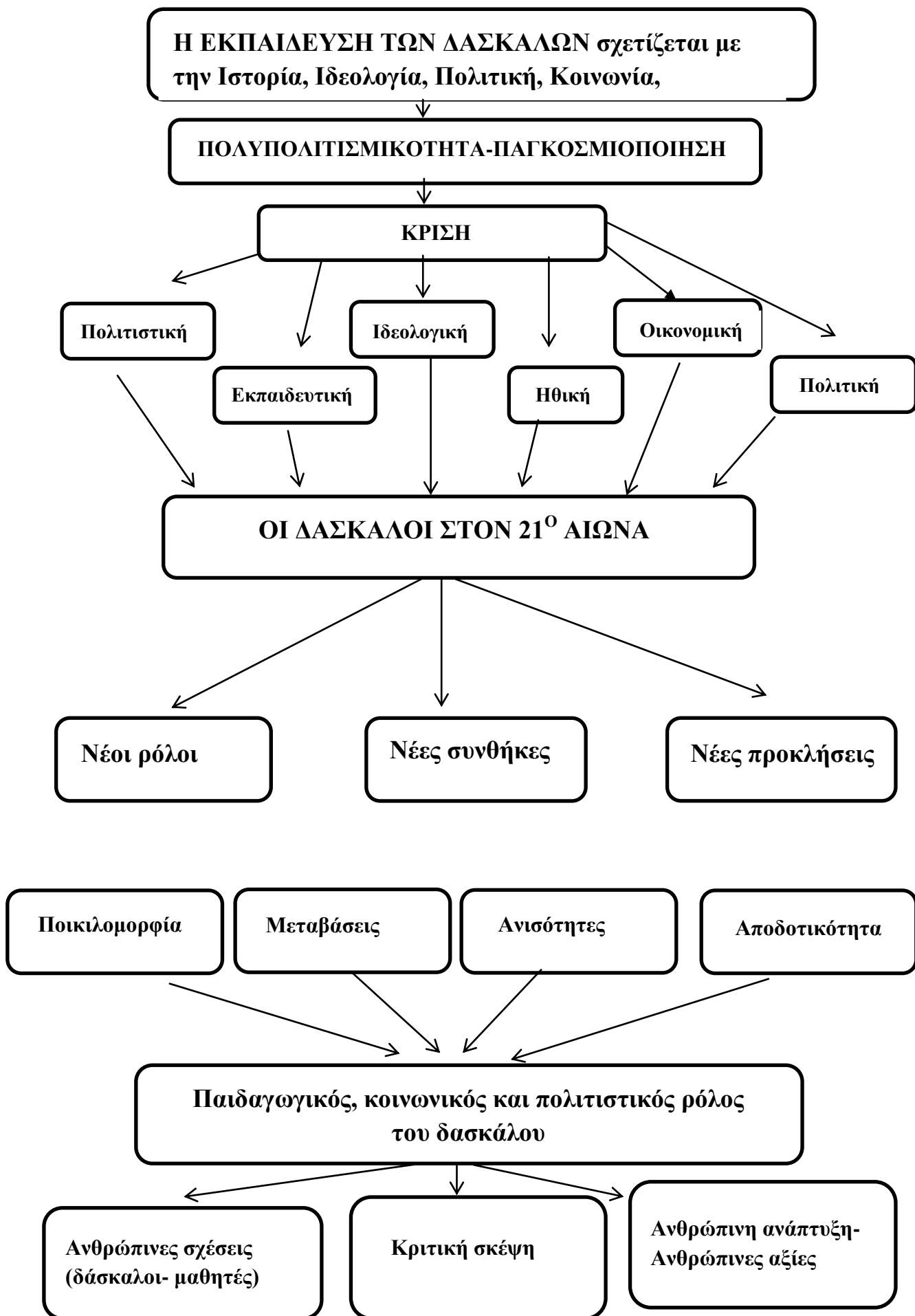
Δεδομένου, λοιπόν, των **νέων κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών**, επιβάλλεται (Ξωχέλλης,2015:108-110):

α) η απόκτηση μεθόδων και τρόπων προσέγγισης της γνώσης, η κριτική σκέψη και η επεξεργασία των πληροφοριών. Άλλωστε, η εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας έχει ως αποτέλεσμα τον καταιγισμό των πληροφοριών, χωρίς να ενδιαφέρει όμως η ποσότητα της γνώσης, αλλά ο τρόπος απόκτησής της.

β) η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την μεταλαμπάδευση των αξιών της διαπολιτισμικότητας, της κατανόησης του διαφορετικού. Άλλωστε, οι κοινωνίες είναι πλέον πολυπολιτισμικές και επικρατεί ο πλουραλισμός των απόψεων, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης και την υιοθέτηση δημοκρατικών αρχών και στάσεων.

γ) η απόκτηση του διαμεσολαβητικού ρόλου από τον εκπαιδευτικό στον τομέα των αξιών και των προτύπων συμπεριφοράς, πράγμα που μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την επαρκή εκπαίδευσή του.

δ) ο δημοκρατικός τρόπος πολιτικής οργάνωσης και ζωής με την απόκτηση από νωρίς πρακτικών εμπειριών από τον εκπαιδευτικό στις δημοκρατικές διαδικασίες, όπως είναι ο διάλογος, η συμμετοχικότητα, ο σεβασμός στην άποψη του άλλου, το αίσθημα ευθύνης. Ο εκπαιδευτικός δε δρα ως αυθεντία, αντίθετα υπολογίζει τις προηγούμενες εμπειρίες και τις πρωτοβουλίες του μαθητή.



**Σχήμα 2.** Η Εκπαίδευση των Δασκάλων.

Πηγή: Κρίση στην εκπαίδευση (επιμ. Π. Καλογιαννάκη, Κ.Γ. Καρράς et al., HM Studies & Publishing, Λευκωσία 2015).

Συνεπακόλουθα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με πολλούς τομείς της κοινωνικής πραγματικότητας. Η σημερινή κρίση σε πολιτιστικό, εκπαιδευτικό, ιδεολογικό, ηθικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο επηρεάζει το δάσκαλο του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Συνεπώς, διαμορφώνονται νέοι ρόλοι και συνθήκες, όπως επίσης δημιουργούνται διαρκείς προκλήσεις. Ο νέος παιδαγωγικός, κοινωνικός και πολιτιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού συγκροτείται μέσα από την ύπαρξη των ανισοτήτων και του πολιτισμικού πλουραλισμού. Και είναι αυτός, άλλωστε, ο πολυδιάστατος ρόλος που θα καθορίσει τις ανθρώπινες σχέσεις, την κριτική ανάπτυξη και τις αξίες που θα μεταλαμπαδευτούν, στη συνέχεια, στους μαθητές (βλ. Σχήμα 2).

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, λοιπόν, των διεθνών μετακινήσεων, της κινητικότητας, της πολυπολιτισμικότητας και των ραγδαίων αλλαγών σε διάφορα επίπεδα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δέχεται νέες επιδράσεις και αναδομείται συνεχώς. Οι αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις που προωθούνται δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη<sup>3</sup> των εκπαιδευτικών, στη σύνδεση θεωρίας πράξης μέσω των προγραμμάτων βασικής εκπαίδευσης, όπως και στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης βασικής μόρφωσης. Το ερώτημα για το πώς εκπαιδεύεται ο σύγχρονος εκπαιδευτικός και για το ποιος θα έπρεπε να είναι ο τρόπος κατάρτισής του παραμένει ανοιχτό όσο οι κοινωνικο-πολιτικές, ιδεολογικές, πολιτισμικές και πολλές άλλες προκλήσεις συνεχίζουν να επηρεάζουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Καρράς,2011:76-77, 2012:167). Είναι, λοιπόν, η θεωρία η βάση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών; Ή μήπως είναι ο στόχος της απόκτησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα τους επιτρέψει να ανταπεξέρθουν στα σχολικά μαθήματα; Η εκπαίδευση αναπτύσσει ανθρώπους τεχνοκράτες ή επαγγελματίες; (Κarras,2008:100)

Η δομή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαμορφώνει δύο διαφορετικά πρότυπα επαγγελματικοποίησής τους. Το πρώτο εντάσσεται στο πλαίσιο ενός **τεχνοκρατικού επαγγελματισμού**, αφού δεσπόζει η τεχνική κατάρτιση με την παροχή πρακτικών δεξιοτήτων και τεχνικών επίλυσης προκαθορισμένων εκπαιδευτικών προβλημάτων. Ακόμα κι αν οι τεχνικές αυτές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος διαφοροποιούνται, δεν παρακολουθούνται ιδιαίτερω. Συνεπώς, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται ουσιαστικά με ευρύτερες εναλλακτικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης κι αγνοούν την παραγωγή διαρκώς εξελισσόμενης γνώσης, ακολουθώντας έτσι την ιδεολογία ενός διδακτικού πρακτικισμού. Πρόκειται

---

<sup>3</sup> Η Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού (βλ. και ενότητα Γ5.3.) αποτελεί μία προσπάθεια οργάνωσης της διαρκούς εκπαίδευσής του με τέτοιο τρόπο ώστε στα πλαίσιά της να παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό: α) να ασχολείται προσωπικά και συλλογικά με τις τεχνικές αποδοτικότητας της διδασκαλίας, β) να προβληματίζεται για τη θέση των ηθικών και πολιτικών στόχων που ενυπάρχουν ή πρέπει να προωθούνται διαμέσου αυτής, γ) να ισχυροποιεί το επίπεδο της συναισθηματικής δέσμευσής του απέναντι στη δουλειά του και τέλος, δ) να αναπτύσσει το δυναμικό επίγνωσης, οξύνοιας και επιδεξιότητάς του, με τέτοιο τρόπο ώστε οι ποικίλες αυτές διαστάσεις να βρίσκονται συνεχώς σε αλληλεπίδραση καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής για να ανταποκρίνεται στα ποικίλα και αντιφατικά αιτήματα που το κοινωνικό σύνολο αρθρώνει γύρω από το σχολείο, ως υψηλών ικανοτήτων επαγγελματία (Day,2003:138).

συνήθως για τον τύπο δασκάλου απόφοιτου των Παιδαγωγικών Ακαδημιών<sup>4</sup>, ένα πρακτικό μοντέλο ανάπτυξης δεξιοτήτων, που ιστορικά έχει αναπτύξει η πρωτοβάθμια εκπαίδευση εκπαιδευτικών(Duncker,2011:165-166· Καρράς,2012:167).

Όσον αφορά τη δεύτερη κατεύθυνση οργάνωσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αυτή ενσωματώνει μια διαδικασία **σφαιρικής επαγγελματικής ανάπτυξης** κι όχι απλά μια τεχνική κατάρτιση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τόσο τις θεωρητικές όσο και τις πρακτικές τους ικανότητες, αποκτώντας έναν ενεργό ρόλο με σκοπό την κριτική αντιμετώπιση ποικίλων εκπαιδευτικών περιστάσεων. Η επαγγελματική ανάπτυξη σε αντίθεση με την τεχνική κατάρτιση, επικεντρώνεται στην ανάδειξη των κοινωνικών όψεων της εκπαίδευσης και στην ευθύνη έναντι του κοινωνικού συνόλου, ενώ παράλληλα δίνει έμφαση στη διαδικασία της συνεχούς βελτίωσης των επαγγελματικών ικανοτήτων. Αυτόν τον τύπο δασκάλου αναπτύσσουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα<sup>5</sup>, έναν ακαδημαϊκό- ερευνητικό εκπαιδευτικό, έναν «αναστοχαστικό» επαγγελματία<sup>6</sup> (Καρράς,2012:167).

Τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που στηρίζονται στο **τεχνοκρατικό μοντέλο** επαγγελματισμού απαντούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που κύριο μέλημά τους είναι τι θα διδάξουν, πώς θα το διδάξουν και με ποιο τρόπο θα αποκτήσουν τον έλεγχο της τάξης τους. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί θα ακολουθήσουν το παραγωγικό μοντέλο της χώρας, προσεγγίζοντας ένα «κλειστό» αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας και επιδιώκοντας τη μετάδοση γνώσεων και τεχνικών δεξιοτήτων. Τέτοιου είδους εκπαίδευση προετοιμάζει έναν «εντολοδόχο» εκπαιδευτικό, αυτόν που αναμένει να μεταδώσει την προκαθορισμένη διδακτέα ύλη (Ξωχέλλης,2015:144-145).

Αντίθετα, προγράμματα **στοχαστικο-κριτικού περιεχομένου** απαντούν σε ερωτήματα του είδους για ποιον διδάσκω και ποιος πραγματικά ωφελείται από τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου. Ακόμη, τίθεται ο προβληματισμός γιατί να διδαχθούν οι συγκεκριμένες γνώσεις κι όχι άλλες, ποιες αξίες πραγματικά προωθεί το σχολείο, ποιο είναι το νόημα της εκπαιδευτικής εργασίας και πώς αυτή διαμορφώνει

<sup>4</sup> Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες ιδρύθηκαν το 1933 με το Νόμο 5802/33, και δέχθηκαν τους πρώτους φοιτητές τους το επόμενο έτος (1934-1935). Πρόκειται για ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα μη- πανεπιστημιακού επιπέδου, διάρκειας δύο χρόνων και ο σκοπός τους ήταν η θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση των δασκάλων των δημοτικών σχολείων (Καρράς,2012:122).

<sup>5</sup> Το 1982 τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) αντικατέστησαν τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Το 1984-85 ξεκίνησαν να λειτουργούν ΠΤΔΕ στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πάτρας, Ιωαννίνων, Θράκης και Κρήτης, ενώ σταδιακά ιδρύθηκαν και στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Θεσσαλίας και Δυτικής Μακεδονίας, βλ. Καρράς & Wolhuter,2012:166· Κωνσταντίνου,2015:148. Για έναν λεπτομερή απολογισμό της ιστορίας και της εξέλιξης των Εκπαιδευτικών Τμημάτων στην Ελλάδα βλ. Σταμέλος,Γ. (1999). *Τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα: καταβολές, παρούσα κατάσταση, προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg και Μπουζάκης Σ. , Τζήκας Χρ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των Δασκάλων- Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. Αθήνα : Gutenberg.

<sup>6</sup> Σχετικά με τον «αναστοχαζόμενο εκπαιδευτικό» βλ. Ενότητα Γ5.3.3. «Ο εκπαιδευτικός ως Αναστοχαζόμενος».

τις προσωπικότητες των μαθητών. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί θα προσεγγίσουν ένα «ανοιχτό» αναλυτικό πρόγραμμα, θα το προσαρμόσουν στις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους, θα το εμπλουτίσουν και θα το επεκτείνουν πέρα από τα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης, ανακαλύπτοντας νέες διεξόδους (Ξωχέλλης,2015:145).

Ωστόσο, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών είναι διασπασμένη, δηλαδή διαφορετική κατά εκπαιδευτική βαθμίδα, ενώ η κύρια αποστολή των εκπαιδευτικών είναι κατά βάση κοινή. Η ισχύουσα εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκής και σε επιστημονικό και σε παιδαγωγικό επίπεδο, ενώ, επίσης, παρουσιάζει ελλιπή σύνδεση θεωρίας και πράξης (Ξωχέλλης,2015:144-145). Συνεπώς, η νέα αποστολή των παιδαγωγικών τμημάτων είναι η δημιουργία ενός τύπου δασκάλου με επιστημονική συγκρότηση. Συγκεκριμένα, τα παιδαγωγικά τμήματα οφείλουν να μεριμνούν για την καλλιέργεια και την προώθηση των Επιστημών Αγωγής διαμέσου της ακαδημαϊκής και εφαρμοσμένης διδασκαλίας και έρευνας, την παροχή απαραίτητων προσόντων για την ανάπτυξη της επιστημονικής και επαγγελματικής τους καριέρας, τη συνεισφορά της αναβάθμισης του επιπέδου και την κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της Εκπαίδευσης, στη συνεισφορά για την αντιμετώπιση και τη λύση των παιδαγωγικών προβλημάτων γενικότερα (Καρράς,2008:102).

## **A2.2. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών**

Δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό έργο πρέπει να προσαρμόζεται στις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες, ακολουθώντας τις εξελίξεις και τις αλλαγές στο χώρο των επιστημών αγωγής, η επιμόρφωση αποτελεί μία σημαντική παράμετρο της μέριμνας για την εκπαίδευση του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Καρράς, 2014:343).

Ιστορικά, μέχρι το 1976-77 υπήρχαν τα ιδρύματα επαγγελματικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, που ονομάζονταν ΣΕΛΔΕ (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης), τα οποία πρόσφεραν μονοετή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και λειτούργησαν για δεκαπέντε χρόνια (Καρράς,2012:169). Το 1992 αντικαταστάθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ)<sup>7</sup>. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γίνεται από αυτά τα κέντρα και διακρίνεται σε εισαγωγική για τους νεοδιόριστους και περιοδική για τους υπηρετούντες. Οι τελευταίες ρυθμίσεις για την επιμόρφωση βρίσκονται στο άρθρο 6, του νόμου 2966 (Φ.Ε.Κ. 24/13-2-2002), στο οποίο αναγράφεται η ίδρυση, το έργο, η διοίκηση, η στελέχωση, οι επιχορηγήσεις, οι σκοποί και η λειτουργία ενός Οργανισμού

---

<sup>7</sup> Τα Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα)- σε αντίθεση με όσα υπονοεί ο τίτλος τους- την πρώτη περίοδο λειτουργίας τους (1992-93), έμειναν υπό τον ασφυκτικό έλεγχο της κρατικής εξουσίας. Εν τέλει το «περιφερειακά» δεν είχε να κάνει με αποκέντρωση, αλλά με αύξηση του αριθμού των επιμορφωμένων και με παράλληλη μείωση του χρόνου παρακολούθησης. Την περίοδο 1995-96 έχουμε τη λειτουργία μιας περισσότερο ευέλικτης επιμόρφωσης στα Π.Ε.Κ., με μια χαλάρωση του άμεσου ελέγχου στο πρόγραμμα και το διδακτικό προσωπικό (όχι όμως και των σκοπών των οποίων υλοποιούν). Κατά την περίοδο αυτή προσφέρονται πολλά βραχύχρονα και αμειβόμενα εκτός χρόνου εργασίας προγράμματα με δυνατότητα επιλογής, που «σηματοδοτεί την αύξηση της μαζικότητας των εκπαιδευτικών που τα παρακολουθούν» (Γρόλλιος,1998:44).

Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.). Έτσι στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής πολιτικής, η επιμόρφωση γίνεται στρατηγικής σημασίας θεσμός και μοχλός εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών (Σαλτερής,2011:10· Καρράς,2014:357).

Ένα σύστημα επιμόρφωσης (βλ. Σχήμα 3) μπορεί να θεωρηθεί συγκεντρωτικό, αποκεντρωτικό, αυτοδιοικούμενο, ενώ με βάση τη χρονική διάρκεια σε βραχύ, μέση ή μακράς διάρκειας. Επίσης, μία επιμόρφωση μπορεί να είναι υποχρεωτική, προαιρετική, ενώ ακόμη μπορεί να πραγματοποιείται μέσα στο χώρο του σχολείου (ενδοσχολική<sup>8</sup>) –με τη μορφή διαλέξεων, σεμιναρίων και ημερίδων- ή έξω από αυτό. Ως καλές πρακτικές προτείνονται στην Ευρώπη η έρευνα-δράση (action-research), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance education) και η τηλε-μάθηση (e-Learning) (Καρράς,2014:344-352). Δύο είναι τα κυρίαρχα μοντέλα βάσει των οποίων σχεδιάζονται και υλοποιούνται τα επιμορφωτικά προγράμματα:

α) Το μοντέλο εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με το οποίο φορείς της επιμόρφωσης θεωρούνται οι διάφορες εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

β) Το μοντέλο εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός γίνεται αποκλειστικά υπεύθυνος για το σχεδιασμό, την επιλογή, τη διεκπεραίωση και την παραγωγή της απαραίτητης γνώσης.

Επίπεδο οργάνωσης-οργανωτικές αρχές	Τύποι επιμορφωτικών ιδρυμάτων	Μορφές	Υποχρεωτικός χαρακτήρας επιμόρφωσης
Υπουργείο Παιδείας ΠΙ ΠΕΚ ΟΕΠΕΚ	Πανεπιστήμια Σχολική μονάδα ΠΕΚ Διδασκαλεία μετεκπαίδευσης	Περιοδική Εισαγωγική Ετήσια Ενδοσχολική Εξωσχολική Με επίκεντρο το σχολείο Σεμινάρια Διαλέξεις	-ύπαρξη επειγουσών εκπαιδευτικών αναγκών -ορισμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών -λήψη θέσης σχολικού συμβούλου -νεοδιοριζόμενοι

**Σχήμα 3.** Επιμορφωτικές Πρακτικές στην Ελλάδα.

Πηγή: Καρράς, Κ. Γ. (2014). *Η Παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα: ιστορία, μεταβάσεις, προκλήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

<sup>8</sup> Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση θεωρείται από πολλούς ως η πιο αποτελεσματική μορφή επιμόρφωσης, η οποία ικανοποιεί εξειδικευμένες επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Καρράς,2014:350).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του μαθητή και του δια βίου ερευνητή, επιδιώκοντας συνεχώς προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική κατάρτιση μέσω της αναστοχαστικής μελέτης και έρευνας. Το όραμα του «στοχαστή εκπαιδευτικού» προβάλλει ως κατευθυντήρια αρχή στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με προεκτάσεις εφαρμογής στη βελτίωση της σχολικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Κωνσταντίνου,2015:151). Άλλωστε, όπως είπε κι ο σπουδαίος παιδαγωγός Gaston Mialaret (2011:220) «Όποιος δε συνεχίζει να μαθαίνει, δεν είναι άξιος να διδάσκει».

Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα νέα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα και θα πρέπει να αντιλαμβάνεται την αρχική όσο και την ενδοϋπηρεσιακή του κατάρτιση ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής του ανάπτυξης, η οποία έχει έναν δια βίου χαρακτήρα. Η **επαγγελματική ανάπτυξη** χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει κάθε δραστηριότητα ή διαδικασία που αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της διαρκούς απόκτησης νέων γνώσεων ή δεξιοτήτων, αλλά και στην ανταλλαγή αντιλήψεων και στάσεων του εκπαιδευτικού που αφορούν τόσο τη διδακτική πράξη όσο και τον σύνθετο επαγγελματικό του ρόλο και τις κοινωνικές του προεκτάσεις και συνέπειες. Με βάση αυτή την προσέγγιση, η επαγγελματική ανάπτυξη προσδιορίζεται ως κάθε δραστηριότητα ή διαδικασία που έχει στόχο να βελτιώσει τις δεξιότητες, τις αντιλήψεις, τις ερμηνείες και την πρακτική των εκπαιδευτικών (Κωνσταντίνου,2015:193· Φρυδάκη,2015:19).

### **A2.3. Το Παράδειγμα του Προγράμματος Σπουδών του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης**

Σε αυτό το πλαίσιο, παρουσιάζεται ως παράδειγμα η φιλοσοφία του προγράμματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Σύμφωνα με τον σκοπό της Σχολής, αυτός σχετίζεται με την προαγωγή των Επιστημών Αγωγής, την ανάπτυξη της διδασκαλίας και της έρευνας και την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του αυριανού δασκάλου. Συγκεκριμένα, σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών<sup>9</sup> του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, αυτό αποσκοπεί «στην καλλιέργεια του φοιτητή και μέλλοντα δασκάλου πνεύμα ελεύθερης αναζήτησης της γνώσης, συλλογικής προσπάθειας και δημοκρατικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, να τον βοηθήσει ώστε να συνειδητοποιήσει και να αποδεχθεί τις ανθρώπινες αξίες, αλλά και να τον παροτρύνει να αναπτύξει τις αναγκαίες ικανότητες για την κατανόηση και αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων και την κριτική ανάλυση θεσμών και καταστάσεων. Επίσης, να καταστεί ο φοιτητής φορέας βελτίωσης της κοινωνικής ζωής και ανάπτυξης του τόπου, παρέχοντάς του τα εφόδια για την ανάπτυξη της αυτενέργειας, της προσωπικής έκφρασης και της κριτικής ικανότητας των μαθητών

<sup>9</sup> Πρόγραμμα Σπουδών, 2016-2017, σελ. 5.

του. Τέλος, να εξασκηθεί στην καλλιέργεια πνεύματος φιλίας και συνεργασίας και στην προώθηση της αλληλοκατανόησης και της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών της γης».

Το Τμήμα περιλαμβάνει πέντε τομείς (ΦΕΚ 474/24-6-1994): Τομέας Θεωρίας και Κοινωνιολογίας της Παιδείας, Τομέας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Τομέας Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Διδακτικής Μεθοδολογίας και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Τομέας Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και Τομέας Θετικών Επιστημών (βλ. Σχήμα 4). Τα διδασκόμενα μαθήματα εμφανίζονται ως παραδόσεις, αυτοτελείς ασκήσεις ή σεμινάρια. Σχετικά με τις παραδόσεις-διαλέξεις των διδασκόντων, αυτές σχετίζονται με μαθήματα που αφορούν ένα γνωστικό αντικείμενο μιας επιστημονικής περιοχής. Τα ακαδημαϊκά μαθήματα διακρίνονται σε Υποχρεωτικά (Υ), Υποχρεωτικώς Επιλεγόμενα (ΥΕ) και Ελεύθερα Επιλεγόμενα (ΕΕ) ανάλογα με τη σημασία που έχουν στο Πρόγραμμα Σπουδών. Τα υποχρεωτικά μαθήματα είναι βασικά που στοχεύουν στην ακαδημαϊκή μόρφωση και στην επαγγελματική κατάρτιση του φοιτητή. Όσον αφορά τις ασκήσεις, αυτές αποσκοπούν στην παροχή ή εμπέδωση βασικών ή γενικών γνώσεων, ενώ τα σεμινάρια αφορούν τη βιβλιογραφική έρευνα πάνω σε ένα ειδικό θέμα.

<b>Α. ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ</b>	<b>Β. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>Γ. ΕΚΠ/ΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ, ΕΚΠ/ΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ</b>	<b>Δ. ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ</b>	<b>Ε. ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ</b>
Θεωρητικές-Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης	Γνωστική Ψυχολογία	Διδακτική Μεθοδολογία	Παιδική Λογοτεχνία	Μαθηματικά στην εκπαίδευση
Ιστορία Εκπαίδευσης –Ιστορική Εκπαίδευση	Αναπτυξιακή Ψυχολογία	Εκπαιδευτική Τεχνολογία	Νεοελληνική γλώσσα	Φυσικές επιστήμες στην εκπαίδευση
Διαπολιτισμική παιδαγωγική – Δίγλωσση εκπαίδευση	Ειδική Αγωγή	Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια	Ευρωπαϊκή & Νεοελληνική Λογοτεχνία	Περιβαλλοντική εκπαίδευση
Συγκριτική παιδαγωγική – Εκπαιδευτικά συστήματα- Εκπαίδευση εκπαιδευτικών	Ψυχολογία του Γραπτού Λόγου και δυσκολίες	Εκπαιδευτική αξιολόγηση	Κοινωνικές σπουδές	Πληροφορική στην εκπαίδευση
Δια Βίου –Εξ΄ Αποστάσεως Εκπαίδευση	Μαθησιακές δυσκολίες		Αισθητική αγωγή	
	Εκπαιδευτική Ψυχολογία			

**Σχήμα 4.** Οι τομείς του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Πηγή: Πρόγραμμα Σπουδών, 2016-2017,σελ.15.



Σε αυτό το πλαίσιο σπουδών, ο φοιτητής υποχρεούται να συμμετέχει και στη Σχολική Πρακτική<sup>10</sup>, η οποία αναφέρεται ως αναπόσπαστο τμήμα μιας ολοκληρωμένης εκπαίδευσης του μελλοντικού δασκάλου και χωρίζεται σε δύο εξαμηνιαίες διάρκειας επίπεδα, στα οποία «ο φοιτητής/τρια έρχεται σε συστηματική επαφή με τη σχολική πραγματικότητα και ασκείται σταδιακά στην παρατήρηση, οργάνωση, διεξαγωγή αλλά και τον αναστοχασμό στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης». Η πρακτική άσκηση αφορά τόσο την παρατήρηση ή υλοποίηση διδασκαλιών σε σχολεία, όσο και εργαστήρια στο Πανεπιστήμιο ή κάποια επίσκεψη ή άλλη δράση εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Οι φοιτητές/τριες συμμετέχουν σε βιωματικά εργαστήρια, σχεδιάζουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης, όπως η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (projects), η ομαδική και η εταιρική διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η ανακαλυπτική μάθηση, η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, η ομαδική διδασκαλία η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, κ.λπ.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το Τμήμα διαθέτει τα ακόλουθα εργαστήρια: το Εργαστήριο Διδακτικής Θετικών Επιστημών, το Εργαστήριο Έρευνας των Επιστημών της Αγωγής και Οπτικοακουστικών Μέσων, το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.), το Εργαστήριο Μελέτης και Έρευνας της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση (Ε.Μ.Ε.Γ.ΛΟ), το Κέντρο Μελέτης και Έρευνας της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και του Διδακταλικού Επαγγέλματος (ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε), το Εργαστήριο Ψυχολογίας και Ειδικής Αγωγής και το Εργαστήριο Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στην Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α). Ακόμη, το Τμήμα έχει πραγματοποιήσει μια ποικιλία δράσεων, συνεδρίων και ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Όσον αφορά το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, αυτό λειτουργεί από το ακαδημαϊκό έτος 1993-94, με τα πιο πρόσφατα μεταπτυχιακά προγράμματα στις Επιστήμες της Αγωγής. τα δύο που προκηρύχθηκαν τις περιόδους 2015-2016 και 2016-2017. Ακόμη, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, συγκεκριμένα το Κέντρο Μελέτης της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και του Διδακταλικού Επαγγέλματος –ΚΕΜΕΙΕΔΕ, υλοποιεί από το έτος 2016 το Πρόγραμμα<sup>11</sup> «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας». Σκοπός του Προγράμματος είναι η απόκτηση θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων προκειμένου οι πιστοποιημένοι απόφοιτοι να μπορέσουν να εργαστούν όπου το πιστοποιητικό αυτό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση. Η διάρκεια του Προγράμματος είναι δύο ακαδημαϊκά εξάμηνα σπουδών, με μικτού τύπου εκπαίδευση που περιλαμβάνει τρεις δια ζώσης συναντήσεις στο Πανεπιστήμιο Κρήτης στο Ρέθυμνο και εξ αποστάσεως μαθήματα.

<sup>10</sup> Πρόγραμμα Σπουδών, 2016-2017, σελ.9-11.

<sup>11</sup> ΦΕΚ Β' 378/18-02-2014 και ΦΕΚ Β' 3049/11.11.14.

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι το Πρόγραμμα Σπουδών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης εστιάζει ιδιαίτερα τόσο στην επιστήμη όσο και στην έρευνα. Για αυτόν τον σκοπό, άλλωστε, έχουν οργανωθεί και τα προαναφερθέντα εργαστήρια προκειμένου να συμπληρώσουν τα επιστημονικά δεδομένα και να αναπτύξουν την ερευνητική και ανακαλυπτική διάθεση των φοιτητών/τριών, πολλές φορές με βιωματικό τρόπο. Σκοπός είναι η δημιουργία ενός **επιστήμονα-ερευνητή**. Ο υποψήφιος εκπαιδευτικός αποκτά τη γνώση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και του ευρύτερου σκοπού της εκπαίδευσης (ιστορικός, κοινωνικός, πολιτικός, πολιτισμικός και φιλοσοφικός), διδάσκεται τις σύγχρονες ψυχολογικές παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, ενώ ο δάσκαλος και ο μαθητής αντιμετωπίζονται ως άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες. Παράλληλα, ο φοιτητής μυείται στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα και στη χρήση νέων τεχνολογιών, σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε νέες διδακτικές μεθόδους. Η έμφαση δίνεται στα παιδαγωγικά μαθήματα και στις διδακτικές διαδικασίες, αλλά και στη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με το ευρύτερο πλαίσιο της Ελλάδας και του κόσμου γενικότερα. Επίσης, το Τμήμα συνεργάζεται με άλλα τμήματα του Πανεπιστημίου, καθώς δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές να επιλέξουν μαθήματα κι από αυτά, φανερώνοντας την ταυτότητα και το χαρακτήρα του ίδιου του ιδρύματος για τη στενή σχέση των επιστημονικών πεδίων (Karras,2008:108).

### **A3. Αναζητήσεις μιας Σύγχρονης Δομής της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών**

Στα Παιδαγωγικά Τμήματα γίνονται προσπάθειες για τη δημιουργία τέτοιων προγραμμάτων σπουδών που να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των υποψήφιων εκπαιδευτικών και να προσαρμόζονται στις μελλοντικές ανάγκες τους. Είναι αλήθεια, ότι τα τελευταία χρόνια, έχει δοθεί περισσότερη προσοχή στη βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, έχει δοθεί λιγότερη προσοχή στο σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης για τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με στερεές παιδαγωγικές βάσεις, δεδομένου την έλλειψη κατάλληλων δεξιοτήτων αυτών. Όπως, όμως, τονίζει κι ο Γάλλος παιδαγωγός Mialaret (2011:212), ο πατέρας των Επιστημών Αγωγής, *«μία οργανωμένη επιμόρφωση πραγματοποιείται μόνο ως συνέχεια μιας πολύ καλής κατάρτισης»*. Η ανάγκη για ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο συνεπάγεται τη διασφάλιση υψηλότερου επιπέδου ποιότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων του εκπαιδευτικού έργου, με βάση τις τρέχουσες εξελίξεις. Συνεπώς, η επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την **προσωπικότητα και την επιστημονική συγκρότηση του εκπαιδευτικού της προσωπικού** (Ανδρεαδάκης κ.ά.,2012:301· Καρράς,2012:166· Υφαντή,2014:46).

Στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο προτάσσονται **νέοι προβληματισμοί και ερωτήματα** σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Καρράς, 2014:289-290· Καλογιαννάκη & Καρράς,2015:212-213):

- *Ποιος είναι ο στόχος της εκπαίδευσης του σύγχρονου εκπαιδευτικού;*
- *Είναι τα υφιστάμενα προγράμματα σπουδών επαρκή για την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών;*
- *Για ποιους ρόλους πρέπει να εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί;*
- *Ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών;*
- *Ποιες είναι οι καταλληλότερες μέθοδοι εκπαίδευσης εκπαιδευτικών;*
- *Ποια πρέπει να είναι η θεωρητική και πρακτική κατάρτιση του μελλοντικού εκπαιδευτικού;*
- *Ποιες ανάγκες καλύπτει η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη;*
- *Ποιες δυνατότητες προσφέρουν τα ελληνικά πανεπιστήμια για την επαφή με χώρους μη τυπικής μάθησης;*

Προς αυτή την κατεύθυνση, **ο ρόλος των πανεπιστημίων** για την προσπάθεια αναμόρφωσης των κοινωνιών καθίσταται ιδιαίτερα καθοριστικός. Ο P. Petersen (στο Πυργιωτάκης,2015:389), ο οποίος υπήρξε πρωτοπόρος στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, διέβλεπε τη σημασία του Πανεπιστημίου ως του ιδρύματος που αφενός παρέχει τις κατάλληλες πανεπιστημιακές παραδόσεις στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κι αφετέρου εισάγει πρώιμα τους σπουδαστές στο μελλοντικό επαγγελματικό πεδίο. Η εισαγωγή των τελευταίων γίνεται μάλιστα με τέτοιο τρόπο, ώστε ως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να έρθουν αντιμέτωποι με τα βασικά παιδαγωγικά προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης, αρχικά αναγνωρίζοντάς τα και στη συνέχεια επιλύοντάς τα. Ωστόσο, η πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών συχνά δε συσχετίζεται με το περιεχόμενο σπουδών και δείχνει ανεπαρκής ως προς το να αναδείξει την άμεση αλληλεξάρτηση θεωρίας και πράξης και, επομένως, να οδηγήσει σε κάποιον τύπο αναστοχασμού πάνω στην πράξη με τα εργαλεία της θεωρίας<sup>12</sup> (Ξωχέλλης,2015: 144-145· Φρυδάκη,2015:24).

Τα πανεπιστήμια οφείλουν να είναι ένας ασφαλής χώρος για τον πειραματισμό, την καινοτομία, την αυτοκριτική και το αμφιλεγόμενο (Kingsley,2016:257). Αρχικά, χρειάζεται να ακολουθούν μια μεθοδολογία για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει τρία στοιχεία. Πρώτον, η φιλοσοφία της ενεργητικής μάθησης να βιώνεται από τον υποψήφιο εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι ανάγκη να συμμετέχει ενεργά και να μην εκπαιδεύεται μέσα από μετωπική και παθητική διδασκαλία. Είναι καθοριστικό ότι με τον ίδιο τρόπο που εκπαιδεύεται κάποιος ως δάσκαλος, με τον ίδιο τρόπο ακριβώς θα διδάσκει. Δεύτερον, ο υποψήφιος εκπαιδευτικός συνεχώς να στοχάζεται, να ερευνά, να κρίνει και να αξιολογεί τόσο την πορεία της εργασίας του

---

<sup>12</sup> Για το χάσμα ανάμεσα στην παιδαγωγική θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη βλ. Γεωργιάδης,2004· Σπανός,2005· Τσάφος,2010· Φρυδάκη 2011.

όσο και τα αποτελέσματά της. Τρίτον, ο υποψήφιος εκπαιδευτικός να εμπλέκεται σε έρευνα δράσης, παράγοντας ο ίδιος γνώση για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και αξιοποιώντας μετά αυτή τη γνώση για τη βελτίωση των δικών του τεχνικών και στρατηγικών. Η στοχαστοκριτική προσέγγιση, η ερευνητική δράση και η συνεχής αυτοαξιολόγηση μετατρέπουν τον εκπαιδευτικό σε αληθινό επαγγελματία, σε εκπαιδευτικό-ερευνητή, ο οποίος μαθαίνει μέσα από τη δράση του.

Αναμφισβήτητα, λοιπόν, το είδος της γνώσης που προσφέρεται μέσω των **προγραμμάτων σπουδών** αντανακλά και οριοθετεί σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Συνεπώς, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη μέριμνα για τη χρήση και διάδοση των σύγχρονων διδακτικών μέσων που θα αφουγκράζονται τον παλμό της υφιστάμενης κοινωνίας (Καρράς,2011:178). Άλλωστε, η επίμονη αναζήτηση ενός αποτελεσματικότερου μοντέλου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μαρτυρά την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μελέτες<sup>13</sup> για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευσή τους και το επάγγελμά τους αποδεικνύουν ότι οι ίδιοι είναι οι κύριοι φορείς των εκπαιδευτικών αλλαγών. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η επάρκεια του εκπαιδευτικού επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και πως αυτή συνεπιδρά με άλλους παράγοντες στη διαμόρφωση του μαθησιακού αποτελέσματος (Καρράς,2012:167· Αντωνίου,2015:862). Συνεπώς, μόνο όταν ο εκπαιδευτικός λάβει μια γενική κατάρτιση- ερεθίσματα, γνώσεις, προβληματισμούς σε νέους και ποικίλους επιστημονικούς κλάδους- θα είναι ικανός να υπερβεί το επίπεδο ενός απλού «χειρώνακτα» της Παιδαγωγικής για να μεταβληθεί σε έναν δημιουργό και, κατά συνέπεια, σε έναν παιδαγωγό που φέρει επάξια αυτόν τον τίτλο (Mialaret,2011:235).

---

<sup>13</sup> Για παράδειγμα η διεθνής συγκριτική μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών Α' θμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, Αγγλία, Σουηδία, Κύπρο, Γερμανία, Φιλανδία, Ρωσία, Ιταλία και Ιορδανία (βλ. Karras,K. 2007. Social Representations of European Primary Teachers: a comparative study among Greece, England, Sweden and Cyprus, paper presented in the *XIII World Congress of Comparative Education Societies, Living Together. Education and Intercultural Dialogue*, Sarajevo,3-7 September 2007).

## **B. Η Μουσειοπαιδαγωγική**

*«Τα μουσεία μπορεί να είναι παράλληλα εκπαιδευτικά συστήματα  
ανοιχτά για όλους, μπορεί όμως και να αποτελούν έναν  
καλό συνεργάτη του σχολείου...»*

(Frank Oppenheimer στο Τζιαφέρη,2005:33)

### **B1. Μουσειοπαιδαγωγική: Εννοιολογική Προσέγγιση**

Πρόκειται για μια διασύνδεση μεταξύ της Μουσειολογίας και της Παιδαγωγικής. Η πρώτη ασχολείται αποκλειστικά με το μουσείο προσπαθώντας να επιλύσει οποιοδήποτε θεωρητικό και πρακτικό θέμα που προκύπτει σχετικά με τη λειτουργία του. Η Παιδαγωγική αποτελεί μια κοινωνική και ανθρωπολογική επιστήμη που πραγματεύεται τις αρχές και τις μεθόδους της ορθής αγωγής του παιδιού. Τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά, αναζητεί τρόπους για την ολόπλευρη εξέλιξη και καλλιέργεια του ανθρώπου. Αξίζει να διευκρινιστεί ότι η Μουσειοπαιδαγωγική Επιστήμη βασίζεται στη σύγχρονη παιδαγωγική, συγκεκριμένα το παιδαγωγικό ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη διδακτέα ύλη στη μαθησιακή διαδικασία και τις μαθητοκεντρικές εκπαιδευτικές μεθόδους. Τόσο τα υποκείμενα όσο και η γνώση θεωρούνται πολυσύνθετες οντότητες που συγκροτούνται σε σχέση με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο. Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική, η γνώση δομείται από το ίδιο το υποκείμενο και επηρεάζεται από τις διανοητικές και σωματικές ιδιαιτερότητές του, τους τρόπους σκέψης του και τα συναισθήματα, τις σχέσεις του με το περιβάλλον του, καθώς κι από το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Συνδυάζοντας τις παραπάνω επιστημονικές αναζητήσεις, δημιουργείται ο κλάδος της Μουσειοπαιδαγωγικής, που έχει ως αντικείμενο *«την επιστημονική διερεύνηση και βελτίωση των όρων γόνιμης αξιοποίησης των μουσείων και ευρύτερα του υλικού πολιτισμού, προς όφελος της κοινωνίας»* (Νάκου, 2001:177).

Η Μουσειοπαιδαγωγική αποτελεί τόσο ένα ερευνητικό πεδίο όσο και μια **καινοτόμο εκπαιδευτική πρακτική**. Το αντικείμενό της αφορά την εκπαίδευση στο χώρο του μουσείου<sup>14</sup> και τις δυνατότητες που παρέχονται εκεί για μάθηση και ψυχαγωγία, για εμπειρία και δημιουργία. Παράλληλα, μεριμνά για την επικοινωνία του μουσείου με το κοινό με σκοπό την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, διαμορφώνοντας το πλαίσιο για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διευκολύνοντας, έτσι, την προσέγγιση, την κατανόηση, την ερμηνεία και τη δημιουργική αξιοποίηση των μουσειακών χώρων.

<sup>14</sup> Σύμφωνα με τον ορισμό του I.C.O.M. το μουσείο είναι *«ένα ίδρυμα μόνιμο, χωρίς κερδοσκοπικό χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της εξέλιξής της, ανοικτό στο κοινό και το οποίο ερευνά, αποκτά, συντηρεί, γνωστοποιεί και κυρίως εκθέτει τις υλικές μαρτυρίες του ανθρώπου και του περιβάλλοντος του, με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία»*.

Η εξέλιξη της Μουσειοπαιδαγωγικής επηρεάστηκε καθοριστικά από το έργο του John Dewey, που υποστήριζε την έννοια της εμπειρίας (**learning by doing**) και το καθοριστικό της ρόλο ως αφετηρία της μάθησης. Από τα μέσα του 20ου αιώνα η Μουσειοπαιδαγωγική αναπτύσσεται και διευρύνει τους ορίζοντές της καθώς τα ευρωπαϊκά μουσεία δίνουν μεγάλη σημασία στον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Το 1946 ιδρύεται στο Παρίσι υπό την αιγίδα της UNESCO το ICOM (International Council of Museums). Η Μουσειοπαιδαγωγική αναπτύσσεται, αναγνωρίζεται και εντάσσεται στη γενικότερη φιλοσοφία της «μη τυπικής εκπαίδευσης»<sup>15</sup>.

Την τελευταία εικοσαετία, αναπτυγμένες χώρες (Μεγάλη Βρετανία, Δανία, Γαλλία, Βόρεια Αμερική) δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην προσέλκυση των μαθητών στα μουσεία. Για το σκοπό αυτό, ακολουθούν μια εκπαιδευτική πολιτική που απευθύνεται στις σχολικές ομάδες κοινού. Έτσι, οι μουσειακοί χώροι διαμορφώνονται κατάλληλα για να εξυπηρετούνται οι παιδευτικές λειτουργίες, οι μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες συνδέονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται με ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα ενημέρωσης και μουσειοπαιδαγωγικής κατάρτισης. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονούν και υλοποιούν από κοινού μουσεία και εξωσχολικοί θεσμοί ενσωματώνουν παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν σχολικούς στόχους και νέες διδακτικές προσεγγίσεις (Νικονάνου, 2010:47-48).

Ενώ στο εξωτερικό το μουσείο θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης, στην Ελλάδα γίνονται ακόμα προσπάθειες ενσωμάτωσής του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές οργανώνονται από το Μουσείο Μπενάκη το 1978-79<sup>16</sup>. Το 1983 η ίδρυση του ελληνικού τμήματος του I.C.O.M,<sup>17</sup> παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της Μουσειοπαιδαγωγικής, ενώ το 1985 ξεκινά και η συμμετοχή του Υπουργείου Πολιτισμού<sup>18</sup> ως κεντρικού φορέα στο συντονισμό και σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων για την αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Την ίδια χρονιά διοργανώνεται η εκπαιδευτική έκθεση «*Η γέννηση της γραφής*», στα πλαίσια του εορτασμού της Αθήνας ως Πολιτιστικής

---

<sup>15</sup> Ο όρος «μη τυπική εκπαίδευση» αναφέρεται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που δεν ανήκουν στον χώρο της «τυπικής εκπαίδευσης», αλλά ακολουθούν έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όπως για παράδειγμα τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Σχετικά με τους όρους τυπική, μη τυπική, άτυπη, βλ. Ξωγέλλης, 2007: 693-694).

<sup>16</sup> Το μουσείο Μπενάκη τύπωσε ειδικά έντυπα που απευθύνονταν σε παιδιά με αφορμή την έκθεση «*Παραδοσιακές Καλλιέργειες*» το 1978. Παρόμοια τακτική ακολούθησαν το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα Β. Παπαντωνίου στο Ναύπλιο, το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης και άλλα λαογραφικά μουσεία (Νικονάνου, 2008: 190-192).

<sup>17</sup> Το I.C.O.M από το 1986 συγκρότησε Ομάδα Εργασίας για τις Εκπαιδευτικές Δράσεις στα Μουσεία και από το 1997 οργανώνει ετήσια συνάντηση με τίτλο Νεοελληνική Πολιτιστική Κληρονομιά και Εκπαίδευση (βλ. παρακάτω την ενότητα Γ2).

<sup>18</sup> Έγινε προσπάθεια σύνδεσης μουσείου-σχολείου με την υλοποίηση δύο εκπαιδευτικών προγραμμάτων: το πρόγραμμα «*ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός*» (1994-2004) και το πιλοτικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα «*Το Σχολείο υιοθετεί ένα μνημείο*» (1994-1997) (βλ. παρακάτω την ενότητα Γ2).

Πρωτεύουσας της Ευρώπης, η οποία οδήγησε στην ίδρυση του Κέντρου Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Εκπαιδευτικά προγράμματα εκπονούν πλέον και τα Μουσεία Κυκλαδικής Τέχνης, η Εθνική Πινακοθήκη, η Εφορεία της Ακρόπολης. Ακολουθούν πολλά μουσεία όπως το Νομισματικό, το Μουσείο Λαϊκής Τέχνης κ.ά., ενώ δημιουργούνται και οι πρώτες μουσειοσκευές. Σήμερα, μπορούμε να πούμε πως γίνονται σημαντικά βήματα από την πλευρά των ελληνικών μουσείων, αφού πολλά από αυτά εκπονούν εκπαιδευτικά προγράμματα, παράγουν έντυπο ενημερωτικό υλικό και διοργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς.

## **B2. Εκπαιδευτικά Προγράμματα: Μια Κατεξοχήν Μουσειοπαιδαγωγική Δραστηριότητα**

Σύμφωνα με την Ελένη Γλύκατζη-Αρβελέρ (στο Σκαλτσά,2001:190) *«η ύπαρξη των μουσείων σήμερα δηλώνει τον εκδημοκρατισμό της καλλιτεχνικής δημιουργίας και γνώσης. Σε καμία περίπτωση, ένα μουσείο που σέβεται τον εαυτό του, δε μπορεί να στερήσει από το κοινό την ύπαρξη ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος δεδομένου του αναγνωρισμένου ρόλου του ως σχολείου»*. Εκπαιδευτικά προγράμματα μέσα σε μουσειακούς χώρους αναπτύχθηκαν για πρώτη φορά τη δεκαετία του '60 και σηματοδότησαν την έναρξη μιας νέας περιόδου στη ζωή αρκετών μουσείων στην Ευρώπη<sup>19</sup>. Πολλά μουσεία ανά τον κόσμο αναθεωρούν και εμπλουτίζουν τον τρόπο παρουσίασης των μουσειακών αντικειμένων και συλλογών τους όσο και το σχεδιασμό και την εφαρμογή γόνιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για σχολικές ομάδες, αλλά και ευρύτερα για το σύνολο της κοινωνίας (Νάκου,2001:177). *«Εκπαιδευτικά Προγράμματα»*, *«Μουσειοπαιδαγωγικά Προγράμματα»*, *«Προγράμματα Προσέγγισης»* είναι μερικοί από τους όρους που χρησιμοποιούνται διεθνώς για την πιο διαδεδομένη επικοινωνιακή πρακτική ανάμεσα στους δύο φορείς, σχολείο και μουσείο. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα αναφέρονται στις μόνιμες εκθέσεις των μουσείων, ενώ προγράμματα υλοποιούνται και με αφορμή περιοδικές εκθέσεις ή άλλες επετειακές αφορμές. Σε μουσεία που δίνουν βαρύτητα στην ανάπτυξη στενών σχέσεων με τις σχολικές ομάδες και αναπτύσσουν μια διευρυμένη εκπαιδευτική πολιτική, γίνεται προσπάθεια να συμπεριληφθούν παροχές για όλες τις διαφορετικές σχολικές τάξεις.

Μέσα από τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα υπάρχει δυνατότητα για ερμηνεία και κριτική προσέγγιση των αντικειμένων από τους ίδιους τους μαθητές, ενώ το μουσείο αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως χώρος απόκτησης ακαδημαϊκής γνώσης, αλλά και ως χώρος επικοινωνίας, σκέψης και συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών (Γαβριλάκη,2009:127). Η **εκπαίδευση του βλέμματος** επιδιώκεται προκειμένου να *«ζωντανέψουν»* τα αντικείμενα του χώρου, να δοθεί άλλη ερμηνεία, να κατανοηθεί το

<sup>19</sup> Ενδεικτικά αναφέρονται: Conservatoire Nationale des Arts et Métiers στο Παρίσι, Science Museum στο Λονδίνο, Deutsches Museum στο Μόναχο, American Museum of Natural History στη Ν. Υόρκη, αλλά και στη χώρα μας το Μουσείο Μπενάκη κ.ά.

σήμερα μέσα από το παράδειγμα του χτες και να μετουσιωθεί η γνώση σε βίωμα. Μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι επισκέπτες εξοικειώνονται με το χώρο και αναπτύσσουν συναισθηματικές σχέσεις μαζί του, εφόσον πραγματοποιούν βιωματικές δράσεις μέσα σε αυτόν.

Αναμφίβολα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα δε διαχωρίζονται από τη διδασκαλία, αφού έρχονται να ενισχύσουν όσα διδάσκονται μέσα σε μια τάξη. Μόνο όταν δε μοιάζουν με τα μαθήματα, όμως, μπορούν να προσελκύσουν αμέριστο το ενδιαφέρον των διδασκομένων. Τα απαρτίζουν δραστηριότητες διαφόρων ειδών που απευθύνονται σε διαφορετικό κοινό και το κάθε μουσείο επιλέγει τις δικές του, με βάση το προσωπικό και τα μέσα που διαθέτει, τις συλλογές, τις ανάγκες και το κοινωνικό του περιβάλλον. Ωστόσο, υπάρχουν τρεις **βασικές αρχές** που λαμβάνονται ή πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, όταν γίνεται λόγος για τέτοια προγράμματα. Η πρώτη έχει να κάνει με τη συνάφειά τους με το μουσείο, δηλαδή με την ύπαρξη δεσμών ανάμεσα στις δραστηριότητες και τα αντικείμενα των συλλογών, η δεύτερη με τη συνάφειά τους με τα ειδικά χαρακτηριστικά των επισκεπτών, δηλαδή με τη δυνατότητα προσαρμογής τους στις απαιτήσεις διαφορετικών κοινών, και η τελευταία με τη συνάφειά τους με τον σκοπό της εκπαίδευσης. Οι όποιοι προσανατολισμοί τους, πάντως, πραγματώνονται μέσω διαδραστικών μεθόδων και απόκτησης γνώσης με την **αυτο-ανακάλυψη** (Γελαδάκη,2014:180).

Είναι γεγονός ότι η παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος έγινε κομμάτι της σχολικής καθημερινότητας και αναγκαιότητα για πολλούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναζητούν από τα μουσεία, εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό για επεξεργασία στη σχολική τάξη, όχι πλέον αποκλειστικά συνδεδεμένα με συγκεκριμένα μαθήματα. Η παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνδέεται με κάθε μάθημα, με κάθε ηλικιακή ομάδα μέσα σε ένα πλαίσιο **διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης της σχολικής ύλης** (Κύρδη,2010:349-350).

## **B2.1. Η Φιλοσοφία και η Μεθοδολογία των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων**

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαθέτουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά και επιδιώκουν να αποκτήσει η εκπαίδευση περισσότερα εξωστρεφή γνωρίσματα. Συγκεκριμένα, διαθέτουν **ποικιλία διδακτικών μεθόδων και πρακτικών**, δίνουν έμφαση στη διαθεματικότητα και στη σύνδεση της μάθησης με καταστάσεις και περιβάλλοντα της ζωής. Ακόμη, ενισχύουν τις ικανότητες των μαθητών, όσον αφορά τη δημιουργικότητά τους, την κριτική τους σκέψη, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τη συνεργασιμότητα, την εξοικείωση με τις τέχνες, αλλά και την ανάπτυξη της ικανότητας του να «*μαθαίνω πώς να μαθαίνω*» (Jukier,2013:4). Ακόμη, τα εκπαιδευτικά προγράμματα βασίζονται στην ολιστική αντίληψη για την πρόσληψη της γνώσης. Συγκεκριμένα, συμφωνούν με την παιδαγωγική αρχή της



διερευνητικής/ανακαλυπτικής μάθησης, της βιωματικής προσέγγισης και του εποικοδομητισμού. Επιπλέον, συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την επαφή με ποικίλα πολιτισμικά αγαθά και γενικότερα τη γνωριμία με εκφάνσεις του πολιτισμού (Κουγιουμτζής,2014:241-242· Σαββαΐδου- Καμπουροπούλου,2015:21).

Η σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική βασίζεται σε παιδαγωγικές και γνωστικές θεωρίες που υποστηρίζουν τις **βιωματικές διαστάσεις της μάθησης**. Βασικός παράγοντας για την επιτυχή έκβαση μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων είναι να διασφαλίζεται η ατομική και ομαδική, σωματική, διανοητική και ψυχική, αλλά και κοινωνική προσέγγιση και επεξεργασία του χώρου του μουσείου και η παραγωγή δημιουργικού έργου μέσα στα πλαίσια κοινωνικού διαλόγου, επικοινωνίας και ψυχαγωγίας. Είναι γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα στοχεύουν στο να εξοικειώσουν τους συμμετέχοντες με το μουσειακό χώρο, να κινήσουν το ενδιαφέρον για τα εκθέματα, αλλά και να αναπτύξουν τις δυνατότητες και τις δεξιότητές τους. Η φιλοσοφία τους είναι να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά σε θέματα γύρω από την πολιτισμική τους κληρονομιά, την ερμηνεία της, την κατανόηση και την προστασία της. Η προηγούμενη γνώση αξιοποιείται και η νέα γνώση που αποκτάται συνδέεται με τη σχολική ύλη και την καθημερινή ζωή. Η γνώση δεν επιβάλλεται, αλλά επιζητά την ανακάλυψή της. Συνεπώς, η Μουσειακή Αγωγή θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένας τομέας της σύγχρονης εκπαίδευσης και να την εμπλουτίσει με το άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εκτός του στενού σχολικού χώρου (Νάκου,2001:179).

Αναμφίβολα, όλες οι μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι επιδιώκουν τη «συνάντηση» του επισκέπτη με το μουσειακό αντικείμενο, αλλά και την αξιοποίηση του μουσειακού χώρου ως ενός κατασκευασμένου περιβάλλοντος με μορφωτικές προθέσεις. Μία μέθοδος, ωστόσο, θεωρείται επιτυχημένη όταν προκαλείται το ενδιαφέρον του επισκέπτη, όταν κινητοποιείται και του παρέχονται κίνητρα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του, όπως επίσης κι όταν ψυχαγωγείται. Η επιλογή και εφαρμογή τους στη μουσειοπαιδαγωγική πράξη εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων, όπως οι ακόλουθοι (Νικονάνου,2015:51-53):

α) *Ομάδα στόχου*: χαρακτηριστικά της ομάδας, συνθήκες επίσκεψης, αριθμός ατόμων που συμμετέχουν στη δραστηριότητα σε συνδυασμό με τις δυνατότητες χώρων και προσωπικού.

β) *Χώρος υλοποίησης*: ο τρόπος έκθεσης και σκηνοθεσίας των εκθεμάτων, ο χαρακτήρας των ερμηνευτικών συστημάτων, οι δυνατότητες κίνησης των επισκεπτών στον χώρο και ατομικής ή συλλογικής προσέγγισης επιλεγμένων εκθεμάτων, διαθεσιμότητα συμπληρωματικών χώρων, όπως εργαστήρια και χώροι εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

γ) *Εκπαιδευτική στοχοθεσία*: λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μουσείου ως χώρου μη τυπικής εκπαίδευσης.

δ) *Επικοινωνιακή διάσταση*: οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης, ενεργητικής συμμετοχής και επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους, καθοριστικός ο ρόλος των εμπυχωτών και της στάσης τους στην όλη διαδικασία.

Η μέθοδος της **αφήγησης** λαμβάνει στο μουσείο διαφορετικές μορφές και εφαρμόζεται σε διαφορετικές δραστηριότητες. Χαρακτηριστικά της μεθόδου είναι η παθητική στάση του επισκέπτη, ενώ η αλληλεπίδραση με τον εμπυχωτή είναι περιορισμένη. Η ξενάγηση και η διήγηση ιστοριών είναι δραστηριότητες που εφαρμόζουν τη μέθοδο της αφήγησης. Σχετικά με την *ξενάγηση*, πρόκειται για την ιστορικά πιο γνωστή εκπαιδευτική δραστηριότητα της μουσειακής πράξης. Ο ξεναγός μεταφέρει συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τα εκθέματα, καλύπτοντας γνωστικούς στόχους. Ο επισκέπτης, ως παθητικός δέκτης πληροφοριών, σπάνια έχει την ευκαιρία να επέμβει στην ξενάγηση και να διατυπώσει προσωπικές απόψεις ή απορίες, ενώ καλείται να είναι ήσυχος και προσεχτικά επικεντρωμένος για να κατανοήσει τη διαδικασία. Η πληροφοριακή αυτή διαδικασία μπορεί να έχει μία θεματική και να περιλαμβάνει την επιλογή εκθεμάτων και πληροφοριών που θα συνοδεύουν την προσέγγισή τους, συνδυάζοντάς τα με τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες της ομάδας κοινού. Όσον αφορά τη *διήγηση ιστοριών* ή παραμυθιών, αυτή επιδιώκει την έμμεση σύνδεση με τις μουσειακές θεματικές, εμπλέκοντας συναισθηματικά τους επισκέπτες. Πρόκειται για δράσεις που στοχεύουν στην εξοικείωση με τον εκάστοτε μουσειακό χώρο με ψυχαγωγικό τρόπο ή στην ευαισθητοποίηση του κοινού για επίκαιρα θέματα. Ακόμα, μπορούν να ενταχθούν ως στάδιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Νικονάνου,2015:53-56).

Η **μαιευτική μέθοδος** υποστηρίζει άμεσα την ίδια τη φύση των μουσειακών αντικειμένων και τις δυνατότητες προσέγγισής τους. Μέσω αυτής της μεθόδου αναδεικνύεται η επικοινωνιακή διάσταση των μουσειακών χώρων, καθώς και η ενεργητική προσέγγισή τους από τους επισκέπτες. Ερωτήματα τίθενται και προκαλείται αλληλεπίδραση των επισκεπτών με τα εκθέματα. Η μαιευτική μέθοδος εφαρμόζεται κυρίως σε δύο διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων: τις «*εκπαιδευτικές ξεναγήσεις*», οι οποίες προσανατολίζονται όχι μόνο στη μετάδοση επιστημονικών πληροφοριών αλλά και στη συναισθηματική εμπλοκή του επισκέπτη και τις «*συζητήσεις*», κατά τις οποίες επιδιώκεται η ενεργοποίηση των συμμετεχόντων για την κατάθεση εναλλακτικών οπτικών και απόψεων προσέγγισης των εκθεμάτων που μπορούν να λειτουργήσουν είτε ως αυτόνομες δραστηριότητες είτε ως τμήμα ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού προγράμματος (Νικονάνου,2015:57-58).

Όσον αφορά την **ανακαλυπτική μέθοδο**, αυτή δεν αφορά την άθροιση των πληροφοριών, αντίθετα πρόκειται για μια ενεργητική διαδικασία διαμόρφωσης νοημάτων και εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο σε παιχνίδια εξερεύνησης του μουσειακού χώρου, όπου οι επισκέπτες ενθαρρύνονται για αυτόβουλη ανακάλυψη των μουσειακών περιεχομένων. Συνηθισμένη είναι η εισαγωγή παιχνιδιών *εξερεύνησης* με τη χρήση φύλλων εργασίας ως στάδιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο ρόλος των εμπυχωτών είναι αυτός του

διευκολυντή, του υποστηρικτή και του συντονιστή (Νικονάνου,2015:64-75· Σαββαΐδου- Καμπουροπούλου,2015:30).

Αναμφισβήτητα, οι **βιωματικές-δημιουργικές μέθοδοι** αποτελούν βασικά εργαλεία της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής διαδικασίας, τα οποία κινούνται ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικές παραμέτρους: της εμπειρίας και της δημιουργικής έκφρασης. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η έννοια της ενεργούς συμμετοχής του επισκέπτη ως συνδιαμορφωτή της ερμηνείας και της παραγωγής νοημάτων. Οι δραστηριότητες αυτές συνδέουν τη μουσειοπαιδαγωγική με την αισθητική αγωγή, τη θεατροπαιδαγωγική και τη μουσικοπαιδαγωγική, εντάσσοντας δημιουργικά τις τέχνες στην προσέγγιση και βίωση της μουσειακής πραγματικότητας. Ήδη στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ο J. Dewey εισηγήθηκε τη μάθηση μέσα από την πράξη, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες που προσφέρουν τα μουσεία για βιωματική μάθηση. Ωστόσο, οι πρακτικές χειρωνακτικές δραστηριότητες (**hands on activities**) δεν πρέπει να είναι αυτόνομες, αλλά να αποτελούν τμήματα ενός γενικότερου εκπαιδευτικού προγράμματος και να συνδέονται ουσιαστικά με το σύνολο των στόχων του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Τέλος, πέρα από τα βιωματικό χαρακτήρα των εν λόγω δραστηριοτήτων, οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν ατομικές ικανότητες, εξασκούν δεξιότητες και εκφράζονται κατακτώντας αυτογνωσία. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι *υλικές-αισθητικές*, να αφορούν τις *παραστατικές τέχνες*, δηλαδή το μουσειακό θέατρο, τον χορό, τη μουσική, αλλά και δραστηριότητες *γραμματισμού*, όπως είναι η δημιουργική γραφή (Νικονάνου,2015:67-74).

## **B2.2. Μουσείο και Εκπαιδευτικές Θεωρίες**

Η προσπάθεια προσέγγισης των διαφορετικών ομάδων κοινού βασίζεται σε θεωρίες μάθησης και επικοινωνίας. Το μουσείο, ως πηγή μάθησης, επιτρέπει εναλλακτικές μαθησιακές διαδρομές. Ωστόσο, στην πλειονότητα των περιπτώσεων στα ελληνικά μουσεία εφαρμόζεται η θεωρία της **ανακάλυψης**. Σύμφωνα με αυτήν, οι ομάδες μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, την παρατήρηση των αντικειμένων, την ανάλυση και τη σύνθεση των δεδομένων, οδηγούνται στην ανακάλυψη της γνώσης με ενεργητικό τρόπο. Η μάθηση, σε αυτή την περίπτωση, είναι μια ενεργητική διαδικασία και έχει τη μορφή του πειραματισμού πάνω σε ένα θέμα. Το υποκείμενο επιλέγει, δοκιμάζει και μετασχηματίζει τις νέες πληροφορίες, πηγαινόντας από το γενικό στο ειδικό. Οι μαθητές ανακαλύπτουν την γνώση (κανόνες, αρχές, ανάπτυξη δεξιοτήτων) μέσα από ανακαλυπτικές διαδικασίες. Έτσι, σ' αυτό το μουσείο ο μαθητής εξερευνά το χώρο και τα εκθέματα μέσα από ποικίλα θέματα. Ο εκπαιδευτικός ωθεί έμμεσα το μαθητή στην πορεία του μέσα στον χώρο, χωρίς ωστόσο να προβαίνει σε υποδείξεις. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αντιστοίχως, έχουν το ύφος και το περιεχόμενο ενός διαδραστικού εργαστηρίου ή παιχνιδιών

εξερεύνησης μουσειακού χώρου (Νάκου,2001:190· Σαββαΐδου-Καμπουροπούλου,2015:30).

Ακόμη, στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων υιοθετείται η εκπαιδευτική θεωρία του **κονστρουκτιβισμού (εποικοδομητισμού)**<sup>20</sup>. Αυτή αφορά τις νέες ιδέες, οι οποίες κατασκευάζονται από το υποκείμενο με ενεργητικό τρόπο, αναστοχαζόμενο τις εμπειρίες του και μέσα σε μια αλληλεπίδραση με το κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον. Ο κονστρουκτιβισμός ενδιαφέρεται να «συλλέξει» έννοιες και να «κατασκευάσει» νοήματα. Σε αυτή τη θεωρία, στην οποία εμπεριέχονται στρατηγικές ανακάλυψης, ενδυναμώνεται η σημασία του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση της γνώσης, και συνεπώς, πέρα από τη θεωρία του Dewey και του Bruner, βρίσκουμε επιρροές από τον Lev Vygotsky και τον Jean Piaget. Το υποκείμενο κατασκευάζει τη γνώση του με ενεργό τρόπο, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει έμμεσο-υποστηρικτικό ρόλο. Σε ένα μουσείο το οποίο υποστηρίζεται από τον κονστρουκτιβισμό, δεν υποστηρίζεται η μία και μοναδική αλήθεια, αλλά αντιθέτως οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλύσουν, να ερμηνεύσουν και να προβλέψουν την πληροφορία. Επίσης, χρησιμοποιούνται ανοικτού τύπου ερωτήσεις για να προωθηθεί ο διάλογος ανάμεσα στους μαθητές πάνω στην επίλυση προβλημάτων. Συμπλήρωμα του εποικοδομητισμού αποτελούν οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες που υποστηρίζουν ότι η οικοδόμηση των γνώσεων πραγματοποιείται σε συνεργατικά περιβάλλοντα, τα οποία ενεργοποιούν την ανάπτυξη αισθήματος κοινής ευθύνης, την προώθηση διαπολιτισμικών σχέσεων, την αύξηση της αυτοεκτίμησης, την προώθηση δεξιοτήτων σχετικών με την οργάνωση και το σχεδιασμό δραστηριοτήτων και τη δόμηση των ερμηνειών μέσω της αλληλεπίδρασης και της αξιοποίησης της μουσειακής εμπειρίας (Σαββαΐδου-Καμπουροπούλου,2015:33· Φιλιππουπολίτη,2015:28-36).

Στην επισκόπηση των εκπαιδευτικών θεωριών που βρίσκουν εφαρμογή στη Μουσειοπαιδαγωγική πρέπει να αναφερθούν και οι θεωρίες οι οποίες εστιάζουν στην ψυχολογία του μαθητευόμενου. Αυτή την προσέγγιση ακολουθεί η **θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης** του Howard Gardner και η θεωρία της «ροής», ή της ψυχολογίας της βέλτιστης εμπειρίας. Ο Gardner εκλαμβάνει τη νοημοσύνη ως μια πολυδιάστατη έννοια με την οποία μπορούμε να προσεγγίζουμε και να κατανοούμε τον κόσμο πλουραλιστικά. Την διακρίνει σε τουλάχιστον οκτώ ισάξιους τύπους (γλωσσική, λογικομαθηματική, μουσική, χωρική, σωματική- κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, φυσιολογική ευφυΐα), οι οποίοι αναπτύσσονται περισσότερο ή λιγότερο από άνθρωπο σε άνθρωπο. Κύριο υπεύθυνο μάλιστα για αυτήν την άνιση ανάπτυξη θεωρείται το σχολείο το οποίο επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δύο μόνο ευφυϊών – γλωσσική και λογικομαθηματική- αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τις υπόλοιπες. Πολύ σημαντική, λοιπόν, είναι η δημιουργία θετικών εμπειριών στους συμμετέχοντες. Για να συμβεί, όμως, κάτι τέτοιο κρίνεται

<sup>20</sup> Για τον κονστρουκτιβισμό βλ. Καρράς,2014:421:424.Όσον αφορά την κονστρουκτιβιστική θεώρηση στη μουσειακή μάθηση, αυτή διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο βιβλίο του Hein,2005:347.

απαραίτητο να ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών, οι ανάγκες τους και τα βιώματά τους. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να βρει έναν τρόπο να εξυπηρετεί και να ικανοποιεί κάθε μαθητή ξεχωριστά (Κουτσελίνη- Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης,2015:128-129· Σαββαΐδου-Καμποροπούλου,2015:33· Φιλίππουπολίτη,2015:37).

Παράλληλα, η θεωρία της ροής ή της βέλτιστης εμπειρίας αναφέρεται στην εμπλοκή του μαθητή σε μια δημιουργική δραστηριότητα, η οποία απορροφάει το ενδιαφέρον του και κατά συνέπεια τον οδηγεί σε μια θετική κατάσταση του πνεύματος, κατά την οποία είναι απολύτως συγκεντρωμένος σε αυτό που κάνει, ενώ παράλληλα ψυχαγωγείται από τη αυτήν. Το ICOM προτείνει την επιλογή δραστηριοτήτων που επικεντρώνονται στο ψυχαγωγικό στοιχείο, ώστε τα μουσεία να «κερδίσουν» τον επισκέπτη και να του δημιουργήσουν ερεθίσματα για να επαναλάβει την επίσκεψή του στο μέλλον. Προκειμένου να διατηρηθεί η «κατάσταση ροής», χρειάζεται συνεχώς να παρέχεται στο άτομο αυτό ευκαιρίες να ανακαλύπτει πράγματα και να αναπτύσσει τις δεξιότητές του.

### **B2.3. Στάδια Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων**

Τα στάδια για το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος<sup>21</sup> (βλ. Σχήμα 5) δεν έχουν συγκεκριμένη μεθοδολογία, ωστόσο ακολουθούν κάποια γενικά βήματα, βασικά για να είναι αυτό ολοκληρωμένο. Αρχικά, κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος αποφασίζεται το θέμα κι η ηλικιακή ομάδα που θα απευθύνεται, όπως κι ο τόπος διεξαγωγής του. Έπειτα, γίνεται προσπάθεια σύνδεσής του με το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε στη συνέχεια διατυπώνονται με σαφήνεια οι στόχοι του. Σειρά έχει η καταγραφή της δομής του και της μεθοδολογίας που θα ακολουθήσει, ώστε έπειτα να συλλεχθεί το κατάλληλο υλικό και να οριστεί ο τρόπος αξιολόγησής του. Μετά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος απαιτείται **η προετοιμασία του εκπαιδευτικού πριν την επίσκεψη**, η οποία περιλαμβάνει: α) τη μελέτη του αναλυτικού προγράμματος, β) τη μελέτη του υλικού που θα χρησιμοποιήσει (βιβλία, έντυπα, κ.λπ), γ) την ενημέρωση για τα μουσεία και τους ευρύτερα εκπαιδευτικούς χώρους που βρίσκονται κοντά στο χώρο του, αλλά και δ) την επιλογή των μουσείων που προσφέρονται για το αναλυτικό του πρόγραμμα και για την ηλικία των παιδιών. Είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να επισκεφτεί πρώτα ο ίδιος το χώρο του μουσείου και να συλλέξει πληροφορίες για αυτό. Έτσι, οφείλει να κατατάξει τα μουσεία σε σχέση με α) τα εκθέματά τους, β) την ύπαρξη ή μη μόνιμου

---

<sup>21</sup> Για τα στάδια στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος δίνονται πληροφορίες στο εγχειρίδιο «Ανακαλύπτοντας το παρελθόν» που εκδόθηκε από το Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού, Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Πρόκειται για βιβλίο που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Επιμέλεια: Δημήτρης Ναπλαντής, αρχαιολόγος. Σχεδιασμός προγράμματος: Εύα Φουρλίγκα, αρχαιολόγος - μουσειολόγος Ιουλία Γαβριηλίδου, αρχαιολόγος - μουσειολόγος, Ρέα Βεροπουλίδου, αρχαιολόγος. σσ. 8-10.

εκπαιδευτικού προσωπικού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και γ) την ύπαρξη ή μη ειδικού χώρου για την απασχόληση των μαθητών (Çil et al,2016:3).

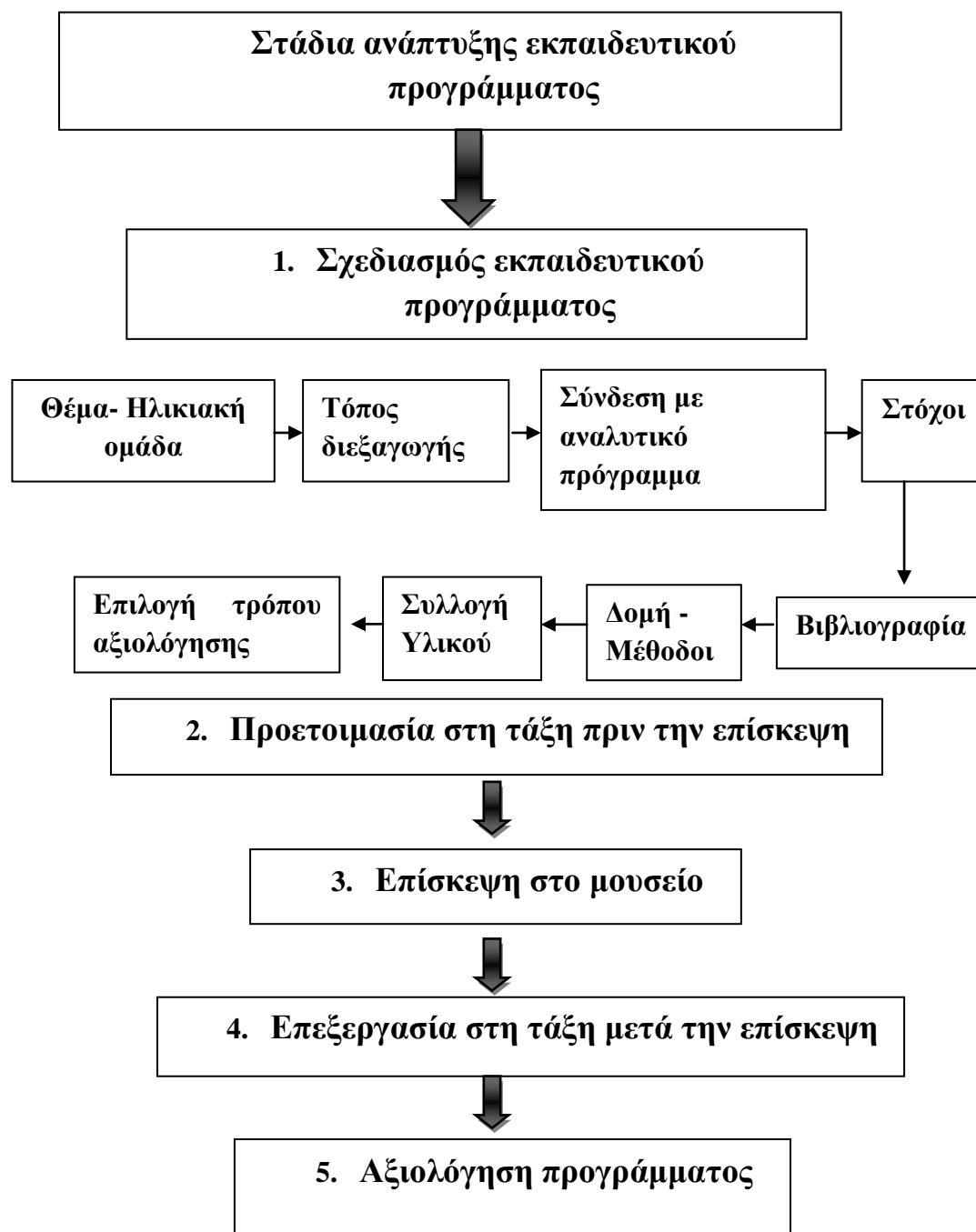
Ωστόσο, για την επίτευξη μιας άριστης μουσειακής εμπειρίας, απαραίτητες είναι οι δραστηριότητες προετοιμασίας των μαθητών πριν τη σχολική επίσκεψη και μετά από αυτήν (Karnezou et al.,2013:248). Έτσι, σχετικά με την **προετοιμασία των μαθητών πριν από την επίσκεψη**, ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη φάση, εισάγει την έννοια «μουσείο» στην τάξη, δίνει πληροφορίες για το μουσειακό χώρο που πρόκειται να επισκεφτούν και δημιουργείται από κοινού με τα παιδιά ένα κανονιστικό πλαίσιο για το τι επιτρέπεται και τι δεν επιτρέπεται κατά τη διάρκεια της επίσκεψης μέσα στο μουσείο. Η συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια της προετοιμασίας βοηθάει πολύ στη δική τους ευαισθητοποίηση. Για να προκληθεί το ενδιαφέρον τους μοιράζονται ενημερωτικά φυλλάδια του μουσείου, προβάλλονται διαφάνειες με τα εκθέματα, δανείζονται Μουσειοσκευή (αν το μουσείο διαθέτει), χωρίζονται σε ομάδες και συγκεντρώνουν στοιχεία γι' αυτό.

Κατά την **πραγματοποίηση της επίσκεψης** στο μουσείο, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να κινείται μαζί με τους μαθητές του, να συνεργάζεται με τον υπεύθυνο, ακόμα κι αν έχει αναλάβει εξ' ολοκλήρου αυτός την ανάπτυξη του προγράμματος. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται μεγάλη ποικιλία διαφορετικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στο χώρο του μουσείου, οι οποίες διαφοροποιούνται από τις απλές ξεναγήσεις-περιηγήσεις, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται να υπάρχουν και αυτές ως τμήμα τους, καθώς αναπτύσσονται σε διαφορετικά στάδια και αξιοποιούν περισσότερες μεθόδους προσέγγισης (Νικονάνου,2015:97).

**Μετά τις επισκέψεις** στο μουσείο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να σχεδιάζουν και να διεξάγουν δραστηριότητες στο σχολείο για την ενίσχυση της εμπειρίας των μουσειακών επισκέψεων των μαθητών, ώστε να πραγματοποιηθεί η ανταλλαγή απόψεων και η ανατροφοδότηση. Προηγούμενες μελέτες έδειξαν ότι οι δραστηριότητες που ακολουθούν την επίσκεψη στο μουσείο είναι συχνά περιορισμένες και συνήθως έχουν την μορφή συζητήσεων. Ωστόσο, πρόκειται για σημαντικές δραστηριότητες που ενισχύουν τις έννοιες που αποκτήθηκαν από τα παιδιά στο μουσείο και αξιολογούν αυτά που έμαθαν (Σαββαΐδου-Καμπουροπούλου,2015:55· Çil et al,2016:4).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθούμε στην **αξιολόγηση**, ως έννοια και ως διαδικασία, η οποία είναι ιδιαίτερα πολυσυζητημένη και αμφιλεγόμενη. Ο σκοπός, το περιεχόμενο, οι τεχνικές και τα κριτήριά της έχουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον, επειδή αποτελεί το ένα από τα τρία μέρη της διδασκαλίας (στόχος, μέθοδος, αξιολόγηση), αλλά και κάθε έργου ή προγράμματος που πρόκειται να επιτελεστεί. Συνεπώς, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εφαρμογής και της ανάπτυξης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η αξιολόγηση προγραμμάτων Μουσειακής Εκπαίδευσης συνίσταται, κυρίως, στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας (effectiveness) και της λειτουργικότητας (efficiency) ενός προγράμματος. Με τον όρο

**αποτελεσματικότητα** αναφερόμαστε στις επιρροές ή τα αποτελέσματα ενός προγράμματος στην ομάδα-στόχο σε γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό επίπεδο, ενώ με τον όρο **λειτουργικότητα** αναφερόμαστε στην ευελιξία ενός προγράμματος να εφαρμοστεί μέσα από μεθόδους και πρακτικές, οι οποίες από παιδαγωγική, από οικονομική, αλλά και από άποψη χρόνου είναι οι πιο κατάλληλες για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.



**Σχήμα 5.** Στάδια ανάπτυξης εκπαιδευτικού προγράμματος.

Πηγή: Σαββαΐδου- Καμπουροπούλου, Μ. (2015). *Εκπαίδευση, τέχνη και δημιουργικότητα σε σύγχρονα μουσειακά περιβάλλοντα: θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Αθήνα: Διάδραση.

### **B3. Σχέση Σχολείου και Μουσείου**

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα τα μουσεία επενδύουν στην ανάπτυξη στενών σχέσεων με τα σχολεία. Η επίσημη μάθηση/ τυπική (**formal learning**) λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από την πραγματοποίηση ιεραρχικά δομημένων και χρονολογικά οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και έχουν καθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Σαββαΐδου-Καμπουροπούλου,2015:43). Αναμφισβήτητα, λοιπόν, το επίσημο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου αποτελούν οι μαθητές που βρίσκονται στις τάξεις, κάθονται στα θρανία και η μάθηση προωθείται μέσω μιας μακροχρόνιας, υποχρεωτικής και συστηματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας για την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος. Δυστυχώς, στις περισσότερες περιπτώσεις πραγματοποιείται δασκαλοκεντρικό μάθημα με μικρές δυνατότητες διασύνδεσης των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος τόσο μεταξύ τους όσο και με τη ζωή. Έτσι, δεδομένου ότι στο σχολείο οι γνώσεις προσφέρονται αποκομμένες μεταξύ τους κι από την πραγματικότητα του παιδιού, δεν προκαλείται η περιέργειά του, η έκπληξη ή η ευχαρίστησή του.

Η μη επίσημη μάθηση/ μη τυπική (**non formal education**) αφορά επίσης οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με συγκεκριμένους στόχους και αποδέκτες που πραγματοποιούνται από διάφορους φορείς (συμπεριλαμβάνονται τα σχολεία και τα Πανεπιστήμια), αλλά υλοποιούνται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι δραστηριότητες αυτές λειτουργούν είτε αυτοτελώς είτε ως μέρος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων (Σαββαΐδου-Καμπουροπούλου,2015:43). Συνεπώς, οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος μπορούν να επιτευχθούν και εκτός της σχολικής τάξης, καθώς οι μαθητές ήδη αποκτούν γνώσεις μέσα από την επαφή τους με άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, όπως είναι οι επισκέψεις με τους γονείς τους σε μουσεία, πάρκα, ενυδρεία κι άλλους χώρους (Walsh & Straits,2014:54; Garner et al,2016:341). Αξίζει να επισημανθεί ότι με τους όρους «*τυπική*» και «*μη τυπική*» εκπαίδευση δε χαρακτηρίζεται ποιοτικά η εκπαιδευτική διαδικασία, αντίθετα η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης έχει ανάγκη και από την τυπική και από την μη τυπική εκπαίδευση (Ampartzaki et al.,2013:7). Άλλωστε, ο σχολικός θεσμός δεν πρέπει να παραμένει περιχαρακωμένος στον εαυτό του, ούτε πραγματοποιείται το έργο ενός παιδαγωγού μόνο κατά τη διάρκεια της παρουσίας του στην τάξη. Όλο το περιβάλλον μπορεί να εμπλουτίσει τη μαθησιακή διαδικασία, συνεπώς το σχολείο οφείλει να είναι μια εστία ακτινοβολίας κι ο εκπαιδευτικός πρέπει να σταθεί αρωγός προς αυτήν την κατεύθυνση (Mialaret,2011:236).

Όσον αφορά τα διάφορα περιβάλλοντα εκτός σχολείου, σε αυτά οι μαθητές έχουν την ελεύθερη επιλογή να εξερευνήσουν τι είναι σημαντικό και ενδιαφέρον γι' αυτούς, να αποκτήσουν μια συλλογική και κοινωνική εμπειρία μάθησης, όπως επίσης και αυθεντική, χρησιμοποιώντας πραγματικά αντικείμενα. Έτσι, ένας χώρος μη τυπικής



μάθησης, όπως είναι το μουσείο, χαρακτηρίζεται από την ελευθερία επιλογής περιεχομένων, χρόνου ενασχόλησης με αυτά και τρόπων επεξεργασίας τους, χωρίς την πίεση της επίδοσης και του αυστηρού ελέγχου της επιτυχίας. Στο επίκεντρο τίθενται οι κοινωνικοί και συναισθηματικοί στόχοι, η απόκτηση δεξιοτήτων, η κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ η μάθηση συμβαίνει μέσα από ποικίλες εμπειρίες, εμπλέκοντας τους μαθητές σε δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτούς (Νικονάνου,2015:89· Σαββαΐδου- Καμπουροπούλου,2015:44-45· Garner et al,2016:344).

Αν και όταν μιλάμε για μουσείο-σχολείο αναφερόμαστε σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις, σημαντικό θεωρείται να μην θυσιάζονται χαρακτηριστικά της εθελοντικής μάθησης στο μουσείο, ώστε να μην οδηγούμαστε στη σχολικοποίηση της μουσειακής μάθησης και στην αναίρεση του μουσείου ως χώρου επικοινωνίας, ψυχαγωγίας και έμπνευσης. Ο χαρακτήρας της μάθησης στο μουσείο συνδέει τη μουσειοπαιδαγωγική και την **παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου**<sup>22</sup> με στοιχεία τα οποία θα μπορούν να αξιοποιηθούν και σε σχολικές επισκέψεις, όπως είναι η ευέλικτη και ελεύθερη διάθεση χρόνου, ο προαιρετικός χαρακτήρας, η απουσία καταναγκασμού και άγχους επίδοσης, η δυνατότητα αποφάσεων και η προσωπική πρωτοβουλία, δηλαδή η δράση από προσωπικά κίνητρα και ενδιαφέροντα. Επομένως, τα μουσεία προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα άμεσης επαφής με συγκεκριμένα αντικείμενα, τη δυνατότητα επιβεβαίωσης της ακαδημαϊκής γνώσης που παρέχει το σχολείο και την ευκαιρία σύνδεσης της γνώσης με την καθημερινή πραγματικότητα.

Ωστόσο, ιστορικά, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματικά ανθήσει. Το ελληνικό σχολείο δεν παρακολουθεί τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της Μουσειοπαιδαγωγικής ούτε προωθεί στην καθημερινή διδακτική πράξη νέες μεθόδους μάθησης, όπως είναι η βιωματική, συνεργατική ή μέθοδοι ανακάλυψης. Άλλωστε, το εκπαιδευτικό σύστημα που δίνει έμφαση στη διδασκαλία τεχνικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την επιτυχία σε τυποποιημένα tests, καθιστά δύσκολη την κατανόηση της επίδρασης που μπορεί να έχει στη μαθησιακή διαδικασία μια μουσειακή επίσκεψη (Bobick & Hornby,2013:82). Από την άλλη πλευρά, τα περισσότερα ελληνικά μουσεία δεν καλύπτουν τις μουσειολογικές προδιαγραφές για την προώθηση του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Συνεπώς, οι δύο θεσμοί, μουσείου και σχολείου, δεν συνδέονται οργανικά μεταξύ τους, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο χώρο του μουσείου να μην εντάσσονται σε συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο. Παρά τη θέσπιση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών στην Εκπαίδευση, το ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να

---

<sup>22</sup> Ο Graham Black (2009:20-21) αναφέρει ότι οι άνθρωποι έχουν πολλές επιλογές πλέον στη διάθεσή τους όσον αφορά στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους, ώστε ασκείται μια διαρκής πίεση στα μουσεία, τα οποία πρέπει να ανανεώνουν συνεχώς τα προγράμματα και τις υπηρεσίες τους για να ανταγωνίζονται τις λοιπές «βιομηχανίες του ελεύθερου χρόνου».

είναι δέσμιο του Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο δεν αποδίδει την απαιτούμενη βαρύτητα στις μουσειοπαιδαγωγικές πρακτικές (Νάκου,2001:220).

Ο Mialaret (στο Καρράς,2014:702) τονίζει, ωστόσο, ότι *«το βασικό πρόβλημα δεν είναι να καθορίσουμε με μαθηματικό τρόπο το μερίδιο του σχολείου και το μερίδιο του μη σχολείου. Αντίθετα, να διαπιστώσουμε ότι ο σύγχρονος πολιτισμός προσφέρει πολλές και ποικίλες πηγές γνώσεων, εννοιών, ιδεών και ότι το βασικό πρόβλημα είναι να μάθουμε να ενσωματώνουμε όλες αυτές τις διάφορες γνώσεις σε μία «γνώση» με συνοχή για το εκπαιδευόμενο υποκείμενο»*. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το μουσείο δεν αντικαθιστά το σχολείο σε κανέναν τομέα: εκπαίδευση, παραγωγή υλικού, επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Αντίθετα, συμβάλλει στην **ενίσχυση της εκπαιδευτικής αποστολής του**. Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί ότι όταν αναφερόμαστε σε σχέσεις μουσείου-σχολείου, αναφερόμαστε κυρίως σε σχέσεις μουσείου-εκπαιδευτικών, καθώς οι σχολικές επισκέψεις πραγματοποιούνται συνήθως με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, επομένως είναι ιδιαίτερα σημαντική η σχετική **κατάρτισή τους** (Νικονάνου & Νάκου,2015:12).

## Γ. Η Μουσειοπαιδαγωγική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών

*«Ένας παιδαγωγός δε μπορεί εύκολα να καινοτομήσει αν δεν έχει μια επαρκή κατάρτιση κι αν η επαγγελματική του δραστηριότητα περιορίζεται στη χρησιμοποίηση απλών συνταγών πρακτικών δράσης»  
(Mialaret,2011:235)*

### Γ1. Μουσειοπαιδαγωγική και Προγράμματα Σπουδών: Το Διεθνές Παράδειγμα

Η κυβερνητική πολιτική στο **Ηνωμένο Βασίλειο** αναγνωρίζει το ρόλο των μουσείων στην επίσημη εκπαίδευση. Το 1999 το Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης εγκαινίασε το «*Πρόγραμμα Εκπαίδευσης σε Μουσεία και Πινακοθήκες*», το οποίο χρηματοδότησε σε εθνικό επίπεδο τη συνεργασία μουσείων και σχολείων. Το 2000 υπήρξε κοινή έκδοση από το προαναφερθέν υπουργείο και το Υπουργείο Πολιτισμού, Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και Αθλητισμού, που προσδιόριζε βασικούς στόχους και τομείς δράσης. Η τρέχουσα πολιτική των βρετανικών μουσείων και πινακοθηκών ερευνά την αξιοποίησή τους από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, συμπεριλαμβανομένης της δυνατότητας που έχουν αυτά να: α) ενισχύουν την υλοποίηση του επίσημου προγράμματος σπουδών, β) παρέχουν πρόσβαση σε πλούσια συλλογή αντικειμένων και ερμηνευτικών υλικών, για να ζωντανέψει το μάθημα στην τάξη, γ) προσφέρουν την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν για την κοινωνία τους, ώστε να διαμορφώσουν συνείδηση πολίτη, και δ) προωθούν πρωτότυπες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά βασικές δεξιότητες. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η φιλοσοφία της πολιτικής του σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αφορά την έκθεση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στη μάθηση εκτός της πανεπιστημιακής αίθουσας κατά τη διάρκεια της αρχικής τους κατάρτισης (Spencer & Maynard,2014:54-55).

Όσον αφορά τα μουσεία στις **Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής**, αυτά εισήγαγαν όλο και περισσότερο την εκπαίδευση στο κέντρο του δημόσιου ρόλου τους. Έρευνα του Ινστιτούτου Υπηρεσιών Μουσείων και Βιβλιοθηκών δείχνει πως τα μουσεία στην Αμερική ξοδεύουν πλέον τουλάχιστον 148 εκατομμύρια δολάρια το χρόνο για την εκπαίδευση παιδιών μεταξύ 6-18 ετών. Τα μουσεία οργανώνουν μαθήματα και διαλέξεις, εκπαιδεύουν καθηγητές, σχεδιάζουν εκπαιδευτικό υλικό για χρήση στα σχολεία, ενώ συχνά στέλνουν τους δικούς τους εκπαιδευτές στις σχολικές τάξεις για να διδάξουν. Επιπλέον, με κινητές μονάδες, ειδικές εκθέσεις, εργαστήρια, ακόμα και διδακτικό θέατρο, προσπαθούν να εμπλουτίσουν τα προγράμματα σπουδών. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων χρηματοδοτούνται από το Ινστιτούτο Υπηρεσιών Μουσείων και Βιβλιοθηκών. Μάλιστα, οι Αμερικανοί επισκέπτονται τα μουσεία μεταξύ 40-60%, καθώς θεωρούνται από τις πιο δημοφιλείς «εξωσχολικές»

δραστηριότητες, ενώ το 57,2% των Αμερικανών επισκέπτεται ένα ιστορικό μουσείο (Black,2009:196-198).

Στη Δανία, μετά το 2013, διεξήχθη μια ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και για το σύστημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία ενθάρρυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε στοχευμένες συνεργασίες με τα πολιτιστικά ιδρύματα της κοινότητας. Αυτές οι συνεργασίες έγιναν για να μπορέσουν οι σπουδαστές να εφαρμόσουν τη θεωρία στην πράξη εκτός σχολικής τάξης. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούνται πλέον μόνο σε σχέση με όσα γνωρίζουν αλλά και για το πώς μπορούν να τα κάνουν στην πράξη. Ως εκ τούτου, για να ενισχυθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών, συμπεριλήφθηκαν διάφοροι στόχοι στο Project «*Learning Museum*». Σύμφωνα με έναν από αυτούς, τα μουσεία πρέπει να θεωρούνται ως ιδρύματα γνώσης και εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Ακόμα, η μουσειακή εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του απαιτούμενου προγράμματος σπουδών της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, η συνεργασία με τα πανεπιστημιακά ιδρύματα εκπαίδευσης πρέπει να ενσωματωθεί στις στρατηγικές των μουσείων και στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα. Παράλληλα, αποφασίστηκε η δημιουργία μιας «εθνικής» πλατφόρμας, όπου όλα τα μουσεία και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα εκπαίδευσης έχουν πρόσβαση στο δίκτυο «*Learning Museum*». Έτσι, τα αποτελέσματα και η αποκτηθείσα εμπειρία κατά τη διάρκεια αυτού του project κοινοποιούνται σε ένα εγχειρίδιο βέλτιστων πρακτικών, ενώ συλλέγονται αντίστοιχα άρθρα για μελλοντική ανάπτυξη (Seligmann,2014:44-45).’

Το project «*Learning Museum*» που πραγματοποιήθηκε μεταξύ 26 μουσείων και 13 πανεπιστημίων της Δανίας είχε ως στόχο να αναδειχθεί αφενός το μουσείο ως θεσμικό όργανο γνώσης και εκπαίδευσης για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και τους μαθητές κι αφετέρου η σημασία της μουσειακής εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο στοιχείο του προγράμματος σπουδών για τον υποψήφιο εκπαιδευτικό. Σχολικά μαθήματα, όπως τα μαθηματικά και η γεωγραφία, δοκιμάστηκαν πώς μπορούν να διδαχθούν μέσα από το μουσείο και οι φοιτητές συνειδητοποίησαν πόσο ευρύ ένα μάθημα μπορεί να γίνει μέσα από τη σκοπιά άλλων πεδίων. Παράλληλα με τη διδασκαλία στο μουσείο, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν καλύτερα τη διαφορά μεταξύ διδασκαλίας σε τυπικούς και άτυπους χώρους μάθησης, ιδιαίτερα σε μια εποχή που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα μουσεία ως αναπαραγωγή μιας διδασκαλίας που παρέχουν σε μια τάξη. Τα αποτελέσματα του project αναφέρονται στη δημιουργία κινήτρου και επιθυμίας για μελλοντική χρήση του μουσείου από τους φοιτητές με πιο δημιουργικούς και καινοτόμους τρόπους, ενώ συνειδητοποίησαν ότι η διδακτική μεθοδολογία δεν είναι αυστηρά οριοθετημένη σε συγκεκριμένα ακαδημαϊκά μαθήματα ή περιοχές. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε προπτυχιακό στάδιο με μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες «σπάει» τα εμπόδια που παραδοσιακά κρατούν τους περισσότερους πίσω από την ενσωμάτωση των μουσείων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Seligmann,2014:43-51).

Σχετικά με τη μουσειακή εκπαίδευση στην **Κίνα**, αυτή βρίσκεται ακόμα σε μεταβατικό στάδιο. Από τη μία, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη των μουσείων επιταχύνεται ραγδαία, καθώς εκτιμάται ότι σήμερα η Κίνα διαθέτει συνολικά 2.300 μουσεία. Από την άλλη, αξίζει να αναφερθεί το ιδιαίτερο ιδεολογικό και δημογραφικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα μουσεία λειτουργούν. Δεδομένου της μεγάλης οικονομικής εξέλιξης της Κίνας, του τεράστιου πληθυσμού της και του αναπτυσσόμενου τουρισμού, τα υφιστάμενα μουσεία αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις, οι οποίες δύσκολα γίνονται αντιληπτές στη Δύση. Οι επισκέπτες των μουσείων στην Κίνα υπολογίζονται σε εκατομμύρια, συνεπώς οι προβλεπόμενες εκπαιδευτικές τους ανάγκες απαιτούν λύσεις για μαζική εκπαίδευση, ενώ απαιτείται η διαπραγμάτευση επειγουσών διαπολιτισμικών αναγκών. Υπό αυτές τις συνθήκες, θέματα προσβασιμότητας, ισότητας και αποτελεσματικότητας αποκτούν νέο νόημα και προτείνονται γι' αυτά νέες προσεγγίσεις (Abasa & Liu,2007:392).

Στην Κίνα είναι ευρέως διαδεδομένη η άποψη ότι τα μουσεία αποτελούν δημόσιοι πολιτιστικοί οργανισμοί που έχουν ένα σημαντικό ρόλο στη συλλογή, διατήρηση και προβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς, ενώ παράλληλα υποστηρίζουν τη δημόσια εκπαίδευση. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η κινεζική κυβέρνηση έχει καταβάλει σημαντικές προσπάθειες για να αναπτυχθούν στο μουσείο περαιτέρω εκπαιδευτικές δραστηριότητες, προβαίνοντας σε πολιτικές, οι οποίες μπορούν να περιγραφούν σε γενικές γραμμές ως «*ηθική εκπαίδευση*» ή «*αγωγή του πολίτη*», ενσωματώνοντας πτυχές της ηθικής, ιδεολογικής, πολιτικής και ψυχολογικής εκπαίδευσης. Η ανακοίνωση της Επιβολής του Πατριωτισμού και της Επαναστατικής Εκπαίδευσης μέσω Πολιτιστικών Κειμηλίων (Enforcement of Patriotism and Revolutionary Education through Cultural Relics), η οποία δημοσιεύθηκε από το Υπουργείο Κεντρικής Προπαγάνδας (Ministry of Central Propaganda) και από άλλες σχετικές αρχές το 1991, ήταν η πρώτη εθνική ρύθμιση που προσδιορίζεται σαφώς η εκπαιδευτική λειτουργία των έργων τέχνης και των ιστορικών χώρων για τους νέους. Σύμφωνα με τον κανονισμό πρέπει να γίνεται χρήση των πολύτιμων πολιτισμικών χώρων, όπως είναι τα μουσεία, ως τακτικές εκπαιδευτικές βάσεις έξω από τα σχολεία για τη διεξαγωγή πατριωτικής και παραδοσιακής εκπαίδευσης. Η διοίκηση της εκπαίδευσης, η Κομμουνιστική Νεολαία Συνασπισμού και τα σχολεία όλων των βαθμίδων οφείλουν να αναλάβουν το σημαντικό έργο της βελτίωσης της ηθικής και ιδεολογίας των εφήβων, οργανώνοντας επισκέψεις σε μουσεία. Κάθε μουσείο, θα πρέπει να παρέχει το αναγκαίο χώρο και διδακτικό υλικό για τις επισκέψεις των μαθητών, συνεπώς για το σκοπό αυτό η κυβέρνηση οφείλει να υποστηρίξει ενεργά αυτήν την προσπάθεια, με την εξασφάλιση ανθρώπινου δυναμικού, υλικών πόρων και χρηματοδότηση. Παράλληλα, τα μουσεία ενθαρρύνονται να παρουσιάζουν καλά σχεδιασμένες εκθέσεις, χρησιμοποιώντας καινοτόμες τεχνικές για να αυξήσουν την «ελκυστικότητα» και την «επίδραση» των εκθεμάτων, έτσι ώστε η ιστορία να γίνεται αντιληπτή απευθείας μέσω των αισθήσεων (Abasa & Liu,2007:396).

Το διάταγμα<sup>23</sup> που ακολούθησε το 1994 υποστήριξε μία μεγάλη κλίμακα προγραμμάτων πατριωτικής εκπαίδευσης<sup>24</sup> σε όλες τις βαθμίδες του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και σε μουσεία. Την επόμενη δεκαετία, δόθηκε αυξημένη προσοχή στις «εξωσχολικές» εμπειρίες (out-of-school experiences) σε πολιτιστικά μνημεία. Όσον αφορά την μουσειακή εκπαίδευση, αξίζει να αναφερθεί ότι στο προσωπικό των μουσείων εμπλέκονται μέλη και εκπαιδευόμενοι των πανεπιστημίων, που εργάζονται ως ξεναγοί για τους ενήλικες και ως μουσειοπαιδαγωγοί για σχολικές ομάδες. Τα μαθήματα κατάρτισης συνήθως διοργανώνονται από τις εθνικές ή περιφερειακές διοικήσεις, επιτροπές της Κοινωνικής Εκπαίδευσης ή από τα ίδια τα μουσεία και διδάσκονται από επαγγελματίες ερευνητές, εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς. Η πλειοψηφία των κινεζικών μουσείων εμπλέκει τους μαθητές του σχολείου σε επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι συνεργασίες μεταξύ μουσείων και σχολείων αυξάνονται και οι περιπτώσεις των σχολείων που μεταθέτουν το μάθημα της ιστορίας στο μουσείο έχουν γίνει όλο και πιο συχνές (Abasa & Liu, 2007:395-403). Εν κατακλείδι, όπως αναφέρει κι ο ιδρυτής του Μουσείου Nantong, ο Zhang Jian (στο Abasa & Liu, 2007:404-405) «οι βιβλιοθήκες και τα μουσεία μπορούν να συμπληρώσουν και να υποστηρίξουν το σχολικό σύστημα διατηρώντας πολύτιμα έργα τέχνης, χειροποίητα αντικείμενα και βιβλία για όλους, κάτω από τον ίδιο ουρανό».

## **Γ2. Μουσειακή Εκπαίδευση και Ελληνικά Πανεπιστήμια: Ιστορική Αναδρομή**

Η μουσειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα συναντάται τα τελευταία τριάντα χρόνια, καθώς ποικίλα αίτια καθυστέρησαν την ανάπτυξή της. Από τη μία, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, απέκλειε την άσκηση διδασκαλίας εκτός της σχολικής τάξης, ενώ η σχέση των δύο θεσμών- μουσείου και σχολείου- βασιζόταν σε παραδοσιακούς κανόνες. Από την άλλη, ο πολιτιστικός συγκεντρωτισμός άφηνε μεγάλες μάζες

---

<sup>23</sup> Ο στόχος του σχεδίου ήταν «να εμπνεύσει το εθνικό πνεύμα, την προώθηση της εθνικής συνοχής, την ενίσχυση της εθνικής υπερηφάνειας και την αξιοπρέπεια, να εδραιώσει και να αναπτύξει το ευρύτερο πατριωτικό μέτωπο για την ανάπτυξη ενός σοσιαλισμού με κινέζικα χαρακτηριστικά. Οι Κινέζοι έχουν εθνική αυτοεκτίμηση και υπερηφάνεια, δοξάζουν την πατρίδα τους και καταβάλλουν όλη τους την ενέργεια για να την οικοδομήσουν ενός σοσιαλιστικού έθνους. Οι ίδιοι θεωρούν ως ντροπή οποιαδήποτε συμπεριφορά που βλάπτει το ενδιαφέρον, την αξιοπρέπεια και τη φήμη της σοσιαλιστικής πατρίδας (Abasa & Liu, 2007:397).

<sup>24</sup> Η κινεζική κυβέρνηση υποστήριξε δύο προγράμματα: α) Το project για πολιτιστικούς χώρους που βασίζεται στην «Πατριωτική Εκπαίδευση» (*Patriotism Education Bases Project-PEB*) και απευθύνεται σε μαθητές της πρωτοβάθμιας και του γυμνασίου. Τα τελευταία τρία χρόνια έχουν σταλεί πάνω από 5.000 φυλλάδια σε πανεπιστήμια, σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε επιχειρήσεις και οργανισμούς προκειμένου να δημιουργηθούν ευνοϊκές συνθήκες για την πατριωτική εκπαίδευση όλων των κοινωνικών ομάδων, β) Το 2003 ξεκίνησε το πρόγραμμα «*Red Tourism*», το οποίο αναφέρεται σε θεματικές περιηγήσεις σε πολιτισμικούς χώρους με σκοπό την προώθηση της πατριωτικής εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο. Το πρόγραμμα αυτό επιδιώκει την ενημέρωση των πολιτών για τους αγώνες της σύγχρονης Κίνας, ενώ παράλληλα αποτελεί ένα οικονομικό, πολιτισμικό και πολιτικό σχέδιο. Από τη μία, οι κυβερνητικές αρχές βελτιώνουν τις εγκαταστάσεις των μουσείων και τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε αυτά, ενώ οι πολιτικές αυτές ενισχύουν παράλληλα το ενδιαφέρον και τη δέσμευση των νέων σε κινέζικες σοσιαλιστικές αρχές. Από την άλλη, τα μουσεία, ως χώροι κοινωνικής μνήμης αποτελούν περιβάλλοντα που η κινεζική ιστορία συνεχώς επανεμνηνύεται παραμένει «ζωντανή» στην καθημερινή ζωή των πολιτών (Abasa & Liu, 2007:398).

πληθυσμού έξω από τα πολιτιστικά δρώμενα. Για πολλά χρόνια τα μουσεία ήταν αποθηκευτικοί χώροι για την «ασφαλή φύλαξη των αντικειμένων υψηλής τέχνης», ωστόσο, σε σύντομο χρονικό διάστημα σημειώθηκαν αρκετές αλλαγές, οι οποίες αφορούσαν κυρίως το άνοιγμα των μουσείων στην κοινωνία και τις σύγχρονες τάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης (Χατζηνικολάου, 2010:117).

Έτσι, η μουσειακή εκπαίδευση στη χώρα μας, από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, οπότε και εμφανίστηκαν τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα, επικεντρώθηκε κυρίως σε εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες, στα οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν ρόλο συνοδού. Ωστόσο, έως και σήμερα 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 και άλλους χώρους πολιτισμικής αναφοράς (Νικονάνου & Νάκου, 2015:12).

Όσον αφορά τις επιμορφωτικές δραστηριότητες για τους εκπαιδευτικούς, αυτές είναι αρκετά αποσπασματικές στην ελληνική πραγματικότητα. Αυτό συμβαίνει επειδή αφενός δε δόθηκε εξαρχής έμφαση στην ενδυνάμωσή των εκπαιδευτικών να αναλάβουν έναν κυρίαρχο ρόλο στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα μουσεία κι αφετέρου λόγω της συχνά ελλιπούς κατάρτισής τους κατά τις προπτυχιακές σπουδές. Αξίζει να αναφερθεί, όμως, ένα πρόγραμμα που αποτέλεσε ορόσημο για την εκπαίδευση, το Πρόγραμμα «**Μελίνα: Εκπαίδευση και Πολιτισμός**»<sup>25</sup>, που εφαρμόστηκε πειραματικά σε δημοτικά σχολεία κατά τη σχολική χρονιά 1995-1996. Η εφαρμογή ολοκληρώθηκε το 2001 και άφησε πίσω του πολυάριθμες εκπαιδευτικές δράσεις σε πολιτισμικούς χώρους, αλλά και πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό. Την τελευταία δεκαετία δεν είχαμε αντίστοιχες τόσο διευρυμένες πρωτοβουλίες, αν και η αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με στόχο να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο στην υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ειδικά σήμερα που το συνεχώς λιγότερο προσωπικό των μουσείων δεν μπορεί να ανταποκριθεί στη ζήτηση των σχολείων, είναι ακόμη περισσότερο επιβεβλημένη. Παράλληλα, εφαρμόστηκε κατά την τριετία 1995-1997, το πρόγραμμα «**Το σχολείο υιοθετεί ένα μνημείο**», ως μέρος του Προγράμματος «**Μελίνα**» (Χατζηνικολάου, 2010:122· Νικονάνου, 2015:104).

---

<sup>25</sup> Το Πρόγραμμα «**ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός**» προσέφερε εκπαιδευτικό υλικό για την πολιτισμική αγωγή (έντυπο υλικό, κάρτες και αφίσες, κασέτες, φωτοτυπίες, διαφάνειες, κ.λπ.) στη χρήση του οποίου επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί. Ακόμη, σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε εκπαιδευτικό υλικό για επισκέψεις σε μουσειακούς χώρους που εμπίπτουν στον τομέα της προϊστορικής και κλασικής αρχαιολογίας, του βυζαντινού πολιτισμού και του λαϊκού πολιτισμού. Η πολύπλευρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ήταν εργαστηριακής κυρίως μορφής και απέβλεπε στο να καταστεί ο εκπαιδευτικός συνειδητός γνώστης των μεθόδων και εξερευνητής των μέσων που πρέπει να αναζητήσει και όχι απλός ή ικανός χειριστής υλικών (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003:110 – 113).

## Γ2.1. Μουσειοπαιδαγωγική και Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών ΠΤΔΕ

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί, απόφοιτοι των παιδαγωγικών ακαδημιών, δεν ήταν υποψιασμένοι ως προς το θέμα τόσο στη διάρκεια της σχολικής όσο και της μετέπειτα εκπαίδευσης, ως εκ τούτου δεν ασχολήθηκαν με τα παιδιά μέσα στο μουσείο, χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι κάποιοι δεν ανέλαβαν ανάλογες πρωτοβουλίες. Σημαντικό, ωστόσο, βήμα και για το θέμα της Μουσειακής Εκπαίδευσης ήταν η δημιουργία πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μαυροπούλου- Τσιούμη,2010:20).

Σε προπτυχιακό επίπεδο, η Μουσειακή Εκπαίδευση<sup>26</sup> διδάχτηκε από το 1990-1994 στο ΠΤΔΕ της Θεσσαλονίκης, ωστόσο διακόπηκε για να αντικατασταθεί με άλλα αντικείμενα, ενώ από τότε διδάσκεται στο ΠΤΔΕ της Φλώρινας<sup>27</sup>. Σταδιακά, η διδασκαλία της επεκτάθηκε και σε άλλα παιδαγωγικά τμήματα, όμως εξακολουθεί ακόμα να μην προσφέρεται από όλα. Μάλιστα στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας λειτούργησε από το 1998-2006 το πρώτο και μοναδικό στην Ελλάδα Πρόγραμμα Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ) που είχε τον τίτλο «Μουσειοπαιδαγωγική Εκπαίδευση» με επιστημονικό υπεύθυνο τον Δ. Δεληγιάννη. Το πενταετές αυτό προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, αν και προκάλεσε συζητήσεις σχετικά με το αν η Μουσειοπαιδαγωγική μπορεί να αποτελέσει κύκλο προπτυχιακών ή αποκλειστικά μεταπτυχιακών σπουδών, εμπλούτισε τον ερευνητικό και εργασιακό χώρο του αντίστοιχου τομέα (Μαυροπούλου- Τσιούμη,2010:21).

Η Μουσειακή Εκπαίδευση ως γνωστικό αντικείμενο έχει συμπεριληφθεί έως και σήμερα σε προγράμματα σπουδών ορισμένων μόνον παιδαγωγικών τμημάτων και, σίγουρα, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση (Νικονάνου & Νάκου,2015:12). Το ζήτημα, λοιπόν, της ελλιπούς και ανομοιόμορφης μουσειοπαιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται και από τα υφιστάμενα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας. Μέσα από τη συγκριτική εξέτασή τους σε σχέση με τα παρεχόμενα μουσειοπαιδαγωγικά μαθήματα καθενός από το σύνολο των Παιδαγωγικών Τμημάτων, διαπιστώσαμε ότι δεν παρέχουν επίσημα κανένα μάθημα Μουσειοπαιδαγωγικής πέντε Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής

---

<sup>26</sup> Είναι χαρακτηριστικό ότι στην εισαγωγή μαθημάτων σχετικών με τη Μουσειακή Εκπαίδευση πρωτοστάτησαν τα Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης, ενώ τα τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης -αν και είχαν περισσότερους λόγους να τα συμπεριλάβουν στις σπουδές τους δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι υποχρεωμένοι να διδάξουν εθνική ιστορία, τέχνη, γεωγραφία, μελέτη περιβάλλοντος- καθυστέρησαν και τα περισσότερα, ακόμη και σήμερα, δεν έχουν τακτικές θέσεις διδασκόντων για τα μαθήματα αυτά (Βέμη, 2003).

<sup>27</sup> Η μουσειακή εκπαίδευση εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1994-97 με τίτλο «Ιστορία, σχολείο και μουσείο» ως κατ' επιλογήν υποχρεωτικό, ενώ την περίοδο 1998-2003 συνεχίζει και πάλι με τον τίτλο «Μουσειακή εκπαίδευση». Από το 2003-2006 αποτέλεσε υποχρεωτικό μάθημα. Το 2006 έγινε αναμόρφωση του οδηγού σπουδών και επαναφέρθηκε ως κατ' επιλογήν υποχρεωτικό με τον τίτλο «Μουσειακή Εκπαίδευση- Νέες τεχνολογίες και διαδίκτυο» (Ανδρέου & Κασβίκης, 2010:39).



Εκπαίδευσης (Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πάτρας, Θεσσαλίας, Αιγαίου)<sup>28</sup>. Τα υπόλοιπα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας (Δυτικής Μακεδονίας, Θράκης, Ιωαννίνων, Κρήτης)<sup>29</sup> προσφέρουν κάποια ελάχιστα και μεμονωμένα μαθήματα Μουσειακής Εκπαίδευσης, κυρίως ελεύθερης επιλογής, φανερώνοντας την αδυναμία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης να προσεγγίσει τη διδασκαλία σε χώρους μη τυπικής μάθησης.

## **Γ2.2. Μουσειοπαιδαγωγική και Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών**

Σε μεταπτυχιακό επίπεδο, το Τμήμα Αρχιτεκτόνων του ΑΠΘ δημιούργησε το ακαδημαϊκό έτος 2002-03 το Διαπανεπιστημιακό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσειολογίας, το οποίο περιλάμβανε και τη Μουσειοπαιδαγωγική, με τη συμμετοχή του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης (ΤΕΠΑΕ) και του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας. Το 2003 δημιουργήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «*Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και ανάπτυξης διδακτικού υλικού*» με δύο κατευθύνσεις, μία θετικών και μία ανθρωπιστικών επιστημών, όπου περιλήφθηκαν μαθήματα διδακτικής ιστορίας με βάση τα μουσεία. Την ίδια εποχή δημιουργήθηκε και το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Μουσειακές σπουδές» του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου λειτουργεί το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «*Μουσειολογία και Πολιτιστική Πληροφορική*». Συνεπώς, είναι αξιοσημείωτο ότι γίνονται εύλογες προσπάθειες για μεταπτυχιακές σπουδές πάνω στο αντικείμενο της Μουσειοπαιδαγωγικής, ωστόσο παραμένει ακόμα ζητούμενο, καθώς απαιτείται η έντονη δραστηριοποίηση όλων των παιδαγωγικών τμημάτων, ενδεχομένως και σε πλαίσιο διαπανεπιστημιακής συνεργασίας (Μαυροπούλου- Τσιούμη,2010:22).

Το αντικείμενο περιλήφθηκε και σε αρκετά Διδασκαλεία που δημιουργήθηκαν σε διάφορα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας. Προφανώς, λόγοι όπως η έλλειψη ειδικών για την κάλυψη των θέσεων διδασκαλίας του αντικειμένου λειτούργησαν ανασταλτικά. Ωστόσο, θα ήταν εποικοδομητικό να γενικευτεί η εισαγωγή του αντικειμένου σε όλα τα Διδασκαλεία, εφόσον το αναλυτικό πρόγραμμα επιτάσσει την ανάγκη διδασκαλίας της μουσειοπαιδαγωγικής, χωρίς όμως να υπάρχουν οι απαραίτητες οδηγίες ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν (Μαυροπούλου- Τσιούμη,2010:23).

---

<sup>28</sup> βλ. Οδηγό Σπουδών 2016-2017, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, και τους αντίστοιχους Οδηγούς Σπουδών 2016-2017 των ΠΤΔΕ των Πανεπιστημίων Θεσσαλονίκης, Πάτρας, Θεσσαλίας και Αιγαίου.

<sup>29</sup> βλ. Οδηγό Σπουδών 2016-2017 Δυτικής Μακεδονίας, Θράκης, Ιωαννίνων και Κρήτης.

### Γ2.3. Προβληματισμοί σχετικά με τη Μουσειακή Εκπαίδευση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών

Συνοπτικά, η μουσειακή εκπαίδευση δεν έχει περιληφθεί σε όλα τα παιδαγωγικά τμήματα τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Συγκεκριμένα, σε μεταπτυχιακό επίπεδο, το αντικείμενο της Μουσειοπαιδαγωγικής εντάσσεται είτε στη Μουσειολογία είτε σε ευρύτερα παιδαγωγικά χωρία, χωρίς επομένως να δίνεται η ανάλογη εστίαση για μία σωστή μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση. Η ακαδημαϊκή κοινότητα μοιάζει να διακατέχεται από ένα σύνδρομο δυσπιστίας στην αντιμετώπιση της μουσειακής εκπαίδευσης, αμφιβάλλοντας για την αποτελεσματικότητά της μη ακαδημαϊκής προσέγγισης της γνώσης, κι ίσως από ένα φόβο για την απώλεια της αποκλειστικής διαχείρισής της. Επίσης, τα σχετικά μαθήματα μουσειακής αγωγής των σημερινών προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης κάποιες φορές παρέχονται από διδάσκοντες με σύμβαση έργου και δεν εξασφαλίζεται έτσι η σταθερή θέση τους στο πρόγραμμα σπουδών (Μπίλη,2010:59-60).

Δυστυχώς, λοιπόν, στη χώρα μας οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα με ελάχιστα εφόδια, συνήθως όσα προκύπτουν είτε από προσωπικό τους ενδιαφέρον ή από επιμορφωτικά σεμινάρια, που σποραδικά, προσφέρονται από εξωπανεπιστημιακούς κυρίως φορείς πολιτισμικής ευθύνης. Η επιμόρφωση όμως είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν πατά σε ένα υπόβαθρο που προϋπάρχει και έχει διαμορφωθεί κατά την αρχική κατάρτιση, η οποία, λόγω της δεκτικότητας που χαρακτηρίζει τη νεαρή ηλικία των φοιτητών, έχει διαμορφώσει με ουσιώδη τρόπο τη μελλοντική στάση των υποψηφίων εκπαιδευτικών απέναντι στην τέχνη και τον πολιτισμό, αλλά και τη φυσιογνωμία των εκπαιδευτικών γενικότερα (Μialaret,2011:212).

Αντιμετωπίζοντας με ρεαλισμό την εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι αλήθεια ότι πλέον η επαγγελματική αποκατάσταση του εκπαιδευτικού καθυστερεί να έρθει μετά το πέρας των σπουδών του. Συνεπώς, περισσότερο από ποτέ χρειάζεται οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να ενστερνιστούν ενεργητικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης, να αντιληφθούν τη σημασία και τις δυνατότητες σκέψης και προβληματισμού που προσφέρει η Μουσειοπαιδαγωγική, ώστε αργότερα να δημιουργήσουν **ελεύθερους σκεπτόμενους πολίτες**. Αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητα για τη συγκρότηση της προσωπικότητας του μελλοντικού εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια εκπαίδευσής του (Μαυροπούλου- Τσιούμη,2010:24-25).

Η ενσωμάτωση, λοιπόν, του αντικείμενου της Μουσειοπαιδαγωγικής πρωτίστως στο προπτυχιακό, αλλά και στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα των ΠΤΔΕ θα επιτύχει την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των φοιτητών/τριών σχετικά με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες ενός μουσείου. Μέσα από τη Μουσειακή Εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναμένεται από αυτούς να διαφοροποιήσουν την επίσκεψη στο μουσείο και τους τρόπους προσέγγισής του και να το αντιμετωπίσουν ως έναν εναλλακτικό τόπο μόρφωσης και διαμόρφωσης της πολιτισμικής ταυτότητας των

μαθητών. Στη συνέχεια, θα είναι σε θέση να μεταφέρουν αυτό που έμαθαν στο πανεπιστήμιο στην εκπαιδευτική πράξη, σχεδιάζοντας και υλοποιώντας μουσειακές επισκέψεις (Ανδρέου & Κασβίκης, 2010:43).

### **Γ3. Παράγοντες που αναδεικνύουν την ανάγκη Μουσειακής Εκπαίδευσης**

#### **Γ3.1. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα**

Είναι γεγονός ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα τίθενται σε νέα βάση λόγω των πιέσεων που ασκούνται για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την κάλυψη των πολυποικίλων αναγκών των μαθητών. Οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας και αξιολόγησης, όπως κι ο σχεδιασμός του μαθησιακού περιβάλλοντος, επιδρούν και μετεξελίσσουν την έννοια, το σκοπό και το ρόλο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Επομένως, αυτά διευρύνονται, ώστε να περιλαμβάνουν βασικές δεξιότητες, δημιουργώντας νέες απαιτήσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους. Το γεγονός αυτό είναι εμφανέστερο στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αφού νέες μεθόδους διδασκαλίας, όπως η μάθηση με μικρές εργασίες (**project based learning**), η ομαδική και συνεργατική μάθηση και η ενεργός μάθηση ενσωματώνονται ως εναλλακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Ανδρεαδάκης κ.ά.,2012:292-295).

Η ενίσχυση της αυτονομίας και της ελευθερίας επιλογών των εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και διαθεματικές προσεγγίσεις έχει επιτευχθεί με την εισαγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση νέου πλαισίου προγράμματος σπουδών (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών- ΔΕΠΠΣ), των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) και της Ευέλικτης Ζώνης (ΕΖ). Τα νέα σχολικά βιβλία για την πρωτοβάθμια προωθούν τη **διαθεματική προσέγγιση** και την ολιστική αντίληψη για τη γνώση, ενθαρρύνουν τη χρήση ποικίλων πηγών, αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς και προβάλλουν τον ενεργητικό τρόπο μάθησης. Έτσι, δίνονται βοηθήματα στους εκπαιδευτικούς που προτάσσουν την επαφή με την τέχνη, τον πολιτισμό και τα μουσεία, από την πρώτη κιόλας τάξη του δημοτικού σχολείου (Μπίλη,2010:59). Παράλληλα, το σχολείο μπορεί να «ανοιχθεί» σε ποικίλα θέματα και στην πολύπλευρη προσέγγισή τους, όχι μόνο σε επίπεδο σχολικής ύλης αλλά και με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Πολλά από τα νέα σχολικά εγχειρίδια<sup>30</sup> προτείνουν διαθεματικά σχέδια εργασίας με την

<sup>30</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε το βιβλίο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας Α' τάξης δημοτικού, οι ενότητες «Μια παράσταση στην πλατεία» και «Καράβια», στις οποίες προτείνονται επισκέψεις σε αντίστοιχα μουσεία-όπως λαογραφικά ή ναυτικά- και δανεισμός εκπαιδευτικού υλικού. Έπειτα, μέσα από το κείμενο «Μπλε όνειρα», προτείνονται παιγνιώδεις ασκήσεις και προσέγγιση έργων ζωγραφικής

αξιοποίηση των μουσειακών χώρων και του εκπαιδευτικού τους υλικού (μουσειοσκευές, εκπαιδευτικοί φάκελοι, φυλλάδια). Στα νέα βιβλία του δασκάλου υπάρχουν σαφείς αναφορές στο ρόλο της Μουσειοπαιδαγωγικής σαν ένα «*νέο προϊόν της στροφής των μουσείων προς την εκπαίδευση*».

Στο πλαίσιο αυτό, η μουσειακή επίσκεψη μπορεί να παρουσιάζει μια ισχυρή σύνδεση με τα αναλυτικά προγράμματα, ώστε να τα συμπληρώνει εποικοδομητικά ή ακόμη να τα επεκτείνει και να τα εμπλουτίζει τόσο με διαφορετικές θεματικές όσο και με διαφορετικές μεθόδους επεξεργασίας τους. Δεδομένου ότι τα εκθέματα των μουσείων συνδέονται με διάφορα γνωστικά αντικείμενα, η γνώση προσεγγίζεται διαθεματικά, διεπιστημονικά κι ως ενιαίο σύνολο. Το γεγονός αυτό επιφέρει εναλλακτικές δυνατότητες διασύνδεσης περισσότερων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος μεταξύ τους (Σαββαΐδου- Καμπουροπούλου,2015:45). Σε αυτήν την περίπτωση, απαιτείται η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τόσο στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών σεναρίων, αλλά κυρίως σε ό,τι αφορά δραστηριότητες μέσα στη σχολική τάξη. Δεδομένου την επιθυμία των μουσείων να αναλάβουν έναν παράλληλο εκπαιδευτικό ρόλο με εκείνον του σχολείου, προτείνεται ο συσχετισμός του περιεχομένου των προγραμμάτων στα μουσεία προς το περιεχόμενο των προγραμμάτων του σχολείου (Νικονάνου,2015:95).

Για τον εκπαιδευτικό, το μουσείο θα έπρεπε να αποτελεί ένα επιπλέον μέσο για τη βελτίωση της διδασκαλίας του. Η επιλογή της ύλης των μαθημάτων που διδάσκονται στα σχολεία σχετίζεται αναπόφευκτα με τα στοιχεία που συνθέτουν την περίπλοκη πολιτισμική παράδοση της κοινωνίας στην οποία είναι ενταγμένοι οι μαθητές. Έτσι, το μουσείο προσφέρεται ως χώρος εμπέδωσης και συμπλήρωσης των γνώσεων που παρέχονται με τα σχολικά προγράμματα. Το ζητούμενο για τη σύγχρονη εκπαίδευση είναι **η σύνδεση των περιεχομένων των προγραμμάτων σπουδών με την πραγματικότητα**, ώστε το σχολείο να βοηθά τους μαθητές να αξιοποιούν την προσλαμβανόμενη γνώση για να επιτυγχάνουν τους προσωπικούς στόχους τους, κοινωνικούς και επαγγελματικούς. Είναι ανάγκη να εννοιολογηθεί ο σκοπός της εκπαίδευσης και των μουσειακών επισκέψεων, ως τρόποι που βοηθούν να αποκτήσουν οι μαθητές διερευνητικές ικανότητες για διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Αναμφισβήτητα, λοιπόν, το μουσείο προσφέρεται για **σφαιρική-διαθεματική προσέγγιση της γνώσης**, γεγονός που αποτελεί και αίτημα των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικές δράσεις του μουσείου έχουν προαιρετικό χαρακτήρα για τους εκπαιδευτικούς, οι ίδιοι είναι οι καταλληλότεροι –θεσμικά και επί της ουσίας- να αξιοποιήσουν, να επεκτείνουν ή και να αγνοήσουν τα μορφωτικά αποτελέσματα αυτών των δράσεων στο πλαίσιο της σχολικής διαδικασίας. Άλλωστε,

---

με επισκέψεις σε πινακοθήκες και εικαστικά εργαστήρια. Στο βιβλίο της Β' τάξης, η 13η ενότητα έχει τίτλο «*Μες στο μουσείο*», όπως επίσης και η 16η ενότητα της Στ' τάξης «*Τα Μουσεία*», όπου προτείνονται αντίστοιχες επισκέψεις και ανάγνωση σχετικών με το θέμα βιβλίων/άρθρων. Ανάλογα συναντάμε κείμενα για ενασχόληση με τα μουσεία και στα Ανθολόγια, αλλά και στα βιβλία Μελέτης Περιβάλλοντος, όπως αυτό της Β' τάξης, όπου προτείνεται σε συγκεκριμένο κεφάλαιο η επίσκεψη σε λαογραφικό μουσείο.

όποτε οι ίδιοι θελήσουν μπορούν να εκμεταλλευτούν τις μουσειακές εκθέσεις, υιοθετώντας εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και επιχειρώντας διαθεματικές προσεγγίσεις. Συνεπώς, δυνατότητες υπάρχουν για προοδευτική παιδαγωγική, ώστε να απαλλαχθεί το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα από συντηρητικές πρακτικές (Ampartzaki et al.,2013:7).

### **Γ3.2. Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων των Μουσείων**

Σε πολλά μουσεία και φορείς της χώρας μας δίνουν έμφαση στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούν. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, πρόκειται κυρίως για συνεργασίες που βασίζονται στη μέθοδο project, για σχέδια εργασίας ως μια ειδική μορφή εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων εφαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα (Νικονάνου,2015:100). Ωστόσο, έχει επισημανθεί επανειλημμένως **η αναγκαιότητα της προετοιμασίας των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών πριν από την επίσκεψη στο μουσείο** (Karnezou et al.,2013:248). Η εμπειρία της μάθησης στο μουσείο μπορεί να ενισχυθεί με δραστηριότητες πριν αλλά και μετά την επίσκεψη σε αυτό. Οι δραστηριότητες αυτές παρέχουν γνώσεις απαραίτητες για την πρόσληψη και την προσοχή στο μουσείο και ενδυναμώνουν νέες συνδέσεις μέσα από την μετέπειτα επεξεργασία και εφαρμογή. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ενορχηστρώσουν και να διεξάγουν με δική τους πρωτοβουλία ένα εκπαιδευτικό σενάριο, αξιοποιώντας το υλικό που τους παρέχεται από τα μουσεία. Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση, επιλέγοντας από διαφορετικές διδακτικές προτάσεις, να διαμορφώνει εκπαιδευτικά σενάρια που ανταποκρίνονται καλύτερα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής του τάξης (Νικονάνου,2015:99).

Στη χώρα μας, σε αρκετές περιπτώσεις η προετοιμασία αυτή αφορά μια απλή ενημέρωση, η οποία πραγματοποιείται με την έκδοση ενημερωτικών εγκυκλίων και φυλλαδίων που περιλαμβάνουν στοιχεία για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το περιεχόμενό και τους στόχους του, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του ΥΠΠΟ. Ορισμένα μουσεία δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού και αποστέλλουν στα σχολεία ενημερωτικό και άλλο πληροφοριακό υλικό που δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προετοιμάσει τους μαθητές του πριν από την επίσκεψη στο μουσείο. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν είναι καταρτισμένοι με κάποιο τρόπο ούτε έχουν προσωπικό ενδιαφέρον ούτε διαθέτουν την ανάλογη εξοικείωση δεν προετοιμάζουν καθόλου τα παιδιά, αντίθετα βρίσκουν την ευκαιρία σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να μεταθέσουν τους μαθητές σε έναν τρίτο, συνήθως στο μουσειοπαιδαγωγό (Βέμη, 2006:9· Κανάρη,2010:39).

Αρχικά, αυτό που χρειάζεται είναι να πιστέψει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός τη χρησιμότητα του μουσείου αλλά και του ίδιου κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος. Είναι ανάγκη να έχει καθορίσει τους στόχους και τις προσδοκίες του από τους

μαθητές του, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα τους βοηθήσει να συνδέσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις με τις νέες. Θα πρέπει να συζητήσουν στην τάξη για θέματα που αφορούν την έννοια του μουσείου και τους κανόνες συμπεριφοράς κατά την επίσκεψη σ' αυτό. Κατά τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος, ο δάσκαλος δεν παρατηρεί μόνο αλλά συμμετέχει ενεργά., αφού καλείται να εμπυχώνει τα παιδιά να παρατηρούν και να ερευνούν, ώστε να ενισχύσει τον αυθορμητισμό, την δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Ρόλος του είναι να προξενήσει το ενδιαφέρον και να κινήσει τη περιέργεια του παιδιού και να το ωθήσει στην ενεργό συμμετοχή. Σκοπός αυτού είναι να απομακρυνθεί το ενδεχόμενο ανίας και απροσεξίας του μαθητή, καθώς και καθένας να μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα, να προβληματίζεται και να μη διστάζει να εκφράσει τυχόν απορίες.

Συνεπώς, η κλίμακα εμπλοκής ενός εκπαιδευτικού ξεκινά από τον απλό ρόλο του συνοδού της τάξης σε κάποιο από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται από τα μουσεία. Ωστόσο, η επικοινωνιακή πολιτική των σύγχρονων μουσείων απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να αναλάβουν με τη βοήθειά τους την προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση στο μουσείο και την αξιολόγηση μετά την πραγματοποίηση της επίσκεψης. Σίγουρα ένα πιο απαιτητικό εγχείρημα είναι η οργάνωση ενός δικού τους προγράμματος, αξιοποιώντας παρεχόμενο υλικό από το μουσείο, μία απόφαση, όμως, που προϋποθέτει μελέτη, οργάνωση, εξοικείωση με βασικές αρχές Μουσειοπαιδαγωγικής και φαντασία. Μια ατελώς, όμως, σχεδιασμένη ξενάγηση στο μουσείο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό είναι οπωσδήποτε προτιμότερη από τη «βόλτα» που συνήθως πραγματοποιούν οι μαθητές στα μουσεία. Το ιδανικότερο θα ήταν η ενσωμάτωση αυτής στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία μεθοδικά και συστηματικά για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών.

Είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν γνώση των μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων αλλά και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της μουσειακής μάθησης, ώστε να τα αξιοποιούν ποικιλοτρόπως. Στόχος δεν είναι να γίνουν τα μουσεία σχολεία, αλλά να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για εποικοδομητικές εκπαιδευτικές εφαρμογές μέσα από τη δικτύωση και τη συνεργασία. Ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως μια συμπληρωματική πηγή γνώσης, μπορεί να προσφέρει τα επιπλέον στοιχεία, τα οποία στη συνέχεια επεξεργάζονται οι μαθητές, με τη βοήθεια των ερωτήσεων και των επισημάνσεων του εκπαιδευτικού. Η σχέση που έχει αναπτύξει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του αποτελεί προϊόν μακρόχρονης συμβίωσης και δεν πρέπει να παραγνωρίζεται. Αντίθετα, επιβάλλεται η άμεση παρέμβασή του, ώστε να είναι δυνατή η δημιουργική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Επομένως, η ενεργή εμπλοκή του εκπαιδευτικού καθίσταται απαραίτητη, δεδομένου ότι ο μουσειοπαιδαγωγός μπορεί να μην είναι σε θέση να επικοινωνήσει άμεσα με τους μαθητές, τους οποίους συναντά για πρώτη κι ίσως για τελευταία φορά.

### Γ3.3. Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τα Μουσεία

Από τη φύση τους οι σχολικές επισκέψεις, δεδομένου ότι δεν αποτελούν αυθόρμητη επιλογή των μαθητών, αναδεικνύουν το ρόλο του εκπαιδευτικού για την εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ του σχολείου και του επισκέψιμου ιδρύματος. Όπως επισημαίνει η Νάκου (2001:221), η αποτελεσματικότητα της χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού που παράγουν τα μουσεία και οι σχετικοί φορείς, από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν τη σχετική κατάρτιση και που δεν υποστηρίζονται στο έργο τους από την ευρύτερη σχολική νοοτροπία, μπορεί να είναι πολύ περιορισμένη, καθώς το υλικό αυτό συχνά δεν τους βοηθά να προσεγγίσουν το παιδευτικό περιβάλλον του μουσείου που διαφέρει από αυτό του σχολείου.

*Γιατί, όμως, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ενεργό ρόλο στο μουσείο; Είναι αλήθεια ότι τέτοιου είδους επισκέψεις τοποθετούν τους εκπαιδευτικούς σε διδακτικά περιβάλλοντα με τα οποία οι ίδιοι ενδεχομένως δεν είναι εξοικειωμένοι. Πιθανώς οι δεξιότητες τους αναπτύσσονται μόνο στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Έτσι, όταν το μαθησιακό περιβάλλον αλλάζει, η προσωπική θεωρία κάθε εκπαιδευτικού διαφοροποιείται. Η μετάβαση, λοιπόν, σε ένα νέο περιβάλλον, όπως είναι το μουσείο, επιδρά στην προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού σχετικά με τους στόχους, τις μαθησιακές διαδικασίες, το ρόλο και τις προσδοκίες του από τους μαθητές. Από την άλλη, το μαθησιακό περιβάλλον επηρεάζει την αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, ο ίδιος μπορεί να βλέπει τον εαυτό του ως «μη ειδικό» στο μουσείο και να αποφεύγει την ανάληψη ενεργού ρόλου (Karnezou et al.,2013:250).*

Είναι ανάγκη, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που επισκέπτονται το μουσείο με τις τάξεις τους, να υιοθετούν ένα συγκεκριμένο ρόλο πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη, ώστε να προσφέρουν στους μαθητές τους μια εμπειρία με νόημα (Çil et al,2016:3). Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει τη μάθηση των μαθητών, εξασφαλίζοντάς τους ερεθίσματα και κίνητρα που αμφισβητούν τις υπάρχουσες αντιλήψεις τους και τους εμπλέκουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, σύμφωνα με μελέτες, η διευκόλυνση της μάθησης δεν επιδιώκεται σχεδόν ποτέ από τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, ασχολούνται κυρίως με θέματα **διαχείρισης της σχολικής τάξης**, ενώ οι στόχοι τους για την επίσκεψη δεν είναι συχνά επαρκώς προσδιορισμένοι και σχετίζονται με ελάχιστες εμπειρίες μάθησης. Επιπλέον, η εφαρμογή μαθητοκεντρικών, ερευνητικών προσεγγίσεων που ενισχύουν το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων, δύσκολα εντοπίζονται ανάμεσα στις επιλογές των εκπαιδευτικών (Karnezou et al.,2013:248).

Σε άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις μουσειακές επισκέψεις, έχει διαπιστωθεί ότι συχνά οι ίδιοι **δεν έχουν σαφείς στόχους** για την επίσκεψη των μαθητών τους στο μουσείο, το οποίο συνεπακόλουθα επηρεάζει τη μαθησιακή εμπειρία των τελευταίων (Karnezou et al., 2013:249; Morentin & Guisasola,2015:200). Λιγότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς συνέδεαν την επίσκεψη στο μουσείο με το αναλυτικό πρόγραμμα του

σχολείου. Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα μουσεία θεωρήθηκαν υπεύθυνα από αυτούς για αυτή τη **χαλαρή σύνδεση** και το γεγονός ότι οι εκθέσεις δεν αντιστοιχούσαν σ' αυτό που είχαν ήδη διδαχθεί οι μαθητές.

Συνεπακόλουθα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Εθνικό Μουσείο της Δανίας το 2011, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ρωτήθηκαν γιατί δεν ενσωματώνουν τη μουσειακή μάθηση στο σχολικό πρόγραμμα. Οι ερωτηθείς απάντησαν ότι συχνά έχουν στο μυαλό τους το μουσείο με βάση τις εμπειρίες τους από τη σχολική τους ηλικία, ενώ ακόμη θεωρούν ότι κάθε μουσείο απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο μάθημα του σχολείου. Ωστόσο, η **ελλιπής γνώση των εκπαιδευτικών για τα μουσεία** δεν αφορά μόνο τη Δανία. Αντίστοιχες έρευνες και μελέτες στους εκπαιδευτικούς της Αυστραλίας δείχνουν ότι η στάση τους απέναντι στα μουσεία ελάχιστα έχει βελτιωθεί. Οι εκπαιδευτικοί αγχώνονται με την επίσκεψη στο μουσείο, αισθάνονται ότι βρίσκονται «έξω από τα νερά» τους, ενώ τις περισσότερες φορές **μεταθέτουν την ευθύνη στο μουσειοπαιδαγωγό** (Seligmann,2014:44).

Αναμφισβήτητα, λοιπόν, το αποτέλεσμα της μαθησιακής εμπειρίας που αποκτάται σε ένα μουσείο επηρεάζεται από τις **προσδοκίες, τις γνώσεις, τις προηγούμενες εμπειρίες και τη στάση των εκπαιδευτικών** που πραγματοποιούν την επίσκεψη, όπως κι ο τρόπος που ενδεχομένως αυτά σχετίζονται με τις πρακτικές τους πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη (Çil et al,2016:2). Σε έρευνα (Karnezou et al.,2013:254-261) μελετήθηκαν οι πεποιθήσεις δεκατεσσάρων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντίστοιχες πρακτικές τους που σχετίζονται με το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της σχολικής επίσκεψης στο Μουσείο Επιστήμης και Τεχνολογίας Θεσσαλονίκης (NOESIS). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη σε ένα μουσείο μπορεί να ποικίλουν, αλλά συνοψίζονται κυρίως με βάση **δύο μοντέλα**. Κάθε μοντέλο προέκυψε από τις διαφορές στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με κάθε έναν από τους πέντε άξονες της έρευνας: α) τους στόχους, β) τη σύνταξη των δραστηριοτήτων (πριν/κατά τη διάρκεια/μετά την επίσκεψη), γ) τα αποτελέσματα της επίσκεψης, δ) τον τρόπο υποστήριξης της μάθησης στο μουσείο και ε) το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Έτσι, το πρώτο μοντέλο που αποκαλύφθηκε είναι **γνωστικό και συναισθηματικό**, καθώς οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στους γνωστικούς στόχους και τα αποτελέσματα μιας μουσειακής επίσκεψης, χωρίς να αγνοούνται τα συναισθηματικά κέρδη. Όσον αφορά την υποστήριξη της μάθησης στο μουσείο, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο πρώτο μοντέλο ισχυρίστηκαν ότι μπορούσαν να μεσολαβήσουν στις εμπειρίες των μαθητών τους για να αποφέρουν και γνωστικά κέρδη. Ως εκ τούτου, προετοιμάζονταν για την επίσκεψη, ώστε να μπορούν να ενεργούν ως μεσολαβητές και να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Με τη σειρά τους, προετοίμασαν την τάξη τους, έτσι ώστε οι μαθητές γνώριζαν εκ των προτέρων τι θα έβλεπαν στο



μουσείο. Κατά την επιστροφή στο σχολείο μετά την επίσκεψη, μεσολαβούσαν στις εμπειρίες των μαθητών τους και προσπαθούσαν να τις συνδέσουν με τη σχολική γνώση. Στο δεύτερο μοντέλο, το συναισθηματικό, οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση πρωτίστως στα συναισθηματικά αποτελέσματα της επίσκεψης και έπειτα σε ορισμένα γενικά μαθησιακά αποτελέσματα (Anderson et al.,2006 στο Karnezou et al.,2013:248-263). Όσον αφορά την υποστήριξη της μάθησης στο μουσείο, οι εκπαιδευτικοί ανέμεναν ότι, εφόσον το μαθησιακό πλαίσιο άλλαξε, το ενδιαφέρον των μαθητών θα αυξηθεί και οι μαθησιακές διαδικασίες θα προαχθούν αυτομάτως, συνεπώς ο ρόλος τους περιορίστηκε στην απλή συνοδεία των μαθητών τους στο μουσείο. Τέλος, σχετικά με την εξοικείωση με το χώρο, οι εκπαιδευτικοί είτε γνώριζαν ελάχιστα ή τίποτα για το μουσείο και τα εκθέματα, αφού ανέμεναν ως επί το πλείστον συναισθηματικά αποτελέσματα από την επίσκεψη.

Σύμφωνα με άλλα αποτελέσματα ερευνών από τη Βρετανία και τη Γερμανία, υπάρχουν δύο προσωπικοί παράγοντες που προκαλούν τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν μια μουσειακή επίσκεψη: από τη μια η δική τους προσωπική σχέση με τα μουσεία στον ελεύθερο χρόνο τους και από την άλλη η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες των μουσείων έχουν για τους εκπαιδευτικούς ενδιαφέρον, εφόσον επεκτείνουν την κατάρτισή τους σε διαφορετικά θέματα, περιεχόμενα και παιδαγωγικές μεθόδους, δίνοντας τους έτσι το κίνητρο για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του μουσείου με τη σχολική τους ομάδα. Η εμπειρία που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους σε ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να είναι θετική όχι μόνο σε σχέση με την επαγγελματική τους ιδιότητα αλλά και σε προσωπικό επίπεδο (Νικονάνου,2015:104).

#### **Γ4. Ο Ρόλος των Πανεπιστημιακών Μουσείων**

Αναμφίβολα, η σχέση μουσείου και εκπαίδευσης βρίσκει την έκφασή της και στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, παρατηρείται το φαινόμενο της ίδρυσης μουσείων από πανεπιστημιακούς φορείς. Πρόκειται για συλλογές αντικειμένων, που είναι προσαρτημένες στα εργαστήρια των πανεπιστημιακών τμημάτων, ενισχύοντας την ακαδημαϊκή διδασκαλία πλησιέστερων στο περιεχόμενο των μαθημάτων που εμπεριέχονται στο πρόγραμμα σπουδών του οικείου τμήματος. Το γεγονός αυτό αποτελεί ενδεχομένως συνέπεια **της ανάγκης να συνδυαστεί η θεωρητική γνώση με την πρακτική της εφαρμογή**. Έτσι, σε ένα πανεπιστημιακό μουσείο οι φοιτητές είναι οι πρώτοι που προσεγγίζουν διάφορα εκπαιδευτικά θέματα μέσω των συλλογών του. Με τον τρόπο αυτό, πραγματώνονται οι δύο από τις τρεις βασικές διαστάσεις των σύγχρονων μουσείων, η **ερευνητική και η εκπαιδευτική**, χωρίς ωστόσο να παρεμποδίζεται η καλλιέργεια μιας τρίτης διάστασης -εκείνη της ψυχαγωγίας- για το ευρύτερο κοινό (Γελαδάκη,2014:301).

Από τη δεκαετία του '80, πολλά μουσεία πανεπιστημίων δεν έδωσαν προτεραιότητα την ένταξη τους στο πρόγραμμα σπουδών και τον πολιτισμό των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων τους. Αντίθετα, λειτουργούσαν σε μεγάλο βαθμό ως ξεχωριστές οντότητες και υπήρξε συχνά σημαντική αποσύνδεση μεταξύ αυτών των μουσείων και των διοικητικών στελεχών, καθηγητών και φοιτητών. Τα πανεπιστημιακά μουσεία διαχωρίζονταν από τις ακαδημαϊκές επιδιώξεις που καθόριζαν τα μητρικά τους ιδρύματα και, ως εκ τούτου, έχαναν μερική από την εκπαιδευτική τους αξία. Η σειρά των μεγάλων επιχορηγήσεων που ακολούθησε, αποτέλεσε το κίνητρο για τη δημιουργία συνεχιζόμενων δεσμών μεταξύ των πανεπιστημιακών μουσείων και των ακαδημαϊκών τμημάτων, ενισχύοντας παράλληλα τον ρόλο του μουσείου ως χώρου διδασκαλίας (Barnes & Lynch,2012:487-488).

Ένα τέτοιο, λοιπόν, μουσείο είναι ένα κατεξοχήν **ερευνητικό κέντρο** που ενθαρρύνει την έρευνα και την οργανωμένη και συστηματική κατάταξη του υλικού του. Οι εκθέσεις των συγκεκριμένων μουσείων σχεδιάζονται με βάση κάποιο σκεπτικό που απορρέει από το πρόγραμμα σπουδών του οικείου πανεπιστημιακού τμήματος και αποτελούν χώρο συλλογής και συντήρησης, έρευνας και έκθεσης, μάθησης και αναψυχής. Οι επισκέπτες καλούνται να ερμηνεύσουν τα εκθέματα, μέσα από τη βιωματική εμπειρία, παρά να πραγματοποιηθεί μια απλή μετάδοση των πραγματικών γεγονότων. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούν την πλέον ολοκληρωμένη ερμηνεία μέσα σε ένα πανεπιστημιακό μουσείο, επειδή εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή του φοιτητή και του παρέχουν τη δυνατότητα προσωπικής επαφής με τους διδάσκοντες-εκπαιδευτές (Γελαδάκη,2014:175-176).

Το μοντέλο της **ενεργητικής μάθησης-διδασκαλίας** μπορεί να αποτελέσει ένα παράδειγμα αξιοποίησης των μουσειακών τεκμηρίων στην ακαδημαϊκή διδασκαλία. Ομάδες προπτυχιακών φοιτητών του Τομέα Παιδαγωγικής μπορούν να αναλάβουν να ερευνήσουν σε βάθος μια πτυχή της νεοελληνικής εκπαίδευσης και να εισαχθούν έτσι σε μεθόδους επιστημονικής έρευνας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να προκύψει ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού. Συνεπώς, τα πανεπιστημιακά μουσεία μπορούν προφανώς και εκείνα **να αναπτύξουν εκπαιδευτικά προγράμματα** ικανά να αξιοποιήσουν τις συλλογές τους ή και να αποτελέσουν μια βιωματική διδακτική δραστηριότητα προώθησης της γνώσης και καλλιέργειας δεξιοτήτων μέσα από τεκμήρια του παρελθόντος. Πρόκειται για δραστηριότητες που διαφέρουν σημαντικά από την αυστηρή ακαδημαϊκή προσέγγιση που πραγματοποιείται στις πανεπιστημιακές αίθουσες με τη μορφή διαλέξεων, αντίθετα δημιουργείται μια διαλεκτική σχέση μεταξύ του εκθέματος και του φοιτητή μέσω της παρατήρησης. Αναμφισβήτητα, **τα εκπαιδευτικά προγράμματα έρχονται να συμπληρώσουν και να ενισχύσουν ό,τι διδάσκεται μέσα στα αμφιθέατρα**. Ωστόσο, το ενδιαφέρον των σπουδαστών προσελκύεται όταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα δε μοιάζουν με το μάθημα και όταν οι ίδιοι μινούνται σε διαδραστικές μεθόδους απόκτησης γνώσης μέσω της αυτό-ανακάλυψης (Γελαδάκη,2014:179-180).

Από τη διαδικασία αυτή ωφελούνται τόσο οι φοιτητές όσο και οι μαθητές. Οι πρώτοι ωφελούνται επειδή **ασκούνται σε επιστημονικές μεθόδους συλλογής δεδομένων** και επειδή, μέσω της ερμηνείας του εκπαιδευτικού προγράμματος, **αποκτούν μια σημαντική διδακτική εμπειρία**. Όσο για τους δεύτερους, έχουν την ευκαιρία ως επισκέπτες του μουσείου να προσεγγίσουν κριτικά τα μουσειακά εκθέματα. *Είναι, όμως, εύκολο να γίνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα αποδεκτά από την πανεπιστημιακή κοινότητα ως μια εναλλακτική πρόταση στη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων;* (Γελαδάκη,2014:180)

Όσον αφορά το **ρόλο του διδάσκοντα**, αυτός περιορίζεται στο να προβεί στην ανάπτυξη μιας περισσότερο μαθητοκεντρικής προσέγγισης, αναλαμβάνοντας το ρόλο του εμπνευστή και διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας. Ο ίδιος προβαίνει σε έναν σχεδιασμό της διδασκαλίας, θέτει ερωτήματα και γενικότερα ενορχηστρώνει εναλλακτικές δράσεις στο μουσείο, αναπτύσσοντας το διερευνητικό πνεύμα, συντονίζοντας ομαδοσυνεργατικές σχέσεις, δρομολογώντας την παραγωγή της γνώσης και καλλιεργώντας τις δεξιότητες όλων των μαθητών. Αυτό που οφείλει να κάνει ο διδάσκων είναι να έχει το ρόλο του ηγέτη όχι μόνο μέσα στην πανεπιστημιακή αίθουσα, αλλά και σε μη τυπικά περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης, προωθώντας εμπνευσμένους τρόπους δράσεις (Κουγιουμτζής,2014:245).

Είναι γεγονός, λοιπόν, ότι τα πανεπιστημιακά Μουσεία Εκπαίδευσης έχουν γίνει αποδεκτά από την ακαδημαϊκή κοινότητα, ωστόσο αυτό που χρειάζεται είναι να αξιοποιούν τα τεκμήριά τους, αναπτύσσοντας δραστηριότητες που μπορούν να αποτελέσουν **εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών**. Αυτές οι διδασκαλίες θα προκαλούν το ενδιαφέρον, θα διευκολύνουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων, θα προσφέρουν νέες διδακτικές εμπειρίες και θα αναπτύξουν την κριτική σκέψη του ενεργά συμμετέχοντος φοιτητή (Γελαδάκη,2014:186· Carrier et al,2017:32).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να επισημανθεί ότι η ίδρυση μουσείων στο χώρο των πανεπιστημίων, μπορεί να υποθάλλει τον κίνδυνο αποφυγής διαχείρισης της γνώσης από άλλους, μη άμεσα εποπτευόμενους φορείς. Ωστόσο, το γεγονός αυτό είναι συμβατό με την παραδοσιακή προσέγγιση των μουσείων, κι όχι με τη σύγχρονη που προβάλλει τον κοινωνικό τους χαρακτήρα. Τα μουσεία θα πρέπει να αποδεικνύουν συνεχώς **τη συνάφειά τους με την κοινωνία** οργανώνοντας περισσότερες μουσειακές δράσεις με κοινωνικό νόημα και δημόσια αξία (Μούλιου,2014:81).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι δομές του ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης επιλέγουν την «παιδαγωγική εξωστρέφεια», αφού είναι «ανοιχτές» για όλους. Το γεγονός, μάλιστα, ότι και οι δύο μονάδες (Μουσείο Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Διεθνές Κέντρο Έρευνας και Εκπαίδευσης - Έκθεση Συλλογής Ελένης Γλύκατζη-Αρβελέρ) βρίσκονται στο κέντρο της παλιάς πόλης του Ρεθύμνου κι είναι εύκολα προσβάσιμες από όλους, αποδεικνύει τον κοινωνικό τους χαρακτήρα και την ανάγκη να συνδεθεί η πανεπιστημιακή κοινότητα με την τοπική. Αυτό γίνεται αντιληπτό κι

από τους επιμέρους στόχους του ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε.<sup>31</sup>, καθώς αναφέρεται ότι επιδιώκεται «η διασύνδεση της τοπικής κοινωνίας με το Πανεπιστήμιο, μέσω εκδηλώσεων και συνεδρίων συναφών με το αντικείμενο του ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε., καθώς και με την κατάρτιση και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων». Το Πανεπιστημιακό Μουσείο, αλλά και το Διεθνές Κέντρο Έρευνας και Εκπαίδευσης - Έκθεση Συλλογής Ελένης Γλύκατζη- Αρβελέρ πρόκειται ουσιαστικά για **κοινωνικά πανεπιστημιακά κέντρα** στην υπηρεσία όλων των πολιτών, όπου η ίδρυση και η λειτουργία τους αφορά εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές, πολιτιστικές δράσεις για τους πολίτες γενικά αλλά και για στοχευμένες ομάδες πολιτών. Και οι δύο δομές δίνουν ζωντάνια, εκπαιδευτικό- παιδαγωγικό και πολιτιστικό παλμό, διοργανώνοντας εκδηλώσεις, ημερίδες, συνεδρίες σε διεθνές επίπεδο, παράγοντας παράλληλα ερευνητικό έργο. Σε όλα αυτά το κοινό μπορεί να μετέχει και να ενημερώνεται για επίκαιρα θέματα της έρευνας και της εκπαίδευσης.

## Γ5. Το ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. του ΠΤΔΕ Κρήτης

Το Κέντρο Μελέτης και Έρευνας της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και του Διδασκαλικού Επαγγέλματος (ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε.)<sup>32</sup> του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης και της Περιφέρειας Κρήτης ιδρύθηκε για την εξυπηρέτηση των ερευνητικών και διδακτικών αναγκών στο πεδίο έρευνας και μελέτη των τεκμηρίων της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, της ιστορίας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού διαχρονικά και για την συστηματικότερη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού στο ελληνικό σχολείο σήμερα (ΦΕΚ 2225 τ. Β' / 10-9-2013). Συνεπώς, το ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. εντάσσεται στο Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, το οποίο έρχεται να συμπληρώσει με τη δημιουργική αξιοποίηση των τριών μονάδων που περιλαμβάνει: το Μουσείο της Εκπαίδευσης, τη Μονάδα Διεθνούς Εκπαίδευσης & Έρευνας που στεγάζει τη Συλλογή Ελένης Γλύκατζη – Αρβελέρ και τη Μονάδα μελέτης αρχαιακού υλικού. Η τελευταία βρίσκεται στην Πανεπιστημιούπολη του Γάλλου και περιλαμβάνει αρχεία από σχολικές μονάδες του νομού Ρεθύμνου, το αρχείο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου, αλλά και το σύστημα αυτοματισμού βιβλιοθηκών ΑΒΕΚΤ, ενώ



<sup>31</sup> Οι επιμέρους στόχοι του ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. ανακτήθηκαν από τον ακόλουθο διαδικτυακό τόπο: <http://www.thranio.org/>.

<sup>32</sup> Οι πληροφορίες ανακτήθηκαν από τον ακόλουθο διαδικτυακό τόπο: <http://www.thranio.org/>.

πραγματοποιούνται σεμιναριακές διαλέξεις και συναντήσεις με μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς φοιτητές/τριες.

Ο σκοπός του ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. αναφέρεται «στη διερεύνηση και μελέτη του εκπαιδευτικού- σχολικού παρελθόντος, καθώς και της ιστορίας του διδασκαλικού επαγγέλματος κατά την νεότερη περίοδο της ελληνικής ιστορίας, στην επιστημονική ανάλυση, καταγραφή και διαφύλαξη των υπαρχόντων τεκμηρίων, στη σύνδεσή τους με την ελληνική και διεθνή εκπαιδευτική και σχολική πραγματικότητα, καθώς και στην προβολή τους ως σημαντικής παραμέτρου για τα σημερινά σχολεία και τη σύγχρονη εκπαίδευση γενικότερα».

Σχετικά με τις δράσεις του ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε., αυτές καταλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Εφόσον πρόκειται για ένα κέντρο που υπάγεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, πραγματοποιούνται πολλές πανεπιστημιακές δράσεις. Το Κέντρο φιλοξενεί ομάδες φοιτητών και φοιτητριών της Σχολικής Πρακτικής Άσκησης του Π.Τ.Δ.Ε. και της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης, συνδέοντας την παιδαγωγική και εκπαιδευτική πρακτική του παρελθόντος με το παρόν με τη διερεύνηση καλών πρακτικών. Οι φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα του Π.Τ.Δ.Ε. επισκέπτονται το Εργαστήριο και έρχονται σε επαφή με τα υλικά που άπτονται της ιστορίας των σχολείων και διδάσκονται με βιωματικό τρόπο από καθηγητές του Τμήματος συγκεκριμένα μαθήματα. Το αρχαιακό υλικό αξιοποιείται από τους φοιτητές για την εκπόνηση σεμιναριακών, διπλωματικών<sup>33</sup>, μεταπτυχιακών<sup>34</sup> και διδακτορικών διατριβών, όπως και για την παραγωγή διδακτικού υλικού. Με αυτό τον τρόπο, μεριμνάται η διδασκαλία των μελλοντικών εκπαιδευτικών και κάθε εκπαιδευόμενου σε θέματα εκπαιδευτικής κληρονομιάς και η μύησή τους στην ιστορία του διδασκαλικού επαγγέλματος, ώστε να αποκτήσουν ενεργότερο ρόλο και να συνειδητοποιήσουν ακόμα περισσότερο το παιδαγωγικό χρέος τους, με την ενίσχυση και ανάδειξη καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων.

Ακόμη, μεριμνάται η κατάρτιση των αποφοίτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, αλλά και γενικότερα της Σχολής Επιστημών Αγωγής σε θέματα μελέτης αρχαιακού εκπαιδευτικού υλικού και μουσειοπαιδαγωγικής με την πραγματοποίηση εξ αποστάσεως διδασκαλιών, επαγγελματικής συμβουλευτικής

---

<sup>33</sup> Ενδεικτικά αναφέρεται η πτυχιακή εργασία της φοιτήτριας Μαρινάκη Ιφιγένειας, η οποία σχεδίασε και εφάρμοσε, τον Ιούνιο του 2015, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξερεύνησης του Μουσείου Εκπαίδευσης με θέμα «Το ταξίδι του Οδυσσέα».

<sup>34</sup> Όπως είναι τα Μεταπτυχιακά Προγράμματα στις Επιστήμες της Αγωγής με ειδίκευση στη «Συγκριτική, Διαπολιτισμική και Δίγλωσση εκπαίδευση» (ακαδ.έτος 2015-2016) και στη «Θεωρία και Ιστορία της Παιδείας» (ακαδ.έτος 2016-2017), με έμφαση στην Ιστορία της Εκπαίδευσης και στις Εκπαιδευτικές Καινοτομίες. Σκοπός τους είναι η δημιουργία νέων εξειδικευμένων επιστημόνων, οι οποίοι θα καλύψουν σχετικές ερευνητικές και διδακτικές ανάγκες στην Ιστορία της Εκπαίδευσης, την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, τη Συγκριτική και Διαπολιτισμική Προσέγγιση των εκπαιδευτικών φαινομένων, την Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων και την ιστορική τεκμηρίωση και προσέγγιση των καινοτομιών στην εκπαίδευση.

εκπαίδευσης, αλλά και εκπαιδευτικών προγραμμάτων<sup>35</sup> και projects στο πλαίσιο οργανισμών, δράσεων και εκδηλώσεων. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση των φοιτητών, των ενεργεία εκπαιδευτικών και των μαθητών τους για την απόκτηση στάσεων σχολικού πολιτισμού, ενώ αναπτύσσονται καλές πρακτικές με βάση τις γνώσεις και τις εμπειρίες του παρελθόντος.

Αξίζει να αναφερθεί, επίσης, ότι το ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. υλοποιεί το **Πρόγραμμα «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας»** (ΦΕΚ 378 τ. Β' / 18-2-2014) για την απόκτηση θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων από τους αποφοίτους ποικίλων κλάδων, ώστε να μπορέσουν να εργαστούν όπου το πιστοποιητικό αυτό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση. Στις δια ζώσης συναντήσεις μάλιστα που περιλαμβάνει, αξιοποιούνται οι πολιτισμικές μονάδες του ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε.

Παράλληλα, εφόσον το ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. υπάγεται και στην Περιφέρεια Κρήτης αναλαμβάνει δράσεις που αφορούν τις δικτυώσεις σχολείων, φορέων, κέντρων, τοπικών παραγόντων με στόχο την **παιδαγωγική και πολιτιστική ανάπτυξη** και αναβάθμιση περιοχών της Κρήτης. Σε αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνονται καινοτομίες σε σχολεία της περιφέρειας και η σύνδεση φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος με την παιδαγωγική και την πολιτιστική ανάπτυξη, ενώ παρέχονται υπηρεσίες σε φορείς και σε ερευνητικά και παιδαγωγικά κέντρα. Οι δράσεις του ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. αφορούν, επίσης, την παιδαγωγική υποστήριξη παιδιών, την εκπαίδευση ενηλίκων, την υποστήριξη βασικού γραμματισμού και τη συμμετοχή σε δράσεις και υπηρεσίες διαβίου μάθησης<sup>36</sup>. Επιπλέον, υλοποιούνται διδακτικές επισκέψεις και ξεναγήσεις σχολείων στο πλαίσιο συνεργασίας με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνης, κατά τις οποίες αναβιώνεται το εκπαιδευτικό παρελθόν και συσχετίζεται με το σημερινό, επιτυγχάνοντας τον εποικοδομητικό αναστοχασμό και την οικοδόμηση της πολιτιστικής συνείδησης των μαθητών.



*Βιοματικό εργαστήριο καλαθοπλεκτικής.*

*Συνάντηση και ξενάγηση με διευθυντές Δημοτικών και Γυμνασίων του Ρεθύμνου στο Μουσείο Εκπαίδευσης.*

<sup>35</sup> Το Μουσείο Ιστορίας της Εκπαίδευσης από το 2013 έχει εφαρμόσει τρία εκπαιδευτικά προγράμματα: «Σχολικός Κήπος», «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου», «Τα παιδιά ζανα-παίζει... Τα παιχνίδια του Μίμη, της Άνας, της Έλλης και της Λόλας».

<sup>36</sup> Ο Σύλλογος Φίλων Αρχαιολογικού Μουσείου Ρεθύμνου προσφέρει στο Πανεπιστημιακό Μουσείο έναν κύκλο εναλλακτικής ανάγνωσης αρχαίων και σύγχρονων λογοτεχνικών έργων για την κατανόηση της διαχρονικότητας της ανθρώπινης περιπέτειας, με επικεφαλής την αρχαιολόγο Ειρήνη Γαβριλάκη.



*Συζήτηση με συνταξιούχους δασκάλους στο Μουσείο Εκπαίδευσης.*



*Διεθνές Συμπόσιο «Παιδαγωγική της χαράς: Προς ένα Αντισυμβατικό Σχολείο».*

Ακόμα, το ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. μεριμνά για την επικοινωνία παλαιότερων εκπαιδευτικών με τους νεότερους, οι οποίοι μεταλαμπαδεύουν τη γνώση, την εμπειρία, τα εμπόδια, τα προβλήματα, αλλά και τη χαρά του διδασκαλικού επαγγέλματος στους τελευταίους. Παράλληλα, διοργανώνονται **βιοματικά εργαστήρια** με εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων, αλλά και διεθνείς συνεργασίες<sup>37</sup>. Τέλος, πραγματοποιούνται **επιστημονικές συναντήσεις, ημερίδες<sup>38</sup>, συνέδρια ή συμπόσια<sup>39</sup> τοπικού ή διεθνούς χαρακτήρα** για την ανάπτυξη θεμάτων ποικίλου ενδιαφέροντος που αφορούν τους πολίτες, την βελτίωση της καθημερινότητάς τους και τις σχέσεις τους με την πολιτεία, με τους θεσμούς, με το σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία. Τέλος, λαμβάνουν χώρα εκδηλώσεις τιμής σε καταξιωμένους για το έργο και τη δράση τους στο χώρο της εκπαίδευσης καθηγητές, ερευνητές και παιδαγωγούς της Ελλάδας ή του εξωτερικού.

<sup>37</sup> Το ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. συνεργάζεται σε επίπεδο διδασκαλίας και έρευνας, όπως και εκπαιδευτικών ανταλλαγών, με Πανεπιστήμια της Κύπρου, της Ν. Αφρικής, της Ταϊβάν, των Η.Π.Α., της Αιγύπτου, της Πολωνίας, της Πορτογαλίας, της Τουρκίας και της Ισπανίας.

<sup>38</sup> Μία ανάλογη ημερίδα ήταν αυτή που διοργάνωσαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι Δημοτικής Εκπαίδευσης Νομού Ρεθύμνης, το Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης (ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε.), η Διεύθυνση Π/θμιας Εκπαίδευσης Νομού Ρεθύμνης, ο Δήμος Ρεθύμνης, ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π/θμιας Εκπαίδευσης και το 1ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου με θέμα «*Εκπαίδευση- Περιβάλλον- Ενεργός Πολίτης*». Στο πλαίσιο της ημερίδας διοργανώθηκαν στο χώρο του Μουσείου της Εκπαίδευσης στο ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. βιοματικά εργαστήρια υπό τον συντονισμό του κ. Χουρδάκη και των Σχολικών Συμβούλων Νομού Ρεθύμνης, στα οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί της Ε' τάξης σχολείων της πόλης του Ρεθύμνου. Ακόμα, πραγματοποιήθηκε η ημερίδα με θέμα «*Έρευνα στη Σχολική Τάξη: Κοινωνικές Διαστάσεις, Τάσεις, Προτάσεις, Προβληματισμοί*» στο «σπίτι του Πολιτισμού» Ρεθύμνης από το Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, το Δήμο Ρεθύμνης, το ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε., τις Διευθύνσεις Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Ρεθύμνης τα Γραφεία Σχολικών Συμβούλων Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Ρεθύμνης και το Σύλλογο Φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης.

<sup>39</sup> Το 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συμπόσιο με θέμα «*Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στον Κόσμο: Σύγχρονες Τάσεις, Προβλήματα και Προοπτικές*» διοργανώθηκε από το ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. στις 28-30 Μαΐου 2013 στην Πανεπιστημιούπολη του Γάλλου. Το 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συμπόσιο είχε θέμα την «*Παιδαγωγική της χαράς: Προς ένα Αντισυμβατικό Σχολείο*» και συνδιοργανώθηκε από το ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε., την Ελληνική Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης, το Εθνικό Πανεπιστήμιο της Ταϊβάν και την Εταιρεία Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ταϊβάν στις 27-30 Μαΐου 2015 στην Πανεπιστημιούπολη του Γάλλου, στο Μουσείο της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και της Περιφέρειας Κρήτης και στη Μονάδα Διεθνούς Εκπαίδευσης και Έρευνας «Ελένη Γλύκατζη-Αρβελέρ».

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί μία πρόσφατη εικαστική έκθεση του Μουσείου της Εκπαίδευσης (Xeniseum) του Πανεπιστημίου Κρήτης, η οποία είχε τίτλο *«Είσαι μία μηχανή: Η πειθάρχηση του σώματος στην ελληνική εκπαίδευση»*<sup>40</sup>. Πρόκειται για ανατρεπτική και επαναστατική έκθεση, η οποία προβληματίζει τον επισκέπτη βάζοντας τον στη διαδικασία της σκέψης και της κριτικής για την έννοια του σχολείου, του δασκάλου, του εκπαιδευτικού συστήματος, του μαθητή και εν τέλει της ίδιας της γνώσης. Χάρτινες σακούλες πάνω σε γραφομηχανές, ερωτηματικά στο πάτωμα, γραβάτες κρεμασμένες σε καλόγερους, κουδούνια μαζί με κρεμάστρες, αυτιά κολλημένα σε μαυροπίνακες είναι τοποθετημένα με τέτοιο τρόπο που «ταξιδεύουν» τον επισκέπτη στον χώρο του σχολείου, της αίθουσας διδασκαλίας, των βιβλίων και άλλων σχολικών αντικειμένων, οδηγώντας τον σε μια σειρά ερωτημάτων και προβληματισμών σε σχέση με το σχολείο του χθες και του σήμερα, τους μαθητές του τότε και του τώρα και την παραγόμενη γνώση.



Σε σχετική του συνέντευξη ο υπεύθυνος του Μουσείου Εκπαίδευσης και καθηγητής του Παιδαγωγικού Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης Αντώνης Χουρδάκης, ανέφερε ότι *«Θελήσαμε ουσιαστικά να αυτοαναιρεθούμε κατά κάποιο τρόπο, διότι μέσα σε ένα μουσείο βλέπει κανείς εκτεθειμένα τα αντικείμενα είτε θεματικά, είτε χρονολογικά και εκεί σταματά όλη η διαδικασία. Τα νέα μουσεία καλούν τον*

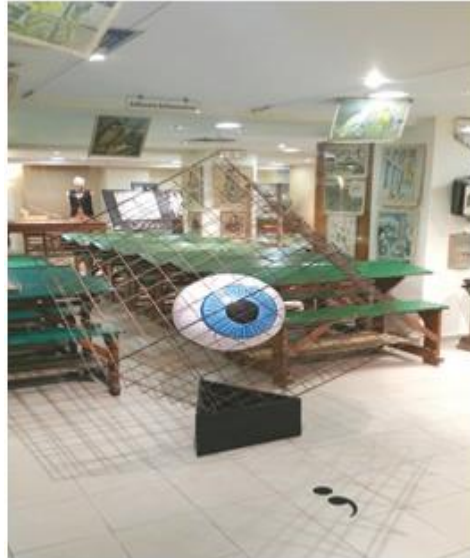
*επισκέπτη να συνδιαλλαγεί με τα εκθέματα. Εμείς αυτό που θέλαμε είναι να προκαλέσουμε τον επισκέπτη αναδιατάσσοντας τα αντικείμενα τα ίδια και τοποθετώντας τα σε μια διάσταση που δεν είναι συνηθισμένη για ένα μουσείο, ώστε μεταξύ τους να συνομιλούν ή με κάποιο τρόπο να αποδίδουν έννοιες εύγλωττα και μάλλον θα δημιουργούν πολλά ερωτήματα σε όσους βρίσκονται στον χώρο. Με ένα τρόπο εικαστικό χρησιμοποιήσαμε απλά υλικά για να αρχίσουν τα αντικείμενα να μεταφέρουν μηνύματα. Τα μηνύματα βέβαια είναι υπόθεση του επισκέπτη».*

Ο Κώστας Καρράς, αναπληρωτής διευθυντής του Κέντρου και του Μουσείου Εκπαίδευσης και υπεύθυνος της Διεθνούς Μονάδας Έρευνας και Εκπαίδευσης του Κέντρου Αρβελέρ έκανε λόγο για μια έκθεση μοναδική στο είδος της τονίζοντας μεταξύ άλλων: *«Η έκθεση αυτή αποτελεί μια ιδιαίτερη εμπειρία του μετασχηματισμού ενός στατικού μουσείου. Πρόκειται για την επιτυχία της σύνδεσης της νοσταλγίας με τις γλώσσες της κριτικής. Τώρα πια η νοσταλγία μπορεί να μιλήσει με την κριτική παιδαγωγική, τώρα πια το μουσείο αποκτά ζωή, αποκτά ένα διαφορετικό νόημα όχι*

<sup>40</sup> Δημοσιεύτηκε σχετικό άρθρο στις 10/10/2017 από την Ελπίδα Αριστείδου στην εφημερίδα *«Ρεθεμνιώτικα Νέα»* με τίτλο: *«Ζητήματα της εκπαίδευσης και της λειτουργίας του σχολείου οπτικοποιούνται μέσα από την εικαστική έκθεση»*, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://www.rethnea.gr/article.aspx?id=47379>.



μόνο γι' αυτούς, οι οποίοι βρίσκουν τον εαυτό τους στα μαθητικά τους χρόνια επισκεπτόμενοι το μουσείο, αλλά και εκείνους που θέλουν να ερευνήσουν, να αντιληφθούν πως λειτουργούσε το σχολείο, πως μπορεί να μετασχηματιστεί, πως πρέπει να λειτουργεί το σχολείο, τι θα πει κριτική παιδαγωγική. Επαναδιατυπώνεται η σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική. Οι εκπαιδευόμενοι θα καταφέρουν μέσα από αυτά τα 27 διαφορετικά εικαστικά να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση και ίσως να κατανοήσουν τα αίτια του κοινωνικού πλαισίου και τις ιδεολογίες. Ίσως είναι η στιγμή που ο καθένας από εμάς μπορεί να αντιληφτεί τον ρόλο του ως μαθητή, ως εκπαιδευτικού, ως πολίτη αυτής της χώρας της κοινωνίας». Από την πλευρά της η αρχαιολόγος-μουσειολόγος Ειρήνη Γαβριλάκη, που συμμετείχε στη διοργάνωση της εικαστικής έκθεσης ανέφερε: «Τα μουσεία απευθύνονται πλέον σε ένα πολύπλευρο και πολυεπίπεδης ανάγνωσης κοινό, το οποίο πρέπει να πει τη γνώμη του, πρέπει να πει τη γνώμη του, πρέπει να υπομνηματίσει τα αντικείμενα πρέπει, γιατί αν δεν το κάνει, τα αντικείμενα αυτά δεν το αφορούν το κοινό. Αν θέλουμε κοινό που σκέπτεται και που θέλει να έχει θέση στα πράγματα και που θέλει να αναπτύξει την οπτική του ικανότητα, το βλέμμα του, τότε πρέπει να επενδύσουμε σε τέτοιου είδους πρωτοποριακές δράσεις».



### Γ5.1. Το Πανεπιστημιακό Μουσείο «Ιστορία της Εκπαίδευσης» Κρήτης



Το Μουσείο «Ιστορία της Εκπαίδευσης» στεγάζεται σε ένα ιστορικό κτίσμα της ελληνικής και ευρωπαϊκής κληρονομιάς που είχε προκύψει από την έμπνευση του Χαρ. Σφαέλλου και του αρχιτέκτονα Α. Κωνσταντινίδη από ένα κρατικό πρόγραμμα κατασκευής και λειτουργίας των ξενοδοχείων του ΕΟΤ (1950-1974). Αυτόν ακριβώς τον δημόσιο, φιλόξενο και ωφέλιμο ρόλο των ΞΕΝΙΑ ενεργοποιεί εκ νέου, μέσω των προγραμμάτων του, το ΧΕΝΙΣΕΥΜ του Πανεπιστημίου Κρήτης. Έτσι, το ΞΕΝΙΑ, από τη

θεμελίωσή του, το 1961, ως ένας δημόσιος χώρος αναψυχής και απεικόνισης του ελεύθερου χρόνου, συνδέεται άρρηκτα με την έννοια του ταξιδιού και της φιλοξενίας, ενώ ανασταίνει και ενεργοποιεί εκ νέου, μέσω των προγραμμάτων του, το Μουσείο της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Μέσα σε ένα τέτοιο ιστορικό, ακαδημαϊκό και κτηριακό πλαίσιο, υλοποιούνται μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα και προκρίνεται η παιδαγωγική επί του αντικειμένου, αφού πίσω από κάθε αντικείμενο-έκθεμα, το ίδιο το κτίριο του μουσείου είναι έκθεμα.



## Μουσείο της Εκπαίδευσης Παν/μίου Κρήτης - Xeniseum

Υπό την αιγίδα της Περιφέρειας Κρήτης

Σύνταξη χώρου (space syntax) & Ισοβίσι του Προγράμματος "Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου"



### ΥΠΟΜΝΗΜΑ

ΚΛΙΜΑΚΑ 1:120

ΔΕΙΚΤΗΣ ΒΑΘΟΥΣ: 25

ΕΜΒΛΙΟΝ: 364,25 m<sup>2</sup>

### ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ ΑΡΙΘΜΩΝ-ΚΟΚΚΙΝΩΝ ΣΗΜΕΙΩΝ

1. ΧΑΡΤΑ ΤΟΥ ΡΗΓΑ	9. «ΚΡΥΦΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»	17. ΧΑΡΤΗΣ ΕΣΤΗΡΕΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΝΑΚΑΝΑΤΟΜΙΚΩΝ	25. ΠΛΑΚΕΣ ΓΡΑΦΗΣ
2. ΠΡΟΤΟΜΗ ΤΟΥ Μ. ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ	10. ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΧΑΡΤΕΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ	18. ΤΑΣΙΔΙΠΤΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Ν. ΚΑΖΑΝΖΑΚΗΣ	26. ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΦΥΛΕΣ
3. ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΒΗΤΗ ΡΗΓΑ	11. ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	19. «ΚΑΤΟΧΙΚΟΣ» ΧΑΡΤΗΣ ΤΗΣ ΚΡΗΤΗΣ 1942	27. ΧΑΡΤΗΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ
4. ΣΗΜΑΝΤΡΟ ΜΕ ΑΡΑΒΟΠΕΡΙΣΚΗ ΕΠΙΓΡΑΦΗ	12. ΥΔΡΟΓΡΑΦΙΚΟΣ (ΝΑΥΤΙΚΟΣ) ΧΑΡΤΗΣ 1959	20. ΓΡΑΦΟΜΗΧΑΝΗ-ΑΡΙΘΜΟΜΗΧΑΝΗ	28. ΧΑΡΤΗΣ ΤΩΝ ΤΕΣΣΑΡΩΝ ΕΠΟΧΩΝ
5. ΦΕΜΕΛΙΟΣ ΛΗΩΣ	13. ΠΡΟΒΕΛΕΥΓΡΑΦΙΑ ΤΟΥ ΡΗΓΑ ΣΕ ΧΑΡΤΙΝΟ ΠΙΝΑΚΑ	21. ΜΗΧΑΝΗ ΠΡΟΒΟΛΗΣ «ΚΑΡΟΥΛΙΝ»	29. ΣΥΛΛΕΞΙΑ
6. ΠΡΩΒΗΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΦΡΟΝΗΜΑΤΩΝ	14. ΑΒΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟΣ ΧΑΡΤΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	22. ΠΙΝΑΚΙ	30. ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΘΙΜΟΥ ΤΑΖΗ
7. ΟΡΓΑΝΑ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΙΑΣ - ΤΗΛΕΣΚΟΠΙΟ	15. ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ ΜΥΘΟΛΟΓΙΑΣ	23. ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ	31. ΠΡΟΒΗΚΗ ΕΝΔΕΚΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΕΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΩΝ
8. ΠΕΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ	16. ΣΥΛΛΟΓΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΟΣΗΜΩΝ	24. ΑΛΠΟΥΜ ΜΕ ΗΡΕΣ ΤΟΥ 1821	32. ΠΙΑΝΟ 1920

**Σχήμα 6.** Σύνταξη χώρου του Μουσείου Εκπαίδευσης.

Πηγή: Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου».

Τα επιμέρους **τμήματα** του Μουσείου είναι ο Προθάλαμος με υλικό από τα μαθητικά συσσίτια, το Γραφείο του Διευθυντή της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και τμήμα από το φωτογραφικό υλικό και το αρχείο του Κρητικού Διδασκαλείου και της Ακαδημίας, τα Αναγνωστήρια, η Αίθουσα Νηπιαγωγείου, το Τμήμα Οπτικοακουστικών Μέσων, ο Τομέας Φυσιογνωστικών Μαθημάτων, η Χαρτοθήκη και το Τμήμα της αναπαράστασης της σχολικής τάξης των παλαιότερων εποχών (βλ. Σχήμα 6). Αξίζει να αναφερθεί ότι στην είσοδο του κτηρίου βρίσκεται μια ειδική ράμπα που διευκολύνει την πρόσβαση στα άτομα με κινητικά προβλήματα, όπως το ίδιο προσβάσιμος είναι κι ο εσωτερικός χώρος. Ακόμη, για την άμεση ενημέρωση των επισκεπτών/τριων με προβλήματα όρασης έχουν τοποθετηθεί επεξηγηματικές πινακίδες στη γραφή Braille, αλλά και για τα άτομα με προβλήματα ακοής οργανώνονται ξεναγήσεις στην ελληνική νοηματική γλώσσα. Συνεπώς, οι υπεύθυνοι έχουν μεριμνήσει για τα παιδιά με διαφορετικές αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με γνώμονα τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού και το σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Το Πανεπιστημιακό Μουσείο φυλάσσει το αρχαικό υλικό της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου, το Αρχείο και τη Βιβλιοθήκη του παλαιού Διδασκαλείου και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Επιπλέον, έχουν συλλεχτεί πολυάριθμα ιστορικά τεκμήρια της εκπαίδευσης από δωρεές σχολείων, συνταξιούχων εκπαιδευτικών ή άλλων ιδιωτών, όπως τα ακόλουθα: θρησκευτικοί/ ιστορικοί/ γεωγραφικοί χάρτες, φυσιογνωστικοί πίνακες ανθρωπολογίας/ ζωολογίας/ φυτολογίας, οπτικοακουστικό

υλικό με παλιούς πολυγράφους, μηχανές προβολών σχολικών ταινιών και σλάιτς, γραφομηχανές από τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα, θρησκευτικά βιβλία από το 1821 και σχολικά εγχειρίδια από τα τέλη του 19ου αιώνα, πειραματικές διατάξεις φυσικής, χημείας, στερεομετρίας, όργανα γυμναστικής, σχολικές ποδιές και πηλίκια, αντικείμενα σχολικών συσσιτίων από το 1948, τετράδια μαθητών από τη δεκαετία του 40, μαθητικά περιοδικά, φυτολόγια, τετράδια καλλιγραφίας, σχολικά άλμπουμ, συλλογές νομισμάτων και γραμματοσήμων, όργανα μουσικής από τις αρχές του 20ου αιώνα, σχολικές σημαίες από τη δεκαετία του 50, αντικείμενα για τη διδασκαλία των καλλιτεχνικών μαθημάτων αγοριών και κοριτσιών, ραπτομηχανές χειρός και ποδιού από τις αρχές του 20ου αιώνα, μαυροπίνακες, θρανία από το τέλος του 19ου αιώνα με ερεισίνωτο και θέση μελανοδοχείου, πένες, όργανα γραφής, πλάκες, κονδύλια κ. ά.

Το αναφερθέν μουσείο αξίζει να επισημανθεί ότι διαρκώς ανανεώνεται και εμπλουτίζεται ως αποτέλεσμα δωρεών, επιβεβαιώνοντας την εμπιστοσύνη που εμπνέει στους δωρητές – επισκέπτες ως φορέας διάσωσης της πολιτισμικής – εκπαιδευτικής κληρονομιάς. Συνδυάζει αρμονικά τη διαφύλαξη- έκθεση αρχαικού υλικού και λοιπών τεκμηρίων της ιστορίας της εκπαίδευσης με την εργαστηριακή έρευνα στο πεδίο προωθώντας και διαχέοντας στην τοπική αλλά και διεθνή κοινότητα την επιστημονική γνώση στον κλάδο της ιστορίας της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου συμβάλλοντας στην καλλιέργεια ιστορικής αυτοσυνειδησίας και σεβασμού απέναντι στη σχολική πολιτιστική κληρονομιά.

### **Γ5.1.1. Εκπαιδευτικά Προγράμματα του Πανεπιστημιακού Μουσείου Εκπαίδευσης Κρήτης**

#### ❖ «Σχολικός Κήπος»

Είναι γεγονός ότι η αστικοποίηση και η ανάγκη γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ της φύσης και της πόλης επιτάσσουν την «πράσινη ανάπτυξη» και την «αειφόρο αγωγή». Συνεπώς, ο σχολικός κήπος θα πρέπει να θεωρείται ως αναπόσπαστο τμήμα ενός παιδαγωγικού σχολείου για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών. Αναμφισβήτητα, η Ιστορία της Εκπαίδευσης συνδέεται με θέματα περιβαλλοντικής αγωγής. Προς αυτήν την κατεύθυνση, λοιπόν, το αναφερθέν Μουσείο σε συνεργασία με την υπηρεσία Πρασίνου του Δήμου Ρεθύμνου, ανέπτυξε δράσεις με τους φοιτητές του που σχετίζονταν με τους σχολικούς κήπους και την «υιοθεσία» πράσινων παρτεριών σε διάφορα σημεία της πόλης στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης, κατά το έτος 2013-2014.



Συγκεκριμένα, αναφέρεται η φύτευση ενός μικρού πάρκου απέναντι από τον κινηματογράφο «Παντελή», η καλλιέργεια του αύλειου χώρου του Πανεπιστημιακού Μουσείου στα πρότυπα ενός σχολικού κήπου και η αναβίωση σχολικών κήπων στα σχολεία του Ρεθύμνου, όπως αυτοί είχαν αναπτυχθεί στο πέρασμα του χρόνου στα σχολεία των αρχών του αιώνα. Έτσι, οι «εθελοντές κηπουροί» φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης προχώρησαν στην ανάπτυξη σχολικού κήπου, ενταγμένη σε διδακτικά και μαθησιακά περιεχόμενα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έσκαψαν και περιποιήθηκαν τον κήπο και κατόπιν φύτεψαν αρωματικά φυτά- βότανα και δέντρα, τα οποία και υιοθέτησαν για να συνεχίζουν να τα φροντίζουν.

Αξίζει να τονιστεί ότι το ΚΕΜΕΙΕΔΕ παρείχε ένα φυλλάδιο με τις απαραίτητες κατευθύνσεις για μια διδακτική προσέγγιση- εφαρμογή ενός σχολικού κήπου. Το πρώτο μέρος αφορούσε προϋποθέσεις για την περιποίησή του και γενικότερα φυτοτεχνικές οδηγίες, ενώ το δεύτερο μέρος αναφερόταν στην παιδαγωγική σημασία του σχολικού κήπου, για την ανάπτυξη μιας εναλλακτικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, τονίζεται η διασύνδεση που μπορεί να έχει ο σχολικός κήπος με το σχολικό πρόγραμμα, αποτελώντας ένα πεδίο διαθεματικής έρευνας και μάθησης, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της συνεργασίας, της εργατικότητας και η ανάληψη ευθυνών και υποχρεώσεων που συνεπάγεται η ενασχόληση με το σχολικό κήπο. Τέλος, στο τρίτο μέρος του ενδεικτικού φυλλαδίου αναφέρεται ένα παράδειγμα μιας διδακτικής προσέγγισης, προτείνοντας την επίσκεψη στο Δημοτικό Κήπο Ρεθύμνου ή στον κήπο του Πανεπιστημιακού Μουσείου για την καταγραφή και παρατήρηση των φυτών και δέντρων που υπάρχουν. Έπειτα, καθορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι, το μεθοδολογικό πλαίσιο με βάση το οποίο θα εργαστούν οι μαθητές, αλλά και οι ενδεικτικές δραστηριότητες που συνδέονται με τα αντίστοιχα σχολικά μαθήματα, όπως και η αξιολόγηση που ακολουθεί.

#### ❖ «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου»

Το Μουσείο του Πανεπιστημίου Κρήτης στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης οργανώνει και προσφέρει Πρόγραμμα μουσειακής μάθησης και εμπειρίας από τον Οκτώβριο 2016 έως σήμερα. Ο επιστημονικός υπεύθυνος είναι ο καθηγητής Αντώνης Χουρδάκης, Διευθυντής Μουσείου Ιστορίας της Εκπαίδευσης & Συντονιστής Δια Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης & Κοινοτήτων της Διασποράς του Πανεπιστημίου Κρήτης, ο οποίος πλαισιώνεται από μία αξιόλογη ομάδα αρχαιολόγων, μουσειοπαιδαγωγών, ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών. Το θέμα αφορά το



ταξίδι, τις διαδρομές, τις μετακινήσεις και τη μετανάστευση με αφετηρία τη Χάρτα του Ρήγα ή τον Πίνακα του Άνθιμου Γαζή, αλλά και τους σύγχρονους χάρτες των πληθυσμιακών μετακινήσεων, ως παραδείγματα για την ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής μεθοδολογίας του προγράμματος. Πρόκειται για μία πολυεπίπεδη ανάγνωση τόπων και ου-τόπων, χαρτογράφησης γεωγραφικών και ιστορικών χώρων, χαρτογράφησης των ονείρων μας και του κόσμου μας, γενικότερα του πολυπολιτισμικού γεγονότος και των ταυτοτήτων. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν το δικό τους project, επιλέγοντας έναν μουσειακό χώρο της επιλογής τους και σχεδιάζοντας γι' αυτόν μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες.



Ο στόχος του προγράμματος, δεδηλωμένος και λανθάνων, είναι να προσφέρει παιδαγωγικές/ διδακτικές μεθόδους και εργαλεία συμμετοχικής μάθησης και εμπειρίες αναστοχασμού, ψυχαγωγίας και δημιουργικότητας στους συμμετέχοντες, ώστε να αξιοποιήσουν παιδαγωγικά και διδακτικά το μουσειακό χώρο, την ιστορία και την πολιτιστική κληρονομιά μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής και διαπολιτισμικής διάστασης. Πιο συγκεκριμένα, επιμέρους στόχοι είναι η επιμόρφωση των ενηλίκων για τον εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων

σήμερα μέσα στο μουσειακό περιβάλλον και σε αντίστοιχους εκθεσιακούς χώρους, όπως η Συλλογή Ελένης Γλύκατζη –Αρβελέρ, η ανάπτυξη και η υλοποίηση καλών πρακτικών, βιωματικής μάθησης και εικαστικής έκφρασης, η εισαγωγή και η ενίσχυση των συμμετεχόντων στις αρχές μιας διευρυμένης παιδαγωγικής και διδακτικής λειτουργίας του μουσείου, της τοπικής ιστορίας και της πλούσιας εκπαιδευτικής πολιτιστικής κληρονομιάς,

Το θέμα προσεγγίζεται μέσω βιωματικών εργαστηρίων, προσωπικών αφηγήσεων των εμπλεκομένων, των μουσικών και εικαστικών αποτυπώσεών τους και της ανακάλυψης των αντικειμένων του Μουσείου, αλλά μέσα κι από τη λογοτεχνία και την υποστήριξη της τεχνολογίας. Η μικροϊστορία στο πλαίσιο της Τοπικής και Γενικής Ιστορίας αναζητείται, όπως επίσης και ο χρόνος στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- ❖ «Τα παιδιά ξανα-παίζει... Τα παιχνίδια του Μίμη, της Άννας, της Έλλης και της Λόλας»



Για την προετοιμασία και ενημέρωση των παιδιών σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, υπάρχει μια σκευοθήκη με σχετικό υλικό, όπως για παράδειγμα θέματα που αφορούν την ιστορία των παιχνιδιών, το παιχνίδι και την κοινωνικοποίηση, τον ελεύθερο χρόνο και το διάλειμμα σχολείου. Ακόμα, πριν έρθουν στο μουσείο οι μαθητές γίνονται ερευνητές και

συλλέγουν υλικό της προφορικής ιστορίας, παίρνοντας συνεντεύξεις από τους παππούδες τους. Παράλληλα, επιδιώκεται η διαπολιτισμικότητα, η ενσυναίσθηση, η κοινωνικοποίηση και η γνώση του παρελθόντος, αφού οι συμμετέχοντες παίζουν παιχνίδια που παίζονται σε άλλες χώρες και μαθαίνουν να βλέπουν τα πράγματα από τη σκοπιά των άλλων και από το ιστορικό πλαίσιο της εποχής εκείνης. Οι συμμετέχοντες βασιζόμενοι σε μαρτυρίες της εποχής κατασκευάζουν με υλικά που αναφέρονται τα παιχνίδια και στη συνέχεια τα παίζουν στην αυλή του Μουσείου, αναπτύσσοντας τις δεξιότητές τους, τη δημιουργικότητα και επιτυγχάνοντας τη βιωματική μάθηση. Ακόμη, παίζουν τον «Κλήδονα αλλιώς» και ανακαλύπτουν τα αντικείμενα του Μουσείου μέσα από γρίφους κι άλλες παιγνιώδεις δραστηριότητες.

## **Γ5.2. Μονάδα Διεθνούς Εκπαίδευσης και Έρευνας- Συλλογή Ελένης Γλύκατζη- Αρβελέρ**

Σε ό, τι αφορά τη Μονάδα Διεθνούς Εκπαίδευσης και Έρευνας, αυτή βρίσκεται δίπλα στο Σπίτι του Πολιτισμού, πίσω από την Πλατεία Μικρασιατικών-Ελλήνων, στο κέντρο του Ρεθύμνου. Η ίδια η Ελένη Γλύκατζη – Αρβελέρ επισημαίνει ότι η γνώση πρέπει να είναι διάχυτη και προσβάσιμη σε όλους, για αυτό και η Μονάδα Διεθνούς Εκπαίδευσης και Έρευνας βρίσκεται στην «καρδιά» της πόλης.



Πρόκειται για έναν αξιόλογο εκθεσιακό χώρο, όπου φιλοξενούνται προσωπικά αρχεία και αντικείμενα που δώρισε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης η διεθνούς φήμης βυζαντινολόγος και παγκόσμιας εμβέλειας πνευματική προσωπικότητα, Ελένη Γλύκατζη – Αρβελέρ. Στα τέλη Μαΐου 2014 εγκαινιάστηκε παρουσία της ίδιας, με αφορμή την παρουσία της στο Ρέθυμνο λόγω της αναγόρευσής της σε επίτιμο



διδάκτορα του Πανεπιστημίου Κρήτης. Η μονάδα παραμένει ανοικτή συγκεκριμένες ώρες για το κοινό της, φιλοδοξώντας να αποτελέσει ένα διεθνές ερευνητικό κέντρο που θα συγκεντρώνει ερευνητές και πανεπιστημιακούς από όλο τον κόσμο για την ανάπτυξη κοινών δράσεων, παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και πολιτιστικών. Στόχος είναι η προώθηση νέων ιδεών και πρακτικών, η παραγωγή διδακτικού υλικού στο χώρο της ιστορίας της Εκπαίδευσης και του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού, διερευνώντας ταυτόχρονα την παρουσία και τη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών σήμερα στην Ελλάδα και στον κόσμο. Γι αυτό τον σκοπό, πραγματοποιούνται τα ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα της Διδακτικής Επάρκειας, κατά τα οποία έρχονται αξιόλογοι προσκεκλημένοι από τον διεθνή εκπαιδευτικό χώρο, ενώ παράλληλα γίνονται μαθήματα του φιλανδικού σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, όταν εισέρχεται κανείς στο χώρο αντικρίζει τη μεγάλη ιστορικό, φορώντας την τήβεννο της. Έτσι, μοιάζει σαν να μας καλωσορίζει στο χώρο της, ενώ μέσα από την πυραμίδα που βρίσκεται το σώμα της, αναδύεται το κεφάλι της Αρβελέρ, δηλώνοντας έτσι ότι η πνευματική της διαύγεια έσπασε τα τοιχώματα της πυραμίδας και αναδύθηκε. Στο ισόγειο, ακόμη, βρίσκονται τεκμήρια και πληροφοριακό υλικό που σχετίζεται με την ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα της περιόδου του Μεσοπολέμου. Άλλωστε, η διεθνούς κύρους βυζαντινολόγος υπήρξε η πρώτη γυναίκα πρόεδρος του Τμήματος Ιστορίας του Πανεπιστημίου της Σορβόνης και η πρώτη γυναίκα πρύτανης του φημισμένου γαλλικού πανεπιστημιακού ιδρύματος, ενώ είναι παράλληλα πρύτανης του Πανεπιστημίου της Ευρώπης. Επιπλέον, στο ισόγειο βρίσκεται ένα σύντομο βιογραφικό της Ελένης Γλύκατζη –Αρβελέρ, ένα βιβλίο επισκεπτών, το Τμήμα ιδιόχειρων σημειώσεων (χειρογράφων) και βιβλίων της ίδιας, αλλά και μια καρέκλα που συμβολίζει την πορεία της ζωής της. Συγκεκριμένα, η καρέκλα στηρίζεται σε βιβλία- σύμβολο γνώσης- και ξύλα- τα εμπόδια που συνάντησε στην πορεία της- φανερώνοντας τον επίπονο αγώνα της σπουδαίας Ελληνίδας να διαπρέψει σε ακαδημαϊκό και προσωπικό επίπεδο. Προχωρώντας στον πρώτο όροφο της Συλλογής εκτίθεται ένα άλμπουμ με φωτογραφίες από την καθημερινή ζωή και σημαντικές στιγμές της σπουδαίας Βυζαντινολόγου, αλλά και πλήθος μεταλλίων και τιμητικών της διπλωμάτων. Ακόμη,





θα συναντήσει κανείς αφιερώσεις σε βιβλία της από καταξιωμένους πολιτικούς, ποιητές και ανθρώπους από διαφορετικούς χώρους. Ακόμα, βιβλία από την προσωπική συλλογή της Ελένης Γλύκατζη – Αρβελέρ είναι εκτιθέμενα σε μια μεταλλική κατασκευή-μικρογραφία του Κέντρου Ζώρζ Πομπιντού (Μπομπούρ) στο Παρίσι, στο οποίο η Αρβελέρ είχε διατελέσει Πρόεδρος. Αναμφισβήτητα, ο πολιτισμός και η παιδεία διαπερνά όλο το έργο της σπουδαίας αυτής προσωπικότητας, ενώ αν διεισδύσει κανείς σε βάθος στη σκέψη της και μελετήσει τα γραπτά της, συμπεραίνει ότι η τέχνη και η παιδεία αποτελεί τους δύο βασικούς άξονες της σκέψης της.



## **Δ. Εκπαιδευτικοί και Μουσειακή Εκπαίδευση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση**

*«Το παράδοξο είναι ότι ενώ η έρευνα έχει επιβεβαιώσει χρόνια τώρα τα μουσεία ως ανεκτίμητους χώρους μάθησης, η διδασκαλία μέσω αντικειμένων και οι μαθησιακές δυνατότητες του μουσείου δεν είναι ακόμα βασικά συστατικά του σταδίου κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών»*  
(Nichols,2014:3)

### **Δ1. Η Μουσειοπαιδαγωγική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών**

Η πρώτη έρευνα στην Ελλάδα που επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς και τη μουσειακή εκπαίδευση είναι της Βέμη (2003:1-11)<sup>41</sup>. Η ίδια κατέληξε στη διατύπωση προτάσεων σχετικά με το θέμα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της συνεργασίας εκπαιδευτικών και πολιτιστικών φορέων. Στην έρευνα της (2006), «Μουσειοπαιδαγωγική Κατάρτιση: Μία Νέα Ανάγκη για τους Εκπαιδευτικούς», παρουσιάζονται οι παράγοντες που επιβάλλουν την ανάγκη για μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και οι τρόποι σύνδεσης των σχολείων, «ως χώρων τυπικής εκπαίδευσης», με τα μουσεία, ως «χώρων μη τυπικής εκπαίδευσης», και των φορέων που τους εκπροσωπούν. Σε ανάλογο κλίμα κινούνται και οι έρευνες των Βέμη (2006) και Κανάρη (2008), στις οποίες συμπεκνώνονται ουσιαστικά τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών τους σχετικά με τις απόψεις 100 εκπαιδευτικών του Ν. Μαγνησίας για τη σχέση μουσείου και σχολείου.

Αντίστοιχα, η έρευνα των Ανδρέου, Κασίδου, Κυρίδη & Τσεκιρίδου (2008) ερευνά τη σχέση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με το μουσείο ως ενδοσχολική και εξωσχολική δραστηριότητα, αναδεικνύοντας αφενός στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το μουσείο ως μέσο πολιτισμικής αγωγής και αφετέρου επισημαίνοντας την εκπαιδευτική χρησιμότητα της σχέσης μουσείου-σχολείου. Σε έρευνα των Καρνέζου, Αυγητίδου και Καριώτογλου (2013:254-261) μελετήθηκαν οι πεποιθήσεις δεκατεσσάρων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντίστοιχες πρακτικές τους που σχετίζονταν με το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της σχολικής επίσκεψης στο Μουσείο Επιστήμης και Τεχνολογίας Θεσσαλονίκης (NOESIS).

Σχετικά με τη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει, πράγματι, μια ευρεία συζήτηση γύρω από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις μουσειακές επισκέψεις (Tuckey,1992; Griffin & Symington, 1997; Seligmann,2014). Τέλος, η διεξαγωγή

<sup>41</sup> Η Βέμη διερεύνησε το ζήτημα της κριτικής προσέγγισης της πολιτιστικής κληρονομιάς στα πλαίσια της σχολικής διδασκαλίας με βάση τις απόψεις 100 εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων του νομού Μαγνησίας.

έρευνας από την Καλογιάννη (2015:121-134), σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση των σχολικών επισκέψεων σε μουσεία, με έμφαση στα εκπαιδευτικά προγράμματά τους έδειξε ότι ελάχιστοι από τους συμμετέχοντες είχαν επιμορφωθεί σε θέματα μουσειακής εκπαίδευσης, είτε στη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών είτε σε σεμινάρια που διοργανώθηκαν από μουσεία ή κατά τη διάρκεια σχετικής προσωπικής εθελοντικής μουσειακής εργασίας.

Είναι αλήθεια ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αποστασιοποιηθούν από τον καθορισμένο ρόλο τους στη σχολική τάξη και να λειτουργήσουν σε εναλλακτικούς χώρους μάθησης, υποστηρίζοντας ως εμπυχωτές την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών μέσα στο χώρο του μουσείου (Karnezou et al.,2013:250). Γενικά, στις αντιλήψεις τους διαφαίνεται μια σύγχυση μεταξύ παραδοσιακών και σύγχρονων εκπαιδευτικών τάσεων· από τη μία αναγνωρίζουν το μουσείο ως χώρο μη τυπικής εκπαίδευσης κι από την άλλη αδυνατούν να εργαστούν διαθεματικά, υιοθετώντας μη τυπικά μέσα διδασκαλίας που υποκρύπτει ανάλογο έλλειμμα στη σχετική θεωρητική τους εκπαίδευση και κατάρτιση, το οποίο οι ίδιοι αποδίδουν σε θεσμικούς, κυρίως, λόγους (Καλογιάννη,2015:120). **Η ελλιπής, λοιπόν, και ανομοιόμορφη μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα Παιδαγωγικά Τμήματα** της χώρας μας, αποτελεί ένα πρόβλημα που συντηρεί και διαιωνίζει την υπάρχουσα κατάσταση. Πρόκειται για ένα φαύλο κύκλο που έχει ως αφετηρία την αρχική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και συνεχίζεται με την αδυναμία τους ως επαγγελματιών να μεταγγίσουν στους μαθητές τους το ενδιαφέρον για τα μουσεία και τις δυνατότητες που αυτά προσφέρουν στην εφαρμογή στρατηγικών διερεύνησης, καθώς και στην αυτόνομη κατάκτηση της γνώσης.

Έτσι, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν επεκταμένη γνώση και εμπειρία στην επίσημη Παιδαγωγική, πολλοί έχουν μια πιο περιορισμένη γνώση ή εμπειρία σχετικά με το μουσείο και πώς να δομούν δραστηριότητες μέσα σε αυτό, αλλά και για το πώς να ενσωματώνουν επιτυχώς και συνειδητά τις μουσειακές επισκέψεις στο σχολικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, υπάρχει μία έλλειψη στο ρεπερτόριο των στρατηγικών διδασκαλίας τους όσον αφορά την υποστήριξη της μάθησης των μαθητών σε μουσεία, τα οποία «βλέπουν» ως άγνωστα περιβάλλοντα. Αναμφίβολα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θέλουν να προσφέρουν μια άλλη εκπαίδευση, αλλά δεν μπορούν, διότι **δεν ξέρουν τον τρόπο**. Και εδώ είναι το πρόβλημα. *Πώς όμως μπορεί να επιτευχθεί το «ιδανικό»;* Μα με τη διδασκαλία μαθημάτων που να σχετίζονται με την Μουσειακή Εκπαίδευση μέσα στην καρδιά των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Νικονάνου,2015:103).

Επομένως, για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός στο δύσκολο έργο του, χρειάζεται να επικεντρωθούμε στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και να κινηθούμε προς την κάλυψη των αναγκών που επιτάσσει η διεύρυνση του ρόλου και του έργου του. Προκειμένου να προσαρμοστούν στις εντυπωσιακά μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας, το συνολικό πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισής τους χρειάζεται να εμπλουτιστεί. Πέρα από τις γνώσεις που θα προσφέρουν, απαιτείται να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους τους, να

αναδείξουν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού και να τον μετατρέψουν σε βασικό τροφοδότη και αρωγό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για να κάνουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, *«εκπαιδευτικούς του μέλλοντος»* (Καρράς,2014:106).

Για τη βέλτιστη επίτευξη αυτού του εγχειρήματος, θα πρέπει είτε να διαφοροποιηθούν τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης των ΑΕΙ και να εμπλουτιστούν με γνωστικά αντικείμενα που απουσιάζουν ή δε διδάσκονται επαρκώς στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είτε να επιδιωχθεί η επίτευξη των στόχων τους και μέσα από την επαφή με μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης, όπως τα μουσεία. Ενώ η διδασκαλία στα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών πλέον δεν έχει μόνο τη μορφή διάλεξης, αλλά χρησιμοποιεί και πιο αλληλεπιδραστικά μέσα για την εκμάθηση των πληροφοριών, η παροχή ευκαιριών για ενεργητική μάθηση είναι ακόμα περιορισμένη (Seeger et al,2016:132). Τα πανεπιστήμια, λοιπόν, μπορούν να στραφούν στα μουσεία για να προσφέρουν επαγγελματικές ευκαιρίες στους φοιτητές με τη μορφή πρακτικής άσκησης ή προγραμμάτων κατάρτισης και τα μουσεία, με τη σειρά τους, μπορούν να βρουν ωφέλιμη την πρόσβαση του πανεπιστημίου σε ένα διεθνές δίκτυο ερευνητών (Kingsley,2016:250).

## **Δ2. Η Μουσειοπαιδαγωγική στα Προγράμματα Σπουδών Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών**

Έρευνες σχετικά με τις συμπράξεις πανεπιστημίων και πολιτιστικών ιδρυμάτων για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών έχει εξετάσει τις αντιλήψεις των τελευταίων για τα μουσεία ως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, διερευνώντας την κατανόηση των υποψηφίων δασκάλων για την πολιτιστική αξία των μουσείων ως μαθησιακών χώρων και για τους ρόλους που τα μουσεία διαδραματίζουν στην εκπαίδευση των ίδιων. Έρευνες, επίσης, έχουν εξετάσει **πώς τα πολιτιστικά ιδρύματα και οι εκπαιδευτές μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους για να παρέχουν ευκαιρίες στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν μαθησιακές εμπειρίες**. Επιπλέον, έχει μελετηθεί κι ο τρόπος με τον οποίο οι χώροι των μουσείων προωθούν διερευνητικές δραστηριότητες στην τάξη και διευκολύνουν τις συνδέσεις μεταξύ της θεωρίας και της πράξης. Μέσω αυτών των συνεργασιών, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα πολιτισμικά ιδρύματα ως σημαντικούς πόρους και κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να προωθήσουν τις συνδέσεις μεταξύ τυπικής και άτυπης μάθησης (Clark et al,2016:329; Carrier et al,2017:32).

Ένα από τα καίρια ζητήματα, λοιπόν, είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Μουσειακής Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η **εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη λειτουργία των μουσείων** θα αποτελέσει μια σημαντική θεματική των προγραμμάτων εκπαίδευσης δασκάλων. Η κατάρτιση αυτή θα συμβάλει στο να διευρυνθεί η ενασχόληση με θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς με σχολικές ομάδες σε ολόκληρη την Ελλάδα αξιοποιώντας τον πολιτισμικό πλούτο

που κάθε περιοχή διαθέτει στο πλαίσιο μιας διευρυμένης αντιμετώπισης της έννοιας του μουσειακού χώρου. Όπως αναφέρει η Νικονάνου (2015:103) «στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εντάσσονται οι δυνατότητες αξιοποίησης των μουσειακών επισκέψεων ως συστατικό στοιχείο των σχολικών μαθημάτων». Στόχος των πανεπιστημίων πρέπει να είναι η εισαγωγή των εκπαιδευτικών σε νέους τρόπους σκέψης σχετικά με τη διδασκαλία, παραμερίζοντας τις παραδοσιακές μεθόδους και χρησιμοποιώντας πιο καινοτόμες πρακτικές. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί οφείλουν να ασκήσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες σε περιβάλλοντα που είναι επέκταση της τάξης, μνημένοι σε νέες μεθόδους και μαθαίνοντας μέσα από την πράξη. Σημασία έχει πώς ο μαθητευόμενος φτάνει στη γνώση, την οποία ανακαλύπτει ο ίδιος μέσα από βιωματικές διαδικασίες (**learning by doing**). Έτσι, αποκτώντας την εμπειρία της επεξεργασίας των εκθεμάτων ενός πολιτισμικού χώρου για εκπαιδευτικούς σκοπούς από την περίοδο της αρχικής κατάρτισής του, **ενδέχεται ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει μετέπειτα ο ίδιος καινοτόμες πρακτικές σε αντίστοιχα πλαίσια** (Greenwood & Kirschbaum,2014:23; Seeger et al,2016:132).

Μόνο έτσι στοιχεία του ιδιαίτερου κοινωνικού, πολιτισμικού, ιστορικού, οικονομικού και φυσικού περιβάλλοντος θα αποτελέσουν για τον καταρτισμένο εκπαιδευτικό ένα πλούσιο περιβάλλον για την προώθηση και την καλλιέργεια της γνώσης, της σκέψης, της φαντασίας, της παρατήρησης, της δημιουργικότητας και των αντίστοιχων δεξιοτήτων. Μέσα από την κατάρτιση εκπαιδευτικών μπορεί να οικοδομηθεί μια ουσιαστική σχέση συνεργασίας μεταξύ μουσείου και σχολείου και όχι απλά μιας συμπτωματικής συνάντησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς μπορούν να αναλαμβάνουν **ενεργητικό ρόλο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων** για τις σχολικές τους ομάδες. Έτσι, η ενασχόληση με θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς γενικότερα μπορεί να αποτελέσει μέρος της σχολικής καθημερινότητας όχι ως ένα ακόμη μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά ως συστατικό στοιχείο περισσότερων μαθημάτων κάτι που συστηματικά φαίνεται ότι επιδιώκεται στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα.

Αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ο Grenier (2010 στο Coffey et al.,2015:12) αναφέρει ότι τα μουσεία μπορούν να παρέχουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς μοναδικές εμπειρίες που τους επιτρέπουν να αυξήσουν το **«ρεπερτόριο των διδακτικών τους πρακτικών»**. Όταν το μουσείο χρησιμοποιείται ως χώρος βιωματικής μάθησης, δίνεται επίσης η δυνατότητα να **εξεταστούν οι υπάρχουσες δασκαλοκεντρικές μέθοδοι που πλαισιώνουν το σχολείο και να συγκριθούν με αυτές που εφαρμόζονται σε ένα μουσειακό περιβάλλον**. Άλλωστε, για να αναπτυχθεί κάποιος ως εκπαιδευτικός, απαιτείται η αμφισβήτηση και η δοκιμασία της διδασκαλίας υπό νέες συνθήκες. Μόνο έτσι οι εκπαιδευτικοί θα επιχειρήσουν τη διαφορά στο σημερινό εκπαιδευτικό τοπίο. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την ανάγκη να **βιώσουν τα παραδείγματα** για να μπορέσουν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματική διδασκαλία σε ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης και να κατανοήσουν πώς να οργανώσουν μια επίσκεψη στο μουσείο (Çil et al,2016:15). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εμπλουτίζει την

καθημερινή διδακτική του πρακτική για να βγάλει τους μαθητές έξω από τη σχολική αίθουσα, ανοίγοντας τους ορίζοντές τους προς τον κόσμο της τέχνης και ευαισθητοποιώντας τους σε θέματα της πολιτισμικής κληρονομιάς.

Είναι γεγονός ότι τα τυπικά πανεπιστημιακά μαθήματα παρέχουν θεωρητικές έννοιες και διαλέξεις για παιδαγωγικές «καλών πρακτικών», ωστόσο οι εμπειρίες μέσα στο μουσείο παρέχουν **ζωντανά παραδείγματα** αυτών των εννοιών. Συνεπώς, η μάθηση πρέπει να λαμβάνει χώρα εκτός των πανεπιστημιακών αιθουσών (Nichols,2014:7; Stetson & Stroud, 2014:70-71). Οι καθηγητές πανεπιστημίων που πραγματοποιούν διεπιστημονικές συνδέσεις κατά το σχεδιασμό επισκέψεων σε μουσεία μπορούν να προσφέρουν πλούσιες εμπειρίες στους φοιτητές τους. Είναι ανάγκη να σκέφτονται έξω από τις πανεπιστημιούπολεις τους, να παρακινούν τους φοιτητές να διεξάγουν έρευνες σχετικά με την αξία των μουσείων ως χώροι μάθησης και να χρησιμοποιούν άτυπους χώρους της τοπικής κοινότητας ως χώρους εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι τα μουσεία χρησιμοποιούν τις ίδιες θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης, οι χώροι αυτοί είναι εξαιρετικοί για την αρχική έκθεση των υποψηφίων δασκάλων στην πράξη της θεωρίας. Ενεργοποιώντας τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν τη μάθηση σε ένα περιβάλλον άτυπης εκπαίδευσης εκτός από την πρακτική άσκηση στα σχολεία, πρώτα, **εμβαθύνουν στην κατανόηση των αναπτυξιακών και μαθησιακών θεωριών** που θα χρησιμοποιήσουν στη μελλοντική τους διδασκαλία κι έπειτα αποκτούν τις αναγκαίες εκπαιδευτικές πρακτικές για τη σχολική τάξη. Επιπλέον, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι θεωρίες ανάπτυξης και μάθησης υπερβαίνουν τα τυπικά περιβάλλοντα μάθησης και ότι οι χώροι άτυπης μάθησης βασίζονται στις ίδιες θεωρίες κατά τη δημιουργία εκπαιδευτικών εμπειριών για μια ομάδα μαθητών (Clark et al,2016:338). Το ερώτημα που τίθεται είναι *«πώς τα μουσεία και οι πανεπιστημιακοί χώροι συνεργάζονται για να εισάγουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στην αξία της άτυπης μάθησης;»* (Nichols,2014:7-8)

Αναμφισβήτητα, η σχέση μεταξύ των μαθημάτων του προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκθέσεων που λειτουργούν σε μουσεία είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών, ως προς την απόκτηση σχετικών γνώσεων, κριτικού πνεύματος και αποτελεσματικής επικοινωνιακής ικανότητας στα σχολεία (Lemon & Garvis,2014:30). Ωστόσο, η στρατηγική ανάπτυξης μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να προσανατολίζεται στη διαμόρφωση συνθηκών που προωθούν την ολική εμπλοκή των φοιτητών σε όλα τα στάδια της μουσειολογικής και μουσειοπαιδαγωγικής διαδικασίας. Είναι ωφέλιμο για τους εμπλεκόμενους να εθίζονται σε μεθόδους έρευνας και να αποδέχονται τους ρόλους του επιμελητή-ερευνητή, του σχεδιαστή μιας έκθεσης, αλλά και του παιδαγωγού, ενώ η πρόσκτηση εμπειριών σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας θεωρείται ως ιδιαίτερα θετική συνεισφορά στη διαμόρφωση της ρεαλιστικής επαγγελματικής τους ταυτότητας (Bobick & Hornby,2013:83). Εφόσον μάλιστα ακολουθείται μια συνεργατική διαδικασία στην έρευνα και τη διαμόρφωση όλων των

συνθηκών ανάπτυξης του προγράμματος και απαιτείται ανάληψη πρωτοβουλιών και λήψη αποφάσεων, ένα τέτοιο πρόγραμμα Μουσειοπαιδαγωγικής συμβάλλει στην επίτευξη του ευρύτερου σκοπού της Παιδείας, που αφορά στην **αυτογνωσία και τη δημιουργία υπεύθυνων και δημοκρατικών** πολιτών (Κόντου,2011:88). Απώτερος σκοπός είναι η εκπαίδευση να αποκτήσει περισσότερα εξωστρεφή γνωρίσματα και να διευρύνει τους ορίζοντες των εκπαιδευομένων (Κουγιουμτζής,2014:241).

Ο Mialaret (2011:236) υποστήριξε ότι η επένδυση σε μια κατάλληλη αρχικά κατάρτιση κι έπειτα επιμόρφωση, σημαίνει επένδυση για το μέλλον της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός επωμίζεται με το τεράστιο καθήκον να προετοιμάσει πολίτες, οι οποίοι θα μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μέλλοντος και να αλλάξουν την υπάρχουσα κατάσταση προς το καλύτερο. Είναι αδήριτη η ανάγκη, λοιπόν, για ένα οργανωμένο αρχικά πρόγραμμα κατάρτισης που να εντάσσει τη μουσειοπαιδαγωγική.

### **Δ3. Παραδείγματα Μουσειοπαιδαγωγικών Πρακτικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Ξένοι μελετητές έχουν ασχοληθεί περισσότερο με το πεδίο της Μουσειακής Εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σε προπτυχιακό επίπεδο.

➤ Στο Πανεπιστήμιο του Αγίου Ιωάννη στη Νέα Υόρκη, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ένα τρίχρονο πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, «Άλλα περιβάλλοντα πέρα από το Σχολείο», όπως ονομάστηκε. Στόχος του προγράμματος ήταν να εισαγάγει τους φοιτητές σε περιβάλλοντα που προάγουν τη μάθηση εκτός της σχολικής τάξης και προσφέρουν ευκαιρίες παρατήρησης προκειμένου **να συνειδητοποιήσουν τη θέση της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία**. Οι φοιτητές παρακινήθηκαν να σκεφτούν διαθεματικές προσεγγίσεις, αξιοποιώντας μια ποικιλία πηγών- όπως μουσειακά αντικείμενα- και πώς αυτές οι καινοτόμες πρακτικές μπορούν να επιδράσουν στο σχεδιασμό και στην πρακτική μέσα στην τάξη. Μέσα από τη συμμετοχή τους διερωτήθηκαν: *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές; Πώς μπορούν να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες όλων των παιδιών; Πώς αυτή η γνώση σχετίζεται με την εμπειρία που απέκτησαν οι ίδιοι μέσα από το πρόγραμμα; Πώς αυτό με τη σειρά του σχετίζεται με τις βασικές θεωρίες μάθησης και την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος;* Οι ίδιοι στη συνέχεια συνειδητοποίησαν την αξία που έχει για τους μαθητές η μάθηση εκτός σχολικής τάξης (**outdoor education**), ενώ παράλληλα οι επαγγελματικές τους δεξιότητες και η γνώση τους πάνω στο αντικείμενο της Μουσειοπαιδαγωγικής διευρύνθηκαν. Κατά την αποτίμηση του προγράμματος, οι φοιτητές τόνισαν την πολύτιμη εμπειρία που αποκόμισαν, αντιλήφθηκαν πόσο σημαντικά περιβάλλοντα υπάρχουν πέρα από το σχολείο και τη δυναμική της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα σε τέτοια πλαίσια (Spencer & Maynard,2014:54-60).

➤ Είναι αλήθεια ότι οι φοιτητές καλούνται να αναπτύξουν πρακτικές δεξιότητες (**hands-on learning**), χωρίς να τους παρέχεται μια ανάλογη εμπειρία στο πρόγραμμα σπουδών τους. Ωστόσο, φοιτητές από το *Πανεπιστήμιο Εκπαίδευσης της Νεμπράσκα των Ηνωμένων Πολιτειών* ανέλαβαν την περιήγηση των μαθητών που επισκέπτονταν το *Μουσείο Ιστορίας Νεμπράσκα* κατά τη διάρκεια του εξαμήνου σπουδών τους. Ήταν μια μοναδική ευκαιρία γι' αυτούς, αφού συνειδητοποίησαν τη σημασία **αφενός της προετοιμασίας των μαθητών πριν την επίσκεψη κι αφετέρου της επακόλουθης συζήτησης για την αξιολόγηση των βιωματικών εμπειριών των μαθητών στο μουσείο**. Τα παιδιά άγγιζαν τα αντικείμενα, κινούνταν γύρω τους και κατανόησαν καλύτερα το ιστορικό περιβάλλον. Το μουσείο τους έδωσε την ευκαιρία να μάθουν με έναν διαφορετικό τρόπο, μέσω μιας **πολυαισθητηριακής διδασκαλίας**, δεδομένου ότι το αναλυτικό πρόγραμμα χρειάζεται να υποστηρίζει όλα τα μαθησιακά στυλ και τις ικανότητες των παιδιών. Το συμπέρασμα ήταν ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι **εξοικειωμένος με τη διδασκαλία σε μουσειακά περιβάλλοντα** σε προπτυχιακό επίπεδο, προκειμένου να αναλάβει την κατασκευή διδακτικών προσεγγίσεων σε μουσεία στο μέλλον (Bobick & Hornby,2013:81-85).

➤ Το 2013, πραγματοποιήθηκε μία έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις 85 υποψηφίων εκπαιδευτικών ενός προγράμματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της πολιτείας της *Βικτορίας, στην Αυστραλία*, οι οποίοι ενεπλάκησαν με τα μουσεία τέχνης και γκαλερί για ένα εξάμηνο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Σκοπός της έρευνας ήταν να αναδειχθεί η σημασία της παροχής ευκαιριών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να γνωρίσουν καλύτερα τα μουσεία τέχνης και τα γκαλερί και **να διερευνήσουν τις σχέσεις μεταξύ των προσωπικών τους εμπειριών και του επαγγελματικού τους ρόλου σε ανάλογους χώρους**. Οι συμμετέχοντες της παρούσας μελέτης εμφάνισαν αλλαγές στις αντιλήψεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική αξία των μουσείων και το ρόλο τους στη διδασκαλία. Άλλωστε, πολλές έρευνες υπογραμμίζουν τη σημασία της εμπλοκής των εκπαιδευτικών με μουσεία τέχνης και γκαλερί κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, επιτρέποντάς να βιώσουν και να κατανοήσουν τη σημασία της διδασκαλίας μέσα σε τέτοια εκπαιδευτικά πλαίσια. Αναμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι καινοτόμοι και να χρησιμοποιούν πιο δημιουργικές και ευφάνταστες προσεγγίσεις για να κάνουν τη μάθηση συναρπαστική και ενδιαφέρουσα. Οι μουσειακοί χώροι παρέχουν ευκαιρίες για ανάλογες προσεγγίσεις, συνεπώς η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οφείλει επίσης να στραφεί προς τα εκεί (Lemon & Garvis,2014:28-39).

➤ Μια επίσκεψη στο *Μουσείο Φυσικής Ιστορίας* σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από 118 υποψήφιους εκπαιδευτικούς της *Τουρκίας* σε τρία στάδια: προετοιμασίες πριν την επίσκεψη, στρατηγικές διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της επίσκεψης και δραστηριότητες μετά από αυτήν. Σκοπός της μελέτης ήταν να εξετάσει τις απόψεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές που σχεδιάζονται για τη μάθηση στο μουσείο. Αρχικά, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ολοκλήρωσαν τα φύλλα εργασίας τους κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους στο μουσείο. Στη συνέχεια, πραγματοποίησαν εικαστικές δραστηριότητες και

δημιούργησαν καλλιτεχνικά έργα, σκεπτόμενοι επιστημονικές έννοιες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι σε γενικότερο βαθμό είχαν θετικές απόψεις για την έκθεσή τους σε στρατηγικές διδασκαλίας. Επίσης, οι ίδιοι δήλωσαν ότι **οι στρατηγικές διδασκαλίας συνεισφέρουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη**. Σχετικά με τα συμπεράσματα της έρευνας αποδείχτηκε πως οι δραστηριότητες πριν την επίσκεψη σε ένα μουσείο μπορούν να συμβάλλουν στην ουσιαστική μάθηση κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο μουσείο. Ακόμη, οι στρατηγικές διδασκαλίας μπορούν να αποτελέσουν **χρήσιμα διδακτικά εργαλεία για τη μετατροπή των μουσείων σε μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία προωθούν τη μαθητοκεντρική μάθηση και τις πρακτικές δραστηριότητες** (Çil et al,2016:1-16).

➤ Το 2006, το πανεπιστήμιο Johns Hopkins ξεκίνησε το προπτυχιακό πρόγραμμα στα «Μουσεία και Κοινωνία» (*M & S*) και μέχρι σήμερα έχει υποστηρίξει 11 ξεχωριστές συνεργασίες με περιφερειακά και πανεπιστημιακά μουσεία. Αυτές οι συνεργασίες ενισχύουν το πρόγραμμα σπουδών και την προσφορά στους μαθητές μοναδικές ευκαιρίες να δουλεύουν μαζί με το προσωπικό των μουσείων σε δημόσια έργα. Το *M & S* διαφέρει από τα άλλα προπτυχιακά προγράμματα και θεωρείται ως μια διεπιστημονική προσπάθεια ανεξάρτητη από οποιοδήποτε τμήμα ή μουσείο. Επίσης, διαφέρει από τα μεταπτυχιακά προγράμματα στη Μουσειοπαιδαγωγική, καθώς δεν σκοπεύει να εκπαιδεύσει επαγγελματίες μουσείων (αν και πολλοί φοιτητές επιδιώκουν αυτό το δρόμο). Το πρόγραμμα κατανοεί το μουσείο και τις πρακτικές του ως σημαντικές στην παραγωγή γνώσεων, προσφέρει επίσης το φακό για τη διερεύνηση της ιστορίας των ακαδημαϊκών κλάδων. Η πρακτική δίνει τη δυνατότητα στους προπτυχιακούς φοιτητές να δουν τα μουσεία και από τις δύο πλευρές, μέσα και έξω. Τα μαθήματα αναπτύσσονται συνεργατικά και εξυπηρετούν τους στόχους και των δύο συνεργατών. Η διαδικασία διευκολύνεται από ένα εξειδικευμένο άτομο που μπορεί να προέρχεται από το πανεπιστήμιο ή από το μουσείο. Η πρακτική διαρκεί τουλάχιστον για ένα ακαδημαϊκό εξάμηνο, και αντιπροσωπεύει μια συνεχή και επίσημη δέσμευση μεταξύ μουσείων και φοιτητών. Συγκεκριμένα, την άνοιξη του 2013, 11 σπουδαστές εργάστηκαν σε ομάδες με την καθηγήτριά τους και τις *Γκαλερί Freer και Sackler* για να παρουσιάσουν μια παράσταση. Το κλειδί της επιτυχίας ήταν ότι οι φοιτητές και ο εκπαιδευτής είχαν μια κοινή πνευματική προσπάθεια. Στην πραγματικότητα, **οι σπουδαστές εισέπραξαν τα βασικά μαθήματα που τα πανεπιστήμια αποσκοπούν να μεταδώσουν: (1) τη γνώση, ως μια δοκιμαστική και συνεχώς αναθεωρημένη αφήγηση και (2) την προώθηση αυτής της γνώσης ως μια βαθμιαία διαδικασία που απαιτεί συνεχή προσπάθεια, διερεύνηση, και αξιολόγηση του υλικού, όπως και αμφισβήτηση των ιδεών και των συμπερασμάτων**. Η συνεργασία και η δημόσια προβολή της κράτησαν τους συμμετέχοντες ενεργούς σε αυτή τη διαδικασία (Kingsley,2016:251-254).



Στη χώρα μας, η έλλειψη ερευνών, αλλά και σχετικών δημοσιευμάτων αποκαλύπτει μια γενικότερη αμηχανία σχετικά με τη Μουσειοπαιδαγωγική, γεγονός που επιβάλλει έναν εξ αρχής σχεδιασμό προγραμμάτων και στρατηγικών διδασκαλίας στα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων, που θα συνδυάζουν τη θεωρία και την πράξη.

➤ Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο *Μουσείο Ιστορίας της Παιδείας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών* το 1997, με τη συμμετοχή των φοιτητών του *Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*, έδειξε ότι το ενδιαφέρον τους υπήρξε ιδιαίτερα αυξημένο, στην προσπάθειά τους να οργανώσουν μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα με θέμα «*Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*». Οι φοιτητές ενεπλάκησαν με τη μέθοδο της **έρευνας δράσης (action research)**, ενώ η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της εμπλοκής τους στην όλη διαδικασία αποκάλυψε ότι η συμμετοχή των φοιτητών είχε ευεργετικές γι' αυτούς επιδράσεις. Οι επιδράσεις αυτές αφορούσαν όχι μόνο τον τομέα της βελτίωσής τους στο γνωστικό επίπεδο, αλλά κυρίως τον τομέα της **ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της αυτογνωσίας**. Έτσι, **ασκήθηκαν σε επιστημονικές μεθόδους συλλογής δεδομένων και απέκτησαν διδακτική εμπειρία**, αλλά ωφελήθηκαν κι οι μαθητές, οι οποίοι προσέγγισαν κριτικά το θέμα και διαμόρφωσαν μια συνολική εικόνα, αποκτώντας μια ξεχωριστή μουσειακή εμπειρία (Γελαδάκη,2014:185).

➤ Μία συνεργασία που αποδεικνύει τα χρήσιμα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει αυτή μεταξύ μιας εκπαιδευτικής ομάδας ενός μουσείου και των ακαδημαϊκών ερευνητών ενός πανεπιστημιακού τμήματος είναι αυτή που πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2010 μεταξύ του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης και του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Προκειμένου να αναπτυχθεί ένα νέο πρόγραμμα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η **κοινότητα πρακτικής** που δημιουργήθηκε μέσα από αυτή τη συνεργασία, επωφελήθηκε σε μεγάλο βαθμό από το πρόγραμμα που οργανώθηκε. Από τη μία πλευρά, οι ερευνητές βοήθησαν την ομάδα του Μουσείου να επινοήσει τα πλέον κατάλληλα εργαλεία, να συλλέξει τα αναγκαία στοιχεία, να τα αναλύσει και να τα μετατρέψει σε πράξη. Η ανάλυση των δεδομένων βοήθησε την κοινότητα να καθορίσει όχι μόνο το επιθυμητό τελικό προϊόν, αλλά και τα βήματα προς την ολοκλήρωση του<sup>42</sup>. Από την άλλη, δόθηκε η δυνατότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα να επεκτείνει και να εμπλουτίσει τη γνώση και την εμπειρία της στον τομέα της εκπαίδευσης. Έτσι, οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν ήταν διεπιστημονικές και το σύνολο του προγράμματος είχε μία **διαθεματική βάση** (Ampartzaki et al.,2013:5-23).

---

<sup>42</sup> Η κοινότητα, για παράδειγμα, συνειδητοποίησε ότι κεντρική θέση στα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να έχουν η φιλοσοφία και οι αρχές του κοινωνικού конструкτισμού, οι οποίες να διέπουν τη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ενηλίκων και παιδιών για την συν-κατασκευή της γνώσης (Ampartzaki et al.,2013:9).

Εν κατακλείδι, λαμβάνοντας υπόψη και τη διαπίστωση του Sadler (1900), σύμφωνα με την οποία, *«όσα συμβαίνουν έξω από το σχολείο είναι πιο σημαντικά απ' αυτά που συμβαίνουν μέσα σ' αυτό»* (Καλογιαννάκη, 1993), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιζητούν πολιτισμικές διεξόδους- εκτός σχολικών ορίων και τειχών- για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών τους. Ωστόσο, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ένα θεμελιώδες κομμάτι του παζλ της συνεργασίας μουσείου- σχολείου, το οποίο πολλές φορές λείπει. Όπως αναλύονται παραπάνω, οι πρακτικές του μουσείου μπορούν εύκολα να υποστηρίξουν τον κορμό βασικών σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και τις δεξιότητες του 21ου αιώνα που απαιτούνται από αυτούς. Όταν οι σχέσεις συνεργασίας των μουσείων και των πανεπιστημίων είναι καλά σχεδιασμένες, τότε αποφέρουν απτά και διαρκή αποτελέσματα, είτε πρόκειται για θεσμικές αλλαγές στα πανεπιστημιακά ιδρύματα και πρόσβαση των σπουδαστών σε πραγματικές εμπειρίες είτε αφορούν την ανάπτυξη των προοπτικών του μουσείου και τη συμβολή του σε πιο καινοτόμες και βαθύτερες πρακτικές στο σχετικό πεδίο. Όταν οι συνεργασίες λειτουργούν καλά, ο καθένας κερδίζει (Maloney & Hill,2016:247). *«Το παράδοξο είναι ότι ενώ η έρευνα έχει επιβεβαιώσει χρόνια τώρα τα μουσεία ως ανεκτίμητους χώρους μάθησης, η διδασκαλία μέσω αντικειμένων και οι μαθησιακές δυνατότητες του μουσείου δεν είναι ακόμα βασικά συστατικά του σταδίου κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών»* (Nichols,2014:3).

## **ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **B1. Το Ερευνητικό Πλαίσιο**

#### **B1.1. Εισαγωγή**

Το ερευνητικό ενδιαφέρον προέκυψε από τη συμμετοχή της ερευνήτριας στο Πρόγραμμα Δια βίου μάθησης και Εκπαίδευσης στη Μουσειοπαιδαγωγική που υλοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης. Συγκεκριμένα, το Κέντρο Μελέτης και Έρευνας της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και του Διδακταλικού Επαγγέλματος (ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε.), μέρος του οποίου αποτελεί το Μουσείο της Εκπαίδευσης στο νομό Ρεθύμνης, διοργάνωσε ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα,<sup>43</sup> μέσα από το οποίο έγινε κατανοητή-με βιωματικό τρόπο- η ανάγκη της χρήσης ανάλογων προγραμμάτων στη σημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμμετοχή σε αυτό το πρόγραμμα σε συνδυασμό με τις έρευνες περί Μουσειοπαιδαγωγικής, παρακίνησε την ερευνήτρια να ασχοληθεί με την χρησιμότητα αντίστοιχων μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων, ως οι κύριοι αρμόδιοι για τη σύνδεση του σχολείου με μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης. Επομένως, γίνεται μια προσπάθεια αναγνώρισης της αξίας ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος του Μουσείου Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, μέσα από διαφορετικές πηγές, ώστε να αξιολογηθεί στο σύνολο η προσφορά του στη διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

#### **B1.2. Προβληματική της Έρευνας**

Είναι γνωστός ο προβληματισμός για το δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο συνεχίζει να υφίσταται σήμερα. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας συνεχίζουν να εμφανίζονται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα η μαθησιακή διαδικασία να μετατρέπεται σε ανιαρή κι ο μαθητής να αποσύρεται πνευματικά και συναισθηματικά από αυτήν. Το ενδιαφέρον για μάθηση ελαχιστοποιείται, ιδιαίτερα όταν αυτή περιορίζεται μέσα στους «τέσσερις τοίχους».

Η βελτίωση του σχολείου και το αίτημα για επαφή με μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης είναι άμεσα συνυφασμένα με την επέκταση και την αναβάθμιση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, με την ενίσχυση του ρόλου τους στη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας, με τον ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης (Υφαντή,2014:46). Αναμφισβήτητα, για την επίτευξη των στόχων της τελευταίας θα πρέπει να αναλογιστούμε το περιεχόμενο και

---

<sup>43</sup> Το Εξ αποστάσεως Πρόγραμμα Δια βίου μάθησης και Εκπαίδευσης στη Μουσειοπαιδαγωγική είχε τον τίτλο «Μουσειοπαιδαγωγική Επί Χάρτου» και πραγματοποιήθηκε την περίοδο Οκτωβρίου-Νοεμβρίου (130 ώρες).

την ποιότητα της **κατάρτισης των εκπαιδευτικών**, εφόσον επιδρούν σε άμεσους και έμμεσους παράγοντες που εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την ανάλογη κατάρτιση για να μπορούν να σχεδιάσουν κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα με τέτοιο τρόπο, ώστε η μάθηση να καθίσταται ομαδική και κοινωνική εμπειρία (Ανδρεαδάκης κ.ά.,2012:295· Κωνσταντίνου,2015:145-146). Άλλωστε, η σχέση των εκπαιδευτικών με τους χώρους μη τυπικής μάθησης, καθώς και η γνώση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης, που επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας τους, εξαρτάται από τον τρόπο που αυτοί/ές εκπαιδεύτηκαν στα πανεπιστήμια.

Ωστόσο, η αδυναμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν μεθόδους ενεργητικής μάθησης οδηγεί στην αδιαφορία για τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας στο σχολείο. Συνεπώς, είναι ίσως ακόμα πιο δύσκολη η προσπάθεια υιοθέτησης τέτοιων μεθόδων σε χώρους μακριά από το σχολείο και με αντικείμενα λιγότερα γνωστά και οικεία. Η γνώση των εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην επιτυχή επιλογή μοντέλων διδασκαλίας, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενισχυθούν και σε αυτήν την προσπάθεια θεσμικά (Υφαντή,2014:17).

Η εκπαιδευτική εμπειρία και η έρευνα συγκλίνουν στο ότι η μουσειακή μάθηση (museum learning) *«διαφοροποιείται από τις μαθησιακές διαδικασίες τυπικής εκπαίδευσης, καθώς αφορά όχι μόνο στη γνώση και κατανόηση αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αλλαγή συμπεριφορών, αξιών, την ευχαρίστηση, την έμπνευση και τη δημιουργικότητα»* (Hooper-Greenhill,2007:4). Τα τελευταία χρόνια, ο εκσυγχρονισμός των μουσείων και η διεύρυνση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού τους ρόλου, με την ένταξη εκπαιδευτικών και ψυχαγωγικών δράσεων, έδωσαν σημαντική ώθηση στην ανάπτυξη των κλάδων της Μουσειολογίας και της **Μουσειακής Εκπαίδευσης** (Museum Education) στην Ελλάδα. Η πρόοδος, όμως, αυτή δεν φαίνεται να έχει αγγίξει τον κλάδο των εκπαιδευτικών. Έτσι, ενώ έχουμε αρκετές μελέτες<sup>44</sup>, οι οποίες στρέφουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον προς τους μαθητές, δεν έχουμε πολλές που να επικεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς, ως άμεσοι φορείς υλοποίησης μουσειοπαιδαγωγικών δράσεων (Karnezou, Avgitidou & Kariotoglou,2013:249).

Αφορμή, λοιπόν, της εργασίας αποτέλεσε το θέμα της έλλειψης μουσειοπαιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι δεν προετοιμάζονται επαρκώς στα προγράμματα σπουδών κατάρτισής τους, ώστε να συνδέσουν το σχολείο με χώρους πολιτισμικής αναφοράς, αλλά και να εμπλουτίσουν και να αναβαθμίσουν τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα με την ένταξη μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων σε αυτά. Συνεπώς, η απουσία μαθημάτων σχετικών με τη Μουσειακή Εκπαίδευση σε πολλά προγράμματα σπουδών Π.Τ.Δ.Ε. της χώρας και η αξία των

---

<sup>44</sup> Έρευνες που στρέφονται στο μαθητικό κοινό είναι του Ανδρέου (1996, 2006), των Ιωσηφίδη και Πολίτη (1998), του Δάλκου (2000), της Ζαφειράκου (2000), της Κακούρου-Χρόνη (2006), της Μυρογιάννη (1999, 2002), Νικονάνου, Κασβίκη & Φουρλίγκα (2002), της Τζιαφέρη (2005), της Νάκου (2001), των Κόκκινου και Αλεξάκη (2002), των Νικονάνου και Κασβίκη (2008), της Νικονάνου (2005,2010), της Κουβέλη (2000).

**μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων** στα πλαίσια της πραγματοποίησης εναλλακτικών διδασκαλιών από τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε το προβληματισμό της εργασίας. Το ερευνητικό ενδιαφέρον μας προσέλκυσε η δομή και η αποτελεσματικότητα ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, όπως αυτό σχεδιάστηκε από φορείς του Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Κρήτης και υλοποιήθηκε στο Μουσείο του Πανεπιστημίου Κρήτης από μια ομάδα εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, κρίνουμε ότι θα είχε ενδιαφέρον να καταγράψουμε την εμπειρία, αφενός των εκπαιδευτών, ως οι κύριοι αρμόδιοι για το σχεδιασμό του προγράμματος, κι αφετέρου των εκπαιδευομένων, αυτοί που το εφάρμοσαν, διερευνώντας τη διαδικασία μέσα από την οποία οι τελευταίοι οδηγήθηκαν στο αποτέλεσμα- κι αν ακόμα αυτή θεωρείται βασικό κομμάτι για τις προπτυχιακές τους σπουδές. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία, έχοντας ως βασικό άξονα αναφοράς τη Μουσειοπαιδαγωγική, θα επιχειρήσει να πραγματευτεί ζητήματα που σχετίζονται με την αξία των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων-δομημένων από το πανεπιστήμιο- το ρόλο του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή αυτών και τη σημασία τους για τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της χώρας.

### **B1.3. Σκοποί και Στόχοι**

Ο γενικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει το *ρόλο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων, ως προς την ενίσχυση, συμπλήρωση και υποστήριξη των στόχων του προγράμματος σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.*

Για την επίτευξη, λοιπόν, της ενσωμάτωσης των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για καινοτόμες εναλλακτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα αναλυθεί σε βάθος ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα του Μουσείου του Πανεπιστημίου Κρήτης, για να διαπιστωθεί αν το μουσείο παρέχει μεθόδους και πρακτικές που μπορούν να υποστηρίξουν το πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Έπειτα, με την πραγματοποίηση συνεντεύξεων στους εκπαιδευτικούς, θα αναδυθεί ο ρόλος τους, οι διαδικασίες, τα στάδια και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν από τους ίδιους και τους οδήγησαν στο τελικό αποτέλεσμα, αναδεικνύοντας την ανάγκη της μουσειακής εκπαίδευσής τους ήδη από το στάδιο της κατάρτισής τους. Για την περαιτέρω ενίσχυση του σκοπού μας, θα αντλήσουμε δεδομένα κι από τους εκπαιδευτές, ο ρόλος των οποίων είναι καθοριστικός και διαμεσολαβητικός για την επίτευξη του προγράμματος.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τους επιμέρους στόχους της έρευνας, αναμένουμε να αναδειχθεί **η σύγχρονη λειτουργία των μουσείων και γενικότερα των πολιτιστικών χώρων ως περιβάλλοντα αγωγής και μάθησης και τα οφέλη που επιφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία μία συνεργασία πανεπιστημίου και μουσείου.** Συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος επιδιώκουμε να διερευνηθεί η σχέση του με τις σύγχρονες θεωρίες

μάθησης και τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, που καθιστούν τη μουσειακή εμπειρία, ως «εμπειρία με νόημα» (Çil et al,2016:3).

#### **B1.4. Υποθέσεις και Ερευνητικά Ερωτήματα**

Αξίζει να επισημανθεί ότι οι αρχικές μας υποθέσεις είναι ευέλικτες και μπορούν να επαναπροσδιοριστούν βάσει των ευρημάτων που θα προκύψουν από την έρευνα (Τσιώλης, 2014:46). Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό και τους στόχους της παρούσας έρευνας, έτσι όπως διατυπώθηκαν παραπάνω, οι **υποθέσεις** διαμορφώνονται ως εξής:

- i. Αν τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα εμπλέκουν τους συμμετέχοντες σε διαδικασίες που αποβλέπουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού και στη συγκρότηση της προσωπικότητάς του, τότε μπορούν να υποστηρίξουν και να συμπληρώσουν τους στόχους ενός πανεπιστημιακού προγράμματος σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.
- ii. Αν εφαρμόζονται μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα και εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, τότε ο ρόλος και οι γνώσεις του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητα γι' αυτόν το σκοπό από το στάδιο κατάρτισής του.

Όσον αφορά τα **ερευνητικά ερωτήματα**, αυτά διατυπώνονται ακολούθως:

- *Ποιες είναι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία;*
- *Πώς σχεδιάζουν και διεξάγουν μια μουσειακή επίσκεψη;*
- *Άλλαξε η στάση τους απέναντι στη διδακτική αξιοποίηση του μουσείου μετά την εφαρμογή του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος;*
- *Τι παιδαγωγικές πρακτικές χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για να επωφεληθούν από τις μοναδικές δυνατότητες που προσφέρει ένα μουσείο;*
- *Ποια είναι η δομή του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος του Μουσείου Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης;*
- *Ποια είναι η αξία και η χρησιμότητα των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;*
- *Με ποιο τρόπο τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα μπορούν να μνήσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες που αναπτύσσουν την επαγγελματική και προσωπική τους ταυτότητα;*
- *Τι είδους παιδαγωγική αντίληψη και πνεύμα διαπνέει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εκπονήθηκε στο Πανεπιστημιακό Μουσείο;*
- *Πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εκπαίδευσή τους στη Μουσειοπαιδαγωγική θα είχε συμβάλει στη βελτίωσή τους ως εκπαιδευτικοί;*
- *Είναι αναγκαία η Μουσειακή Εκπαίδευση στα προγράμματα σπουδών κατάρτισης των εκπαιδευτικών;*

- Θα μπορούσε να υπεισέλθει ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα στα μαθήματα του προγράμματος σπουδών βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

### **B1.5. Σημασία της Έρευνας**

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Μουσειοπαιδαγωγική. Ωστόσο, έχει δοθεί λιγότερη προσοχή στο σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης για τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με στερεές παιδαγωγικές βάσεις, δεδομένου την έλλειψη κατάλληλων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Ανδρεαδάκης κ.ά.,2012:301). Οι περισσότερες έρευνες διεξάγονται σε χώρες με παράδοση στη Μουσειακή Εκπαίδευση, όπως είναι οι Η.Π.Α., Ηνωμένο Βασίλειο και Καναδάς, συνεπώς αξίζει να εξετάσουμε το ελληνικό πλαίσιο. Αν και υπάρχει εκτενής βιβλιογραφία που σχετίζεται με τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών και των μουσείων στο πλαίσιο της σχολικής επίσκεψης, οι έρευνες που εξετάζουν άλλους τρόπους με τους οποίους τέτοιου είδους ιδρύματα μπορούν να υποστηρίξουν τους δασκάλους της τάξης, είναι περιορισμένες (Kisiel,2013:67). Δεδομένου αυτού, η παρούσα έρευνα εξετάζει πώς η ενσωμάτωση τέτοιων ιδεών, που αφορούν τις συνδέσεις των μουσείων με την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, μπορεί να βελτιώσει τις αντιλήψεις και την ευαισθητοποίηση των τελευταίων. Έτσι, μέσα από την ανάλυση της δομής και της χρηστικότητας του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου», θα καταδειχθούν τα οφέλη που επιφέρει η σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης και με καινοτόμες εναλλακτικές πρακτικές, επαναπροσδιορίζοντας το αίτημα για την αναγκαία ύπαρξή τους και στο πρόγραμμα βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Καθοριστικό, λοιπόν, ρόλο διαδραματίζει η κατάλληλη κατάρτιση που παρέχεται στον εκπαιδευτικό σε προπτυχιακό επίπεδο για να προβεί στην πραγματοποίηση ανάλογων παρεμβάσεων κατά τη μελλοντική επαγγελματική του πορεία (Nichols,2014:7-8; Seligmann,2014:43-51; Νικονάνου,2015:103).

Θεωρούμε ότι το ερευνητικό αυτό εγχείρημα θα αποτελέσει ερέθισμα παιδαγωγικού προβληματισμού για τους εκπαιδευτικούς-αναγνώστες, οι οποίοι θα αναλογιστούν για τη χρήση σύγχρονων εναλλακτικών μεθόδων μάθησης, αλλά και θα συνειδητοποιήσουν από πλευράς τους τον ενεργητικό τους ρόλο μέσα σε ένα μουσείο. Επιπλέον, αναμένουμε να επιδιωχθεί από τους αρμόδιους μία κατεύθυνση προς την οργάνωση προγραμμάτων μουσειακής εκπαίδευσης για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και η διεπιστημονική προσέγγιση μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας με την ένταξη μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων σε αυτά.

## **B2. Το Μεθοδολογικό Πλαίσιο**

### **B2.1. Το Είδος της Έρευνας**

Ως προς τη μεθοδολογία, η έρευνα κινείται στα πλαίσια της **ποιοτικής προσέγγισης**. Η επιλογή αυτής θεωρήθηκε καταλληλότερη, αφού το ερευνώμενο φαινόμενο εξετάζεται «εκ των έσω», μέσα δηλαδή από την οπτική, τις εμπειρίες και τις ιστορίες των συμμετεχόντων σε αυτό υποκειμένων. Επομένως, το κοινωνικό φαινόμενο- στη περίπτωση μας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «*Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου*»- είναι προερμηνευμένο από τα δρώντα υποκείμενα που το βιώνουν και το παράγουν με την πράξη τους (Τσιώλης, 2014:29-31). Μέσα από την ερευνητική διαδικασία αναμένουμε να αναδειχθούν όλες οι διαφορετικές εκδηλώσεις του εξεταζόμενου αυτού κοινωνικού φαινομένου, καθώς και οι διαφορετικές οπτικές των υποκειμένων, άσχετα με τη συχνότητα εμφάνισής τους. Ωστόσο, επειδή το ίδιο εξαρτάται κι από τις διαφορετικές οπτικές των δρώντων υποκειμένων- των συμμετεχόντων δηλαδή- απαιτεί την πολυπρισματική εξέτασή του (Τσιώλης, 2014:38). Γι' αυτό το λόγο, γίνεται χρήση τόσο των γραπτών εντύπων του προγράμματος όσο και των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευμένους, αλλά και τους επιμορφωτές του προγράμματος.

Όσον αφορά το επιστημολογικό πλαίσιο πάνω στο οποίο εδράζεται η ερευνητική εργασία, αυτό είναι το **ιστορικο-ερμηνευτικό**, το οποίο στοχεύει στην αντίληψη, κατανόηση και ερμηνεία του τρόπου σκέψης και δράσης των υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα (Mason,2011:18), στην περίπτωση μας των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα του Μουσείου του Πανεπιστημίου Κρήτης. Με την ιστορικο-ερμηνευτική προσέγγιση θα ερμηνεύσουμε τις απόψεις και τις βιωμένες πλέον εμπειρίες των δρώντων υποκειμένων, πώς οι ίδιοι θεωρούν ότι η εφαρμογή του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος συνέβαλε στη βελτίωση της καθημερινής τους εκπαιδευτικής πρακτικής, αλλά και πόσο απαραίτητη είναι μια τέτοια διαδικασία σε προπτυχιακό επίπεδο.

### **B2.2. Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων**

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται και από τα οποία αντλούνται περαιτέρω δεδομένα για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα είναι αφενός, η **συλλογή και ανάλυση τεκμηρίων** κι αφετέρου, η **ημιδομημένη συνέντευξη**. Τα στοιχεία που επιλέγονται ως ερευνητικά δεδομένα αφορούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «*Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου*» του Μουσείου του Πανεπιστημίου Κρήτης, το οποίο εκπονείται από τον Οκτώβρη του 2016. Το μουσειοπαιδαγωγικό αυτό πρόγραμμα εξετάζεται μέσα από τα γραπτά κείμενα που συνοδεύουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και που δίνονται στους συμμετέχοντες, αλλά και από αυτά που υλοποιήθηκαν από τους ίδιους κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Πρόκειται, λοιπόν, για στοιχεία που έχουν παραχθεί για άλλους σκοπούς, αλλά



συλλέγονται από τον ερευνητή και γίνονται αντικείμενα της επεξεργασίας του (Τσιώλης, 2014:56).

Παράλληλα, για τις ανάγκες της έρευνάς μας κάναμε χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά ερωτημάτων που έχουν τη μορφή γενικών κατευθυντήριων γραμμών, αλλά ο συνεντευκτής είναι ελεύθερος να τροποποιήσει τη σειρά και, να προσθέσει ή να παραλείψει ερωτήματα, αν το κρίνει απαραίτητο (Robson, 2010:321). Με άλλα λόγια, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις έχουν τη μορφή ενός ημι-ανοικτού διαλόγου, παρέχοντας ευχέρεια αλληλόδρασης ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιζόμενο (Γρίβα & Στάμου, 2014:146). Συνεπώς, χαρακτηρίζονται από περισσότερη ευελιξία καθώς η διάταξη των ερωτήσεων δύναται να τροποποιηθεί στην περίπτωση που ο ερευνητής το κρίνει σκόπιμο ως προς την βέλτιστη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, ενώ ακόμα προσφέρει αμεσότητα και δίνει τη δυνατότητα εμβάθυνσης των θέσεων, απόψεων και κινήτρων των συνεντευξιζόμενων (Γρίβα & Στάμου, 2014:146· Robson, 2010: 323).

Στην παρούσα έρευνα, θεωρήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως το καταλληλότερο εργαλείο για να εμβαθύνουμε στις απόψεις ενός μέρος του δείγματος των εκπαιδευτικών. Έτσι η ερευνήτρια θα μπορεί να εκμαιεύσει ελεύθερα και αβίαστα, τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου». Συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται για το δείγμα μία ομάδα εκπαιδευτικών (8) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία έχει εφαρμόσει το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα του Πανεπιστημιακού Μουσείου που αναφέρθηκε παραπάνω. Επιπρόσθετα, αντλούνται δεδομένα μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης κι από κάποιους εκπαιδευτές (8) του προγράμματος, ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα την χρησιμότητα και την αξία του από τα λεγόμενα των ανθρώπων που το δημιούργησαν και συνέβαλαν κι αυτοί στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος. Άλλωστε, οι εμπυχωτές διαθέτουν τις γνώσεις για το περιεχόμενο και συνεργάζονται με τους εκπαιδευόμενους για τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του ερευνητικού εργαλείου, αρχικά πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές έρευνες με έναν εκπαιδευτικό συμμετέχοντα του προγράμματος και έναν επιμορφωτή. Εξετάστηκαν οι απαντήσεις και μετά από κάποιες μικρές διορθώσεις ή επαναδιατυπώσεις, διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης. Στη συνέχεια, ξεκίνησε η διεξαγωγή των εξατομικευμένων συνεντεύξεων που διήρκεσαν κατά μέσο όρο 15 λεπτά, ανάλογα με τη διάθεση και τις εμπειρίες του κάθε συμμετέχοντα. Ίσως να διευκόλυνε τη διαδικασία της συνέντευξης το γεγονός ότι η ερευνήτρια γνώριζε προσωπικά κάποιους εκπαιδευτικούς, καθώς και επιμορφωτές του προγράμματος, αφού είχε συμμετάσχει κι η ίδια στο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα του ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. Συνεπώς, για να αξιολογήσουμε το πρόγραμμα βασιστήκαμε στα γραπτά κείμενα, αλλά και στις συνεντεύξεις με όλους τους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Μόνο σε αυτή την περίπτωση είναι συνολική η αξιολόγηση του μουσειακού αυτού

προγράμματος και αναμένουμε να τεκμηριωθεί με επάρκεια η ωφελιμότητά του στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

### **B2.3. Μέθοδοι Ανάλυσης και Ερμηνείας Δεδομένων**

Τα γραπτά κείμενα του εκπαιδευτικού προγράμματος του Μουσείου Εκπαίδευσης επεξεργάστηκαν με τη μέθοδο της **ανάλυσης περιεχομένου** (content analysis). Η ανάλυση περιεχομένου των κειμένων και η μελέτη του θεματικού και ιδεολογικού πλαισίου τους θα δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα, θα επαληθευτούν ή θα διαψευστούν οι αρχικές υποθέσεις που κάναμε. Η ανάλυση περιεχομένου, λοιπόν, είναι το εργαλείο που επιτρέπει τη μελέτη του λόγου των κειμένων του εκπαιδευτικού προγράμματος «*Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου*» με σκοπό την καταγραφή των τρόπων μέσω των οποίων τα μουσεία με τα εκπαιδευτικά προγράμματα τους μπορούν να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο στη μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και να ενσωματωθούν στα προγράμματα εκπαίδευσής τους.

Η ανάλυση περιεχομένου είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις σε ένα κείμενο. Είναι ένα σύνολο από τεχνικές που θα μας επιτρέψει να αναλύσουμε τα κείμενα, θέτοντας ερωτήματα με σκοπό την ταξινόμηση του περιεχομένου σε ένα σύστημα κατηγοριών, που επιλέχθηκαν για να δώσουν στοιχεία σχετικά με τα ερωτήματα που θέτουμε στο κείμενο. Η ανάλυση επιτρέπει την ομαδοποίηση των στοιχείων σε θεματικές κατηγορίες οι οποίες μπορούν έτσι να αναλυθούν (Τσιώλης, 2014:62).

Για τη συστηματικότερη ανάλυση των δεδομένων, όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη συγκατάθεση των ερωτωμένων. Στη συνέχεια ακολουθήθηκε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, μετατρέποντας τον προφορικό λόγο σε γραπτό κείμενο. Αρχικά, ελήφθησαν υπόψη οι βασικοί στόχοι και η δομή του Προγράμματος Σπουδών<sup>45</sup> του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, που αφορούν τον τύπο δασκάλου που επιδιώκει αυτό να αναπτύξει. Έχοντας ως βάση τα παραπάνω, ορίστηκαν οι βασικοί άξονες της έρευνας, κατασκευάστηκε το τελικό σύστημα θεματικών κατηγοριών, σύμφωνα με τις οποίες προχωρήσαμε στην αποδελτίωση των σχετικών αναφορών που περιέχονται στα κείμενα του εκπαιδευτικού προγράμματος του Μουσείου Ιστορία της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στην προσπάθειά μας αυτή, κατασκευάσαμε τέσσερις κατηγορίες, εκ των οποίων η μία παρουσιάζει τρεις υποκατηγορίες. Για την κατάταξη, οργάνωση και ταξινόμηση των ποιοτικών δεδομένων ακολουθήσαμε τα στάδια που προτείνει η Mason (2011:194) «*Αναγνώριση και "ανάγνωση" των δεδομένων- διατμηματική και κατηγορική ταξινόμηση*». Σύμφωνα με την διατμηματική (cross-sectional) λογική, τα δεδομένα (κείμενα) των διαφορετικών περιπτώσεων τεμαχίζονται και τα επιμέρους τμήματα (αποσπάσματα) οργανώνονται με βάση ένα

<sup>45</sup> Πρόγραμμα Σπουδών, 2016-2017, σελ. 5.

διαμορφούμενο κοινό σύστημα κατηγοριών (κωδίκων) (Τσιώλης,2014:71). Η κατηγορική ταξινόμηση, επίσης, αφορά την επινόηση ενός σταθερού συστήματος για την ταξινόμηση όλων των δεδομένων σύμφωνα με μια σειρά κοινών αρχών. Σε αυτή την περίπτωση, εφαρμόζεται στα δεδομένα ένα ομοιόμορφο σύνολο κατηγοριών ταξινόμησης με συστηματικό και συνεπή τρόπο, οι οποίες μετέπειτα θα βοηθήσουν στη διαδικασία δόμησης εξηγήσεων και επιχειρημάτων (Mason,2011:200-201). Η λογική της διατμηματικής οργάνωσης δεδομένων είναι ότι επινοείται η ίδια ομάδα κατηγοριών ταξινόμησης και εφαρμόζεται ανά τμήμα δεδομένων, ώστε να καλύπτονται όλα στο σύνολό τους. Όπως αναφέρει και η Mason (2011:233) «*χρησιμοποιείται ο ίδιος φακός για να διερευνηθούν τύποι και θέματα που εμφανίζονται σε όλο το εύρος των δεδομένων*».

Οι κατηγορίες που συνοψίζουν και ορίζουν τα χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης είναι: (α) *Αναζήτηση Γνώσης*, (β) *Απόκτηση Δεξιοτήτων*: (β1) *Πρακτικές Δεξιότητες*, (β2) *Διαπροσωπικές Δεξιότητες* (β3)*Ενδοπροσωπικές Δεξιότητες*, (γ) *Ανάπτυξη Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης* και (δ) *Διαμόρφωση Στάσεων*. Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί ότι δεν εστιάζουμε στο περιεχόμενο του θέματος του εκπαιδευτικού προγράμματος του Μουσείου Ιστορία της Εκπαίδευσης, αλλά στις **διαδικασίες** και στα **μέσα** που οδηγούν στην ενδεχόμενη **επαγγελματική ανάπτυξη του υποψήφιου εκπαιδευτικού**. Συνεπώς, μέσα σε αυτό το πλαίσιο μας ενδιαφέρει μόνο πώς ο εκπαιδευόμενος «φτάνει» στη γνώση, ποιες δεξιότητες- πρακτικές, διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές- καλλιεργεί κατά την πορεία κατάκτησής της, και εν τέλει ποιος άνθρωπος- πολίτης διαμορφώνεται μέσα από αντίστοιχες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης, όπως είναι το μουσείο.

### **B2.3.1. Θεματικές Κατηγορίες**

Αρχικά, οι παρακάτω κατηγορίες διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τη στοχοθεσία του Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, αλλά στη συνέχεια εμπλουτίστηκαν για να συμπεριλάβουν και ευρήματα του ερευνητικού υλικού που εξετάστηκε (βλ. Σχήμα 7).

#### **α) Αναζήτηση Γνώσης**

Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν όλες οι επιμέρους παράμετροι που σχετίζονται με τον τρόπο που ο φοιτητής αναζητά τη γνώση. Συγκεκριμένα, στη στοχοθεσία του Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης αναφέρεται «(...)η *καλλιέργεια στο μέλλοντα δάσκαλο πνεύμα*

ελεύθερης αναζήτησης της γνώσης»<sup>46</sup>, κάνοντας φανερή την ανάγκη ανάπτυξης της ερευνητικής και ανακαλυπτικής του διάθεσης, ώστε να συνειδητοποιήσει τη σημασία του «πώς» φτάνει στη γνώση (*discovery of meaning*). Πρόκειται για την ενεργητική μάθηση, κατά την οποία ο φοιτητής αξιοποιεί τη προηγούμενη γνώση για να την συνδέσει με τη νέα γνώση και με την καθημερινή ζωή, αλλά και να κατασκευάσει νέα νοήματα (*Constructivism*). Έτσι, επιτυγχάνεται η «(...)ανάπτυξη της αυτενέργειας»<sup>47</sup> και με διερευνητικό πνεύμα, κάνοντας διαθεματικές και διεπιστημονικές συνδέσεις, παράγει ο ίδιος γνώση. Η γνώση αυτή αφορά τόσο τις εκπαιδευτικές διαδικασίες όσο και τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, αλλά και τη σύνδεση με ευρύτερα πλαίσια και επιστημονικά πεδία (Karras,2008:108).

Όπως έχει ήδη τονιστεί, το Πρόγραμμα Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης εστιάζει ιδιαίτερα τόσο στην επιστήμη όσο και στην έρευνα. Έτσι, επιδιώκεται ο υποψήφιος εκπαιδευτικός να αποκτήσει ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων, να ασκηθεί σε επιστημονικές μεθόδους συλλογής δεδομένων και να εισαχθεί σε νέους τρόπους σκέψης με βιωματικό τρόπο, μαθαίνοντας μέσα από την πράξη (*learning by doing*). Είναι σημαντικό, η φιλοσοφία της ενεργητικής μάθησης να βιώνεται από τον υποψήφιο εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι ανάγκη να συμμετέχει ενεργά και να μην εκπαιδεύεται μέσα από μετωπική και παθητική διδασκαλία. Άλλωστε, είναι καθοριστικό ότι με τον ίδιο τρόπο που εκπαιδεύεται κάποιος ως δάσκαλος, με τον ίδιο τρόπο ακριβώς θα διδάσκει. Απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία ενός επιστήμονα- ερευνητή (Καρράς,2012:167).

### **β) Απόκτηση Δεξιοτήτων (Πρακτικών, Διαπροσωπικών, Ενδοπροσωπικών)**

Αναμφισβήτητα, ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι η ανάπτυξη των ποικίλων δεξιοτήτων τους. Όπως επισημαίνεται για τον μελλοντικό εκπαιδευτικό στο Πρόγραμμα Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, επιδιώκεται «(...)να τον παροτρύνει να αναπτύξει τις αναγκαίες ικανότητες για την κατανόηση και αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων (...)».<sup>48</sup> Οι δεξιότητες αυτές θα είναι οπωσδήποτε απαραίτητες για την υφιστάμενη πραγματικότητα, όπου παρατηρείται έξαρση της τεχνολογίας και η χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων είναι αναγκαία για να προσληφθεί η γνώση. Επομένως, η παροχή εμπειριών στο πρόγραμμα σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών, σχετικών με την ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων (*hands on learning*) είναι απαραίτητη, ώστε μετέπειτα οι ίδιοι να μεταφέρουν ανάλογες εμπειρίες σε νέες διδακτικές καταστάσεις (Bobick & Hornby,2013:81-85).

---

<sup>46</sup> Ο.π.

<sup>47</sup> Ο.π.

<sup>48</sup> Ο.π.

Πέρα όμως από τις πρακτικές δεξιότητες, το Πρόγραμμα Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης καλλιεργεί στο μέλλοντα δάσκαλο πνεύμα «(...)συλλογικής προσπάθειας, (...)αναμένεται να εξασκηθεί στην καλλιέργεια πνεύματος φιλίας και συνεργασίας»<sup>49</sup>. Σε αυτό το σημείο γίνεται λόγος για την καλλιέργεια διαπροσωπικών δεξιοτήτων (*learning to live together*), όπου στόχος είναι ο υποψήφιος εκπαιδευτικός να αναπτύξει την κοινωνικότητά του, να δημιουργήσει σχέσεις με άλλους και να συνεργαστεί μαζί τους για έναν κοινό σκοπό. Άλλωστε, το ομαδικό πνεύμα και η συνεργατική μάθηση έχουν κυρίαρχη θέση στη σύγχρονη παιδαγωγική (Καρράς,2014:43-47).

Από τις δεξιότητες, δε μπορούσαμε να μην διακρίνουμε και τις ενδοπροσωπικές, (*learning to be*) αυτές που αφορούν την ανακάλυψη από τον μελλοντικό εκπαιδευτικό του ίδιου του εαυτού. Μέσα από τη στοχοθεσία του Προγράμματος Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ρεθύμνου, υπογραμμίζεται ότι το Τμήμα μεριμνά για τον υποψήφιο εκπαιδευτικό «(...)παρέχοντάς του τα εφόδια για την ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης (...)»<sup>50</sup>, επιδεικνύοντας το ενδιαφέρον του για τον άνθρωπο- εκπαιδευτικό. Πρόκειται για εκείνον που ανασύρει προσωπικά βιώματα και εμπειρίες, καταθέτει μέρος της προσωπικότητάς του και μέσω της συνειδητοποίησής των δυνατοτήτων του κατακτά την αυτογνωσία.

### γ) Ανάπτυξη Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης

Παράλληλα, ο μελλοντικός εκπαιδευτικός παροτρύνεται να αναπτύξει δεξιότητες που αφορούν την «(...)κριτική ανάλυση θεσμών και καταστάσεων»<sup>51</sup>, ενώ το Πρόγραμμα Σπουδών μεριμνά για «να του παράσχει τα εφόδια για την ανάπτυξη (...) της κριτικής ικανότητας των μαθητών του»<sup>52</sup>. Σε αυτή την κατηγορία, λοιπόν, εντάσσουμε την απόκτηση κριτικών δεξιοτήτων (*learning to know*), την εμπλοκή των φοιτητών σε μια κοινή κριτική αναζήτηση της γνώσης.

Η διαδικασία αυτή της κριτικής ανάλυσης καταστάσεων αναμφισβήτητα προϋποθέτει διεργασίες, όπως την παρατήρηση, την οργάνωση, την περιγραφή, την ταξινόμηση, τη σύγκριση, τη διατύπωση υποθέσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων, ενώ μέσα από όλα αυτά αναπτύσσεται ο προβληματισμός των υποκειμένων. Η ανάπτυξη, λοιπόν, του κριτικού στοιχείου, ως κεντρικό στοιχείο της Κριτικής Παιδαγωγικής, βοηθάει τον μαθητευόμενο να δράσει συνειδητοποιημένος με δημιουργικό και νεωτερικό τρόπο μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον (Ματσαγγούρας,2011:285). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο μελλοντικός εκπαιδευτικός καθίσταται «αναστοχαζόμενος» επαγγελματίας.

---

<sup>49</sup> Ο.π.

<sup>50</sup> Ο.π.

<sup>51</sup> Ο.π

<sup>52</sup> Ο.π

#### δ) Διαμόρφωση Στάσεων

Σε αυτήν την κατηγορία θα λέγαμε ότι επιδιώκεται να δημιουργηθεί ο **άνθρωπος-πολίτης**. Πιο συγκεκριμένα, ένα πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών οφείλει να σφυρηλατεί προσωπικότητες και να εμπνέει συνειδήσεις για τη δημιουργία ελεύθερων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, ικανών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη λήψη αποφάσεων και ευθυνών. Τα παραπάνω γίνονται εμφανή στο Πρόγραμμα Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, το οποίο επιδιώκει να αποκτήσει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός «(...) δημοκρατική συμπεριφορά»<sup>53</sup>. Παράλληλα, την προσφορά βοήθειας σε αυτόν, «(...)ώστε να συνειδητοποιήσει και να αποδεχθεί τις ανθρώπινες αξίες»<sup>54</sup>.

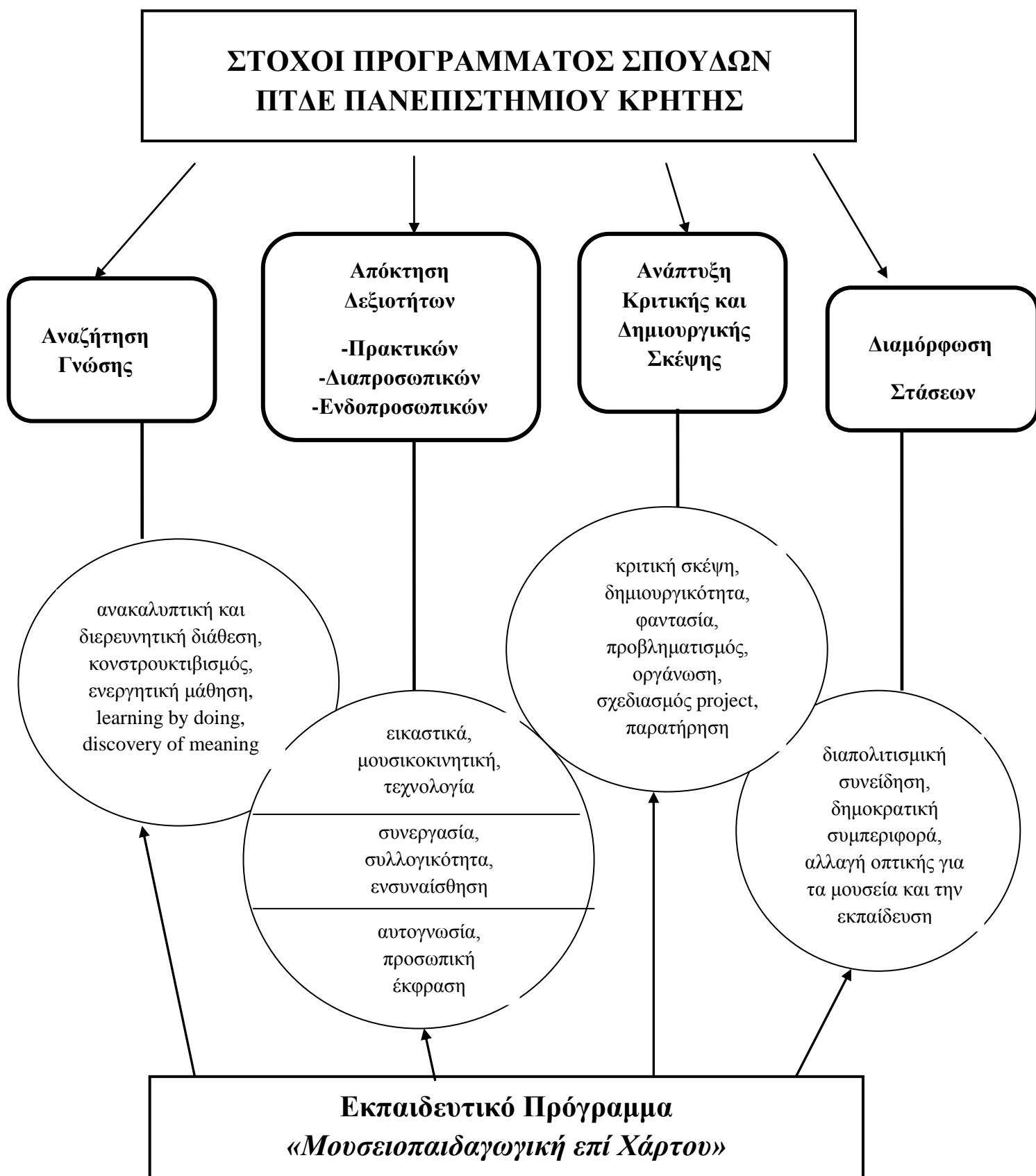
Επομένως, ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης υποψήφιου εκπαιδευτικού, του παρέχει καλές πρακτικές που συνδράμουν στη συγκρότηση της ταυτότητάς του-προσωπικής και επαγγελματικής. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, βαρύνουσα σημασία έχει η μεταλαμπάδευση των πανανθρώπινων αξιών και ιδανικών, προκειμένου να συνεχίσει κι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μετέπειτα το έργο του «πλάθοντας» ηθικές προσωπικότητες που θα σκέφτονται σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας και της δημοκρατίας. Η κατανόηση της διαφορετικότητας και η υιοθέτηση ειρηνικής στάσης προκρίνεται από τη στοχοθεσία του Προγράμματος Σπουδών «(...)και στην προώθηση της αλληλοκατανόησης και της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών της γης»<sup>55</sup>. Πρόκειται για μια εκπαίδευση, λοιπόν, που προωθεί την ανάπτυξη του εθνικού και οικουμενικού πολίτη, ο οποίος θα σέβεται το δημοκρατικό διάλογο, θα εκφράζει με παρρησία τη γνώμη του, θα συνεργάζεται και θα συμβιώνει με άλλους (Καλογιαννάκη,2015:844).

---

<sup>53</sup> Ο.π.

<sup>54</sup> Ο.π.

<sup>55</sup> Ο.π.



*Σχήμα 7. Σχηματική απεικόνιση της σύνδεσης των στόχων του Προγράμματος Σπουδών Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης με το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου».*

### **B3. Παρουσίαση και Ανάλυση του Ερευνητικού Υλικού**

#### **B3.1. Υλικό προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου»**

##### **❖ Αναζήτηση Γνώσης**

Ως σημείο εκκίνησης του «ταξιδιού» είναι η Χάρτα- σύμβολο του Ρήγα και του Α. Γαζή που λειτουργεί ως παράδειγμα για την **ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής μεθοδολογίας** του προγράμματος<sup>56</sup>, ώστε στη συνέχεια να ενθαρρυνθούν οι επιμορφούμενοι στη δημιουργία ενός δικού τους project, επιλέγοντας ένα δικό τους σημείο αναφοράς (μουσειακοί χώροι, υπαίθριοι χώροι, γκαλερί, δρόμοι πλατείες κ.λπ.). Στόχος είναι η κατανόηση των παραμέτρων που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων ανεξάρτητα από το θέμα. Έτσι, μετά το πέρας των διαδικτυακών μαθημάτων και των βιωματικών εργαστηρίων, οι συμμετέχοντες θα έχουν λάβει τα απαραίτητα εφόδια και τις γνώσεις για να προβούν στο σχεδιασμό ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος που ακολουθεί συγκεκριμένη μεθοδολογία γύρω από κάποιους κύριους άξονες, όπως είναι η επιλογή ενός περιορισμένου θεματικού πυρήνα για κάθε επίσκεψη και συγκεκριμένων μουσειακών αντικειμένων που υποστηρίζουν το θέμα, η προσαρμογή στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ομάδας, η συνάφεια στόχων και δραστηριοτήτων, ο συσχετισμός των δράσεων, η διαθεματική και διαπολιτισμική προσέγγιση, η δημιουργική ανάπλαση του θέματος. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, οι εμπλεκόμενοι αποκτούν διανοητικά εργαλεία, νέους τρόπους σκέψης και γνωστικές δομές, ενώ γίνονται οι ίδιοι δημιουργοί των δικών τους διαδρομών στο ταξίδι της μουσειακής μάθησης με «χάρτη πορείας» το Μουσείο.

Μάλιστα, το γεγονός ότι αρχικά εξετάζονται οι θεωρητικές παράμετροι των μουσειακών προγραμμάτων, ως προς τη μουσειακή μάθηση και διδασκαλία, παρέχει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να **συνδέσουν άμεσα τη θεωρία με τις πρακτικές** των βιωματικών, ανακαλυπτικών δράσεων, οι οποίες αναπτύσσονται από όλους στο Μουσείο. Η γνώση προσλαμβάνεται και εδραιώνεται μέσα από διάφορα είδη διαλόγου, τη συζήτηση, την **ιδεοθύελλα** κ.λπ., αλλά κατακτάται και προσεγγίζεται διαφορετικά μέσα από τη συμμετοχή στις βιωματικές δραστηριότητες του προγράμματος.

Οι συμμετέχοντες αφορμώνται από τα αντικείμενα του Μουσείου, όπως χάρτες, υδρόγειες σφαίρες, φωτογραφίες, ποικίλα εποπτικά όργανα, κείμενα, λογοπαίγνια, αντικείμενα σχολικής ζωής, τα οποία ανασύρουν μνήμες και όλα μαζί διασυνδέονται με τη γενική θεματική του εκπαιδευτικού προγράμματος. Συνεπώς, μέσα από το ταξίδι στο χώρο και στο χρόνο, οι συμμετέχοντες, οι «Μουσαίοι», όπως αποκαλούνται, ωθούνται στην **ανακάλυψη νέας γνώσης** και νέων διασυνδέσεων-άμεσων ή έμμεσων- με το ταξίδι, τις διαδρομές, τις μετακινήσεις και τη

<sup>56</sup> Χουρδάκης, Α. (2016). «Χάρτες Ονείρων: Από τους χάρτες της επανάστασης στους χάρτες της μετανάστευσης». [υλικό για το Πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου»]. Μουσείο Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, σελ.2-3 (αναρτημένο στην πλατφόρμα).



μετανάστευση. Συγκεκριμένα, μέσα από ερωτήσεις για τις φυσικές ιδιότητες των εκθεμάτων του Μουσείου, την αρχική χρήση τους, αλλά και την αλλαγή της χρήσης τους σήμερα (σύνδεση παρελθόντος με παρόν), προκαλείται η **διέγερση της φυσικής περιέργειας** των εκπαιδευομένων και αναπτύσσεται η **ερευνητική τους διάθεση**. Έτσι, το στοιχείο της **έκπληξης**, της **απορίας** και του **προβληματισμού**, ως απαραίτητο συστατικό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προδιαθέτει τον επιμορφούμενο να «γευτεί» τη μουσειοπαιδαγωγική εμπειρία «επί χάρτου».

Μία ενδεικτική δραστηριότητα που προκαλεί **καταιγισμό ιδεών** είναι η παρατήρηση από τους συμμετέχοντες των παρακάτω χαρτών και η καταγραφή δέκα λέξεων που τους έρχονται πρώτα στο μυαλό σχετικά με τις εικόνες<sup>57</sup> (Εικόνα 1). Έπειτα, οι απαντήσεις συνθέτονται για να ορίσουν και να γνωρίσουν όλοι μαζί τι είναι και τι αντιπροσωπεύει ενδεχομένως ένας χάρτης. Συνεπώς, όλοι μαζί προσπαθούν να **«οικοδομήσουν» τη νέα γνώση**.

Παρατηρήστε τους παρακάτω χάρτες. Καταγράψτε τις πρώτες 10 λέξεις που σας έρχονται στο μυαλό μέσα από αυτήν την παρατήρηση.



**Εικόνα 1.** Άσκηση επί χαρτών.

Δεδομένου του πολυτροπικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού προγράμματος αξιοποιούνται ποικίλες πηγές, όπως είναι η λογοτεχνία που αναφέρεται στη θάλασσα και στο ρόλο της στη διαμόρφωση των ιστορικών συνθηκών, αλλά και στη συνεκδοχή ιστορικών τραυμάτων. Το υγρό στοιχείο αναφέρεται σε λογοτεχνικά κείμενα, όπως η «Οδύσσεια» ή το ποίημα «Ιθάκη» του Καβάφη. Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται στο Πανεπιστημιακό Μουσείο ένα βιωματικό εργαστήριο ενσυναίσθησης που αφορά την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου της Ρέας Γαλανάκη «Ο βίος του Ισμαήλ Φερίκ Πασά»<sup>58</sup>. Ο ήρωας του μυθιστορήματος επιχειρεί τη χαρτογράφηση των συναισθημάτων και των αναμνήσεών του και, μέσω

<sup>57</sup> Τρούλη, Σ. & Χουρδάκης, Α. (2016). *Δραστηριότητες Εξερεύνησης Μουσειακών Χώρων*. [υλικό για το Πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου»]. Μουσείο Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, σελ.35 (αναρτημένο στην πλατφόρμα).

<sup>58</sup> Ο.π. σελ.17.

αυτού, προσπαθεί να επιστρέψει στη γενέτειρά του. Στην πραγματικότητα, ο Ισμαήλ κινείται στον χώρο αυτόν που αποτυπώνει ο Ρήγας, αφού έζησε ως στρατιωτικός του σουλτάνου στην Αίγυπτο. Η ιστορία εκτυλίσσεται σε χρόνο κοντινό με εκείνον της Χάρτας, περιγράφοντας έναν νοητικά κατασκευασμένο τόπο, όπως της Χάρτας. Συνεπώς, είναι εμφανής η **διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος**, απαραίτητη για μια συνολική εμβάθυνση και κατανόηση των θεματικών αξόνων του προγράμματος. Οι συμμετέχοντες, έτσι, μαθαίνουν βιωματικά πώς να χρησιμοποιούν κάθε γνωστικό αντικείμενο προς όφελος της διδασκαλίας τους, αλλά και πώς να συνδυάζουν περισσότερα από ένα για να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ωστόσο, ίσως το πιο σημαντικό συστατικό του προγράμματος είναι ότι οι ίδιοι εκπαιδευόμενοι, ανάλογα με τις σταδιακές προσεγγίσεις τους, τα θέματα που προκύπτουν και συζητούνται, σχεδιάζουν την πορεία του προγράμματος. Αρωγός σε αυτή την προσπάθεια είναι οι επιμορφωτές, οι οποίοι κρατούν μια καθοδηγητική και υποστηρικτική στάση. Επομένως, ο κάθε συμμετέχων έχει **ενεργό ρόλο** στη συνδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, ανακαλύπτοντας και χαρτογραφώντας προσωπικές διαδρομές<sup>59</sup>.

#### ❖ Απόκτηση Δεξιοτήτων

##### ➤ Πρακτικές Δεξιότητες

Παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως τα «Χαρτο-παίγνια»<sup>60</sup>, «ζωντανεύουν» διαδρομές του παρελθόντος και η Χάρτα του Ρήγα γίνεται παιχνίδι εξερεύνησης και παιχνίδι συνάντησης των διαδρομών ιστορικών προσώπων που συνδέθηκαν μαζί της, αλλά και των επιρροών που είχε στο τότε και το τώρα και των προσωπικών μας διαδρομών. Συγκεκριμένα, στο Μουσείο βρίσκεται ένας χάρτης της Ελλάδας, όπου πάνω του υπάρχουν τόσα χρώματα νημάτων όσο και οι ομάδες του προγράμματος. Το ένα μέλος της ομάδας διαλέγει ένα χρώμα, το οποίο αντιστοιχεί σε έναν γρίφο, που προσπαθεί όλη η ομάδα να τον λύσει. Ο γρίφος αφορά σημαντικούς σταθμούς της ζωής του Ρήγα, αλλά και αξιοσημείωτα γεγονότα που συνδέονται με την εποχή που έζησε ο ίδιος. Έπειτα, οι συμμετέχοντες καλούνται να κατασκευάσουν κάτι με πλαστελίνη που παραπέμπει στην απάντηση του γρίφου (Εικόνα 2) και στη συνέχεια, τοποθετούν την κατασκευή τους πάνω στο χρώμα του νήματος που επέλεξαν, δένοντας το νήμα προς την κατεύθυνση της χώρας που απαντά ο γρίφος (Εικόνα 3). Επομένως, μέσα από τέτοιες δραστηριότητες επιτυγχάνεται η εξάσκηση **πρακτικών χειρωνακτικών δεξιοτήτων** και η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, αφού γίνεται

<sup>59</sup> Ο.π. σελ.15.

<sup>60</sup> Αυγενάκη, Ρ., Ιβρίντελη, Μ., Ζαφειροπούλου, Α., Σούκα, Μ. & Τρούλη, Σ. (2016). *Ιχνηλατώντας τη βιο-χαρτογραφία και ψυχο-γεωγραφία του Ρήγα Βελεστινλή*. [υλικό για το Πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου»]. Μουσείο Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, σελ. 1-7 (αναρτημένο στην πλατφόρμα).

προσπάθεια από τους συμμετέχοντες να αποδώσουν τη σχετική απάντηση, πλάθοντας την πλαστελίνη με τα χέρια τους.



**Εικόνα 2.** Συμβολισμός της απάντησης του γρίφου με πλαστελίνη.



**Εικόνα 3.** Χάρτης με τις απαντήσεις των γρίφων.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα μέσα από βιωματικές μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στην ενότητα «*Η Μουσική πάει Μουσείο*» αναπτύσσουν **κινητικές δεξιότητες**, αυτοσχεδιάζουν και εκφράζονται με όλο τους το σώμα. Ενδεικτικές δραστηριότητες είναι η ακρόαση των «τεσσάρων εποχών» του Vivaldi και η αναζήτηση στο Μουσείο ενός σημείου που σχετίζεται με το παραπάνω άκουσμα (ο χάρτης των τεσσάρων εποχών), όπως και ήχοι (μέλισσα κ.ά.), οι οποίοι αναζητούνται στο τμήμα του Μουσείου που αφορά τα φυσιολογικά μαθήματα. Ακόμη, οι ομάδες των συμμετεχόντων συγκεντρώνονται στο τμήμα του Μουσείου που αναπαριστάται η σχολική τάξη των παλαιότερων εποχών και όπου εκτίθενται οι σχολικές τιμωρίες (χάρακας, βέργα, κουκούτσια, άμμος) και η καθεμία αναλαμβάνει να αποδώσει κινητικά ή ηχητικά μία τιμωρία του παρελθόντος. Στο τέλος, ενώνονται όλα τα «μουσικά κομμάτια», δημιουργώντας έτσι μια συνολική μουσική σύνθεση, ένα μοτίβο. Συνεπώς, οι εμπλεκόμενοι ασκούν το

βλέμμα τους, ακούν, αγγίζουν, λαμβάνοντας μέρος σε όλο αυτό με τις αισθήσεις τους, τη δυναμική της σκέψης τους, αλλά και τη μηχανική του σώματός τους, επιτυγχάνοντας την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Ακόμη, μέσα από το διαδικτυακό μάθημα «*Νέες Τεχνολογίες και Μουσείο: Δημιουργία Comic*»,<sup>61</sup> οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν δεξιότητες που σχετίζονται με τη σύγχρονη τεχνολογία, αφού μαθαίνουν πώς να δημιουργούν οι ίδιοι κόμικ στον υπολογιστή για να ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, χρησιμοποιώντας το εργαλείο «*Cartoon Story Maker*». Δεδομένου ότι τα κόμικς γοητεύουν και ασκούν ισχυρή έλξη στα παιδιά και στους νέους, αναμφισβήτητα προκαλούν το έντονο ενδιαφέρον τους και συνεπώς αυξάνουν την ενεργή συμμετοχή τους. Επιπλέον, μέσω των εικόνων και των χαρακτήρων που εμφανίζονται δίνουν ένα «ανθρώπινο πρόσωπο» σε ένα δεδομένο θέμα με αποτέλεσμα οι μαθητές να συνδεθούν συναισθηματικά με τους χαρακτήρες της ιστορίας. Επομένως, το κόμικ είναι ένα χρήσιμο τεχνολογικό εργαλείο για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, προκειμένου να προβεί στην παρουσίαση ιστοριών με εκπαιδευτικό περιεχόμενο, στην αξιολόγηση των μαθητών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και στον έλεγχο για την κατανόηση και εμπέδωση αυτών. Στο τέλος, κατά την παρουσίαση των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που δημιουργούν οι συμμετέχοντες, αποδεικνύεται πως οι ίδιοι εμπειδώνουν και αξιοποιούν τις γνώσεις σχεδιασμού κόμικ για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως φαίνεται και παρακάτω (Εικόνα 4).



**Εικόνα 4.** Δημιουργία κόμικ για το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που σχεδίασαν οι συμμετέχοντες μιας ομάδας για το Πολεμικό Μουσείο.

<sup>61</sup> Καρβούνης, Λ. (2016). *Νέες Τεχνολογίες και Μουσείο: Δημιουργία Comic*. [υλικό για το Πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου»]. Μουσείο Εκπαίδευσης Ρεθύμνου (αναρτημένο στην πλατφόρμα).

Μέσα στο ίδιο πλαίσιο, στο διαδικτυακό μάθημα «Αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη Μουσειακή Μάθηση»<sup>62</sup>, ο συμμετέχων εμπλέκεται στη διαδικασία δημιουργίας ενός δικού του ιστολογίου (Εικόνα 5), καθώς επίσης μαθαίνει να σχεδιάζει ο ίδιος παρουσιάσεις στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, όπως είναι το πρόγραμμα Prezi. Έτσι, διευρύνονται οι δυνατότητες του εκπαιδευμένου για χρήση και παρουσίαση διδακτικού υλικού, ενώ η μάθηση καθίσταται διαδραστική. Οι ψηφιακές εφαρμογές αξιοποιούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταστούν χρήσιμα και εύχρηστα εργαλεία από τους εκπαιδευτικούς.



Εικόνα 5. Δημιουργία ιστολογίου (Blog).

Ένα βιωματικό εργαστήριο «απελευθέρωσης εαυτού» είναι αυτό με τίτλο «Εικαστικό happening: Χαρτογραφώντας το όραμα»<sup>63</sup> (Εικόνα 6). Η συγκεκριμένη υλική-αισθητική δραστηριότητα λαμβάνει χώρα με τη χρήση της ζωγραφικής με τέμπερα, μαρκαδόρους, παστέλ, άμμο, μπαχαρικά κι άλλα υλικά που αποτυπώνονται σε ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου. Οι συμμετέχοντες αποκτούν πρακτικές χειρωνακτικές δεξιότητες (**hands on learning**) για να αποτυπώσουν εικαστικά με το δικό τους τρόπο όλα όσα έμαθαν και συνθέτουν τη Χάρτα του Ρήγα (θάλασσα, χάρτης, ταξίδι, καράβι κ.λπ.). Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι η κεντρική ιδέα πίσω από αυτή τη δραστηριότητα είναι ότι τα μουσειακά αντικείμενα (π.χ. Χάρτα Ρήγα) μπορούν να ενεργοποιούν τη δημιουργική φαντασία, να αποτελούν το έναυσμα και να προσφέρουν έμπνευση στους συμμετέχοντες για να αυτοσχεδιάσουν, να ζωγραφίσουν, να κάνουν χειροτεχνίες, αντιλαμβάνοντας το υλικό περιβάλλον με τις αισθήσεις και μεταφέροντας αυτή την προσέγγιση σε δημιουργική πράξη.

<sup>62</sup> Καπελώνης, Ν. (2016). *Αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη Μουσειακή Μάθηση*. [υλικό για το Πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου»]. Μουσείο Εκπαίδευσης Ρεθύμνου (αναρτημένο στην πλατφόρμα).

<sup>63</sup> Χρηστίδης, Κ. (2016). *Εικαστικό happening: Χαρτογραφώντας το όραμα*. [υλικό για το Πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου»]. Μουσείο Εκπαίδευσης Ρεθύμνου (αναρτημένο στην πλατφόρμα).



**Εικόνα 6.** Εικαστικό happening: Χαρτογραφώντας το όραμα.

### ➤ Διαπροσωπικές Δεξιότητες

Στο Πανεπιστημιακό Μουσείο, πραγματοποιείται ένα βιωματικό εργαστήριο **ενσυναίσθησης** και αφορά την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου της Ρέας Γαλανάκη «*Ο βίος του Ισμαήλ Φερικ Πασά*»<sup>64</sup>, μιας ιστορίας που εκτυλίσσεται σε χρόνο κοντινό με εκείνον της Χάρτας. Έτσι, με χαρακτηριστικές ερωτήσεις του επιμορφωτή, οι συμμετέχοντες καλούνται να «μπουν» στη θέση του ήρωα και να εκφράσουν συναφή συναισθήματα και σκέψεις. Με άξονα πάλι την ενσυναίσθηση, ένα εργαλείο αλληλεπίδρασης, αναστοχασμού και αξιοποίησης της συλλογικής εμπειρίας, ανασύρονται βιώματα και επιχειρείται από τους εκπαιδευόμενους η σύνθεση του δικού τους εκπαιδευτικού προγράμματος, μετατοπίζοντας τον εαυτό τους στην μεριά των μαθητών (Εικόνα 7).



**Εικόνα 7.** Παρουσίαση μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων από τις ομάδες.

Αναμφισβήτητα, τα μέλη των ομάδων καλούνται να **συνεργαστούν αρμονικά** για ένα κοινό σκοπό και όραμα, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός προτύπου εκπαιδευτικού προγράμματος, **αναλαμβάνοντας ρόλους** και ενεργώντας **συλλογικά**. Οι συμμετέχοντες του εκπαιδευτικού προγράμματος εισάγονται στις βασικές αρχές προσέγγισης της εκπαιδευτικής ομάδας μέσα από ένα βιωματικό εργαστήριο, «*Χτίζουμε σχέσεις και διαμορφώνουμε την Ομάδα της Μουσειοπαιδαγωγικής*»,<sup>65</sup> δημιουργώντας κι οι ίδιοι τη δική τους **ομάδα**. Έτσι, συγκεντρώνονται στον αύλιο χώρο του Μουσείου, κάθονται σε κύκλο και ο καθένας καλείται να πετάξει ένα

<sup>64</sup> Ο.π. σελ.17.

<sup>65</sup> Πεδιάδης, Α. (2016). *Χτίζουμε σχέσεις και διαμορφώνουμε την Ομάδα της Μουσειοπαιδαγωγικής*. [υλικό για το Πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου»]. Μουσείο Εκπαίδευσης Ρεθύμνου (αναρτημένο στην πλατφόρμα).

κουβάρι σε όποιον επιθυμεί, αφότου προηγουμένως, όμως, αναφέρει το όνομά του, το αγαπημένο του μέρος και κάτι που του αρέσει να κάνει και τον ξεκουράζει (Εικόνα 8). Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία ενός «χάρτη σχέσεων», ένα «άνοιγμα» με κάτι βιωμένο και θετικό, καταθέτοντας ο καθένας μέρος του εαυτού του. Στο τέλος, για να μαζευτεί πάλι το κουβάρι, ο τελευταίος το στέλνει στον προηγούμενο, αφότου θυμηθεί το όνομά του και όλα όσα ανέφερε.



**Εικόνα 8.** Παιχνίδι γνωριμίας με κουβάρι.

Στη συνέχεια, ο κάθε συμμετέχων πλησιάζει ένα άτομο που θεωρεί ότι δεν έχουν δεθεί και γνωριστεί αρκετά. Τα μέλη του ζευγαριού κάθονται απέναντι ο ένας από τον άλλο και δίνεται χρόνος να γνωριστούν μεταξύ τους και να συζητήσουν για τα ενδιαφέροντά τους, τις ασχολίες τους κι ό,τι άλλο τους απασχολεί. Στόχος είναι να δεθούν άτομα που δεν είναι ακόμα συνδεδεμένα, δίνοντας βάση στην αδύναμη σχέση και παρέχοντας **ασφάλεια** σε αυτήν μέσα από την ομάδα. Έτσι, μέσα από κοινές συναισθηματικές εμπειρίες αναπτύσσονται **αλληλεπιδράσεις** και **σχέσεις** μεταξύ τους, όπως επίσης κι ένα κλίμα **ενεργούς συμμετοχής** και **αλληλοϋποστήριξης** των μελών των ομάδων εργασίας, αφού παράγουν έργο που τους «δένει» και δημιουργούν ισχυρούς **κοινωνικούς δεσμούς**. Αναμφισβήτητα, τα συναισθήματα που βιώνουν τα μέλη, οι αντιδράσεις τους και η γνώμη που παίρνουν είναι γνήσια γιατί προέρχονται από την προσωπική τους εμπλοκή.

Παράλληλα, μέσα από τη διακήρυξη του Ρήγα γίνεται αναφορά στα **δικαιώματα** του ανθρώπου και αναπτύσσονται αντίστοιχες προβληματικές που αφορούν τον άνθρωπο σήμερα<sup>66</sup>. Οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν το αίσθημα της **συλλογικότητας**, ενώ μειώνεται το αίσθημα της κοινωνικής τους απομόνωσης.

---

<sup>66</sup> Ο. π. σελ 5.



### ➤ Ενδοπροσωπικές Δεξιότητες

Αξίζει να αναφερθεί ότι η κατακτημένη γνώση προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα, όπως επίσης αναδύεται η **βιωμένη εμπειρία** των εκπαιδευομένων. Οι ίδιοι καλούνται να χαρτογραφήσουν τον ίδιο τους τον εαυτό και να δημιουργήσουν το προσωπικό τους αφήγημα, «φανερώνοντας» στοιχεία της προσωπικότητάς τους και ανασύροντας μνήμες που δημιουργούν έναν ενσυναισθηματικό κώδικα επικοινωνίας. Η ανακάλυψη εδώ αφορά την **ανακάλυψη του ίδιου τους του εαυτού**, την αναγνώριση από τον καθένα της μικροϊστορίας του και την κατάθεση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του<sup>67</sup>. Μία ενδεικτική δραστηριότητα είναι η αποτύπωση μέσα από τα εικαστικά κάτι που αντιπροσωπεύει την προσωπική αφήγηση κάθε εκπαιδευόμενου, το δικό του ταξίδι και διαδρομή (Εικόνα 9). Τα συναισθήματα και οι σκέψεις των μελών σχετικά με την κατασκευή τους ανακοινώνονται σε όλη την ομάδα, ενώ στη συνέχεια την τοποθετούν σε έναν χάρτη.



**Εικόνα 9.** Προσωπικές αφηγήσεις συμμετεχόντων/ουσών.

Μέσα από τις δραστηριότητες του προγράμματος, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν καλύτερη συνείδηση του εαυτού τους. Για παράδειγμα, προσφέρεται η ευκαιρία για προσωπική δημιουργική έκφραση μέσα από τα εικαστικά, κατανοώντας τα μουσειακά εκθέματα μέσα από άλλες διόδους. Έτσι, απελευθερώνεται η ατομική εικαστική έκφραση και η δημιουργικότητα, προσεγγίζοντας την **αυτογνωσία**.

<sup>67</sup> Χουρδάκης, Α. (2016). «Χάρτες Ονείρων: Από τους χάρτες της επανάστασης στους χάρτες της μετανάστευσης». [υλικό για το Πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου»]. Μουσείο Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, σελ.3 (αναρτημένο στην πλατφόρμα).

## ❖ Ανάπτυξη Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης

Μέσα από τις δραστηριότητες του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν τόσο την κριτική όσο και τη δημιουργική σκέψη. Για παράδειγμα, στις μουσικές δραστηριότητες, η μουσική λειτουργεί ως διαθεματική εξακτίνωση, καλλιεργώντας την κιναισθητική αντίληψη και τη **δημιουργικότητα** των συμμετεχόντων, οι οποίοι χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και αποδίδουν κινητικά και ηχητικά τμήματα του μουσείου. Αυτή η πολυδιάστατη προσέγγιση των μουσειακών αντικειμένων προκρίνει την **ενεργοποίηση πολλαπλών τύπων νοημοσύνης** (λεκτική/γλωσσική, λογικο-μαθηματική, οπτικο-νοητική, κιναισθητική, χωρική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική) ως προς την έρευνα, τη συλλογή, την καταγραφή, τη μετάδοση των πληροφοριών και την επικοινωνία<sup>68</sup>.

Στο τέλος του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, κάποιοι συμμετέχοντες αξιοποιούν τις τεχνολογικές δεξιότητες που απέκτησαν και χρησιμοποιούν το πρόγραμμα Prezi για να παρουσιάσουν και στους υπόλοιπους το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που δημιούργησε η ομάδα τους (Εικόνα 10). Επομένως, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να ανασύρουν από τη μνήμη τους όσα έμαθαν και να τα αξιοποιήσουν κατά το σχεδιασμό του δικού τους μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, επιτυγχάνοντας με αυτό τον τρόπο την ανάπτυξη της **δημιουργικής τους σκέψης και των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων**.



**Εικόνα 10.** Δημιουργία παρουσίασης Prezi για το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που σχεδίασε μια ομάδα για το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης.

<sup>68</sup> Χουρδάκης, Α. (2016). «Χάρτες Ονείρων: Από τους χάρτες της επανάστασης στους χάρτες της μετανάστευσης». [υλικό για το Πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου»]. Μουσείο Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, σελ.4 (αναρτημένο στην πλατφόρμα).

Ακόμη, κατά τη διάρκεια της παιγνιώδους δραστηριότητας «Χαρτο-παίγνια»<sup>69</sup> καλλιεργείται η **εφευρετικότητα**, αλλά και η **φαντασία** των συμμετεχόντων, αφού προσπαθούν να αποδώσουν εικαστικά την απάντηση στους γρίφους, γεγονός που προϋποθέτει την **δημιουργική σκέψη** του καθενός. Από την άλλη, η διαδικασία αυτή επίλυσης των γρίφων **εξασκεί τη μνήμη** και την **σκέψη** των εκπαιδευομένων, όπως επίσης οξύνει την **κριτική τους ικανότητα**.

Εν τέλει, μέσα από τη διαδικασία του σχεδιασμού και της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος που καλείται κάθε ομάδα να πραγματοποιήσει, αναπτύσσονται **κριτικές δεξιότητες**, όπως παρατηρητικότητα, περιγραφή, ταξινόμηση, σύγκριση, σύνθεση-αφαίρεση, διατύπωση υποθέσεων, ερμηνεία, εμπάθυνση νοήματος και εξαγωγή συμπερασμάτων<sup>70</sup>. Ακόμη, αναπτύσσεται η φαντασία και η επινοητικότητα των μελών, προκειμένου να καταλήξουν σε ένα αποτέλεσμα που θα συμπεριλαμβάνει όλα όσα διδάχτηκαν και βίωσαν σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ενεργοποίησης του **προβληματισμού** και της **σκέψης** των εκπαιδευομένων είναι οι ακόλουθες ερωτήσεις που τους τίθενται<sup>71</sup>:

- *Φτιάξε μία βαρκούλα από χαρτί και σκέψου: τι είναι για εσένα μία βάρκα;*
- *Ποιος και τι μπορεί να ταξιδέψει; Για ποιους λόγους ταξιδεύουμε; Πώς ταξιδεύουμε;*
- *Ακούτε τη λέξη σταυροδρόμι. Ποιες άλλες λέξεις σας έρχονται στο μυαλό;*
- *Ακούτε τη λέξη προσφυγικό. Ποιες εικόνες σας έρχονται στο μυαλό;*
- *Μπορούμε να παίξουμε στα Μουσεία; Τι παιχνίδια έχετε παίξει σε Μουσεία; Τι παιχνίδια έπαιζαν τα παιδιά στην εποχή του Ρήγα;*

Επιπλέον, σε μία άλλη δραστηριότητα, δίνονται καρτέλες με ερωτήσεις στις ομάδες του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, οι οποίες προκαλούν κι αυτές τον **προβληματισμό** τους κι αφορούν το νόημα που μπορεί να έχει το αντικείμενο (σχολική τσάντα, ελληνική σημαία, πένα, αναγνωστικό, τετράδιο γραμμένο στο σύστημα Braille) για διαφορετικά πρόσωπα ή ακόμη τι συναισθήματα ενδέχεται να τους προκαλεί (Εικόνα 11). Έτσι, ενεργοποιούνται προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, διατυπώνονται ερωτήσεις, πραγματοποιούνται συγκρίσεις και παραλληλισμοί, στοιχεία που αποτελούν χαρακτηριστικά της **κριτικής σκέψης**.

---

<sup>69</sup> Αυγενάκη, Ρ., Ιβρίντελη, Μ., Ζαφειροπούλου, Α., Σούκα, Μ. & Τρούλη, Σ. (2016). *Ιχνηλατώντας τη βιο-χαρτογραφία και ψυχο-γεωγραφία του Ρήγα Βελεστινλή*. [υλικό για το Πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου»]. Μουσείο Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, σελ. 1-7 (αναρτημένο στην πλατφόρμα).

<sup>70</sup> Ο.π. σελ.2.

<sup>71</sup> Ο.π. σελ. 38-39,73,76.

# Η τσάντα!



Σχεδιάζοντας διαδρομές στο χώρο και στο χρόνο...  
 = Ετυμολογώντας ιστορίες...  
 ✓ Μαθητές Συναχοί μιας άλλης ομάδας μαθητών στο χώρο...  
 ✓ Μια παλιά σχολική τσάντα διηγείται τη ζωή της...  
 ✓ Ένα τετράδιο διηγείται μια δική του σελίδα ιστορίας...  
 ✓ Ένα βιβλίο συνομιλεί με ένα tablet...  
 ✓ Ένας δάσκαλος συναντά τον μαθητή του στο μουσείο...  
 Σκέφτομαι και συνεχίζω την ιστορία...  
 Τι ερωτήσεις θα κάνω στο αντικείμενο;  
 Με ποια άλλα αντικείμενα θα το συνδέσω;  
 Με ποιον τόπο; Με ποια εποχή;

Εστιάζοντας στον επισκέπτη...  
 Σχολική τσάντα  
 Τι νόημα μπορεί να έχει...  
 Για έναν πηδίκωπο; Για έναν έφηβο; Για έναν εκπαιδευτικό;  
 Τι θα ήθελε να φάει; Τι συναισθήματα θα τον δημιουργούσε; Τι θα είχε να πει;

Εικόνα 11. Ερωτήσεις σχετικά με το αντικείμενο της σχολικής τσάντας.

Σημαντικό είναι, επίσης, ότι οι συμμετέχοντες ασκούνται στον τρόπο «**εκπαίδευσης του βλέμματος**», αφού παρατηρούν προσεχτικά και προβαίνουν στη διατύπωση υποθέσεων και συμπερασμάτων. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η προβολή των παρακάτω εικόνων και οι σχετικές ερωτήσεις που τις συνοδεύουν και τίθενται στους εκπαιδευομένους. Το ζητούμενο είναι η αποκάλυψη των νοημάτων που αυτά εμπεριέχουν, η κατάθεση διαφορετικών ερμηνειών, η συζήτηση για το ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά διαφορετικό, καθώς και η σύνδεση του χθες με το σήμερα.

- *Φαντάσου ότι είσαι μέσα στο έργο. Τι κάνεις; Τι βλέπεις; Τι ακούς; Τι αγγίζεις; Τι γεύση έχεις στο στόμα; Τι μυρίζεις; Ποια συναισθήματα έχεις; Τι να ονειρεύεται η μικρή;* (Εικόνα 12)<sup>72</sup>
- *Τι βλέπεις; Τι σκέφτεσαι για αυτό που βλέπεις; Τι αναρωτιέσαι;* (Εικόνα 13)<sup>73</sup>
- *Τι μπορεί να αντιλαμβάνεται, να σκέφτεται ή να νιώθει το υπό διερεύνηση πρόσωπο (η μητέρα ή το παιδί); Τι είναι αυτό για το οποίο πιθανόν να νοιάζεται και να φροντίζει; Φανταστείτε: Εάν το έργο τέχνης ήταν ένα τραγούδι, ποιο θα ήταν;* (Εικόνα 14)<sup>74</sup>
- *Έχεις ένα λεπτό. Τι θα έπαιρνες μαζί σου;* (Εικόνα 15)<sup>75</sup>



**Εικόνα 12.** Γιώργος Μουτάφης, «*Σύνορα/Σταυροδρόμια*», Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Κρήτης, 11 Ιουνίου – 30 Σεπτεμβρίου 2016.

<sup>72</sup> Τρούλη, Σ. & Χουρδάκης, Α. (2016). *Δραστηριότητες Εξερεύνησης Μουσειακών Χώρων*. [υλικό για το Πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου»]. Μουσείο Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, σελ. 78-80 (αναρτημένο στην πλατφόρμα).

<sup>73</sup> Ο.π. σελ 112.

<sup>74</sup> Ο.π. σελ.136-137.

<sup>75</sup> Ο.π. σελ.143.



**Εικόνα 13.** Jerome Sessini, «*Η καταστροφή της Συρίας*», Χαλέπι, 9 Φεβρουαρίου, 2013.



**Εικόνα 14.** Alessandro Penso, «*Σύνορα/Σταυροδρόμια*», Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Κρήτης, 11 Ιουνίου – 30 Σεπτεμβρίου 2016.



**Εικόνα 15.** Μαρία Μπελιβάνη, «*Εσύ τι θα έπαιρνες μαζί σου;*», Αίθουσα τέχνης Τεχνοχώρος, Αθήνα, 9 Ιουνίου – 2 Ιουλίου 2016.

## ❖ Διαμόρφωση Στάσεων

Είναι γεγονός ότι η Χάρτα του Ρήγα επιτρέπει πολυεπίπεδες αναγνώσεις κι ότι εμποτίστηκε με τα ιδεώδη του Διαφωτισμού, αναμφισβήτητα μιας κίνησης ιδεολογικής, πνευματικής και πολιτιστικής του τέλους του 17<sup>ου</sup> αιώνα, αξίωσε αλλαγές σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας ως προς τους θεσμούς, την οικονομία και τη θρησκεία. Συνεπώς, «παρέχει» το πλαίσιο και «δίνει» την αφορμή για ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα<sup>76</sup> που στοχεύει στη **συνύπαρξη λαών**, τη γνωριμία και **αποδοχή του διαφορετικού** μέσω της **κατανόησης** της κοινής εμπειρίας, τη **διαπολιτισμικότητα** και **πολυφωνία**, τη **δημοκρατία**. Οι έννοιες των «συνόρων», των εθνικών ταυτοτήτων και της πολυπολιτισμικότητας, με παράδειγμα τη συνύπαρξη λαών στο πλαίσιο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας τότε και την πραγματικότητα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς σήμερα, προκαλούν τον προβληματισμό των συμμετεχόντων και επιφέρουν την ενδεχόμενη αναθεώρηση και τον επαναπροσδιορισμό των «πιστεύω» τους, της στάσης και του ίδιου τους του εαυτού. Επομένως γίνεται κατανοητό ότι η συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας των πληθυσμιακών ομάδων μεταξύ τους και η αποδοχή της ισότιμης αξίας τους εξασφαλίζει **ανοχή** στο διαφορετικό και θέτει προϋποθέσεις για μια πολυπολιτισμική αγωγή. Όταν τα άτομα συνδιαλέγονται, ασκούν κριτική, επικοινωνούν σε συναινετική βάση, **κοινωνικοποιούνται** και **μετασχηματίζονται**.

Η σύνδεση Σχολείου και Μουσείου, «σύνθεση παιδείας και πολιτισμού», δεν προασπίζει μόνο το δικαίωμα κάθε ανθρώπου για **ίση πρόσβαση** στην πολιτιστική κληρονομιά και την τέχνη αλλά συμβάλλει και στη **διαμόρφωση πολιτών** που θα μπορούν να συνδιαλέγονται με τα πολιτισμικά αγαθά και να επικοινωνούν δυναμικά με το ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον του χθες, του σήμερα αλλά και του αύριο. Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέχονται δυνατότητες συγκρότησης του αυριανού ενεργού πολίτη στο συμμετοχικό διάλογο και στην οικοδόμηση της κριτικής γνώσης (Κόντου,2011:88).

Οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται στις αρχές μιας διευρυμένης παιδαγωγικής και διδακτικής λειτουργίας του μουσειακού χώρου-ως **εναλλακτικού χώρου μάθησης** και δημιουργίας- της ιστορίας, της πολιτιστικής κληρονομιάς και της ζώσας πραγματικότητας, μέσα σε ένα πλαίσιο **κοινωνικής και διαπολιτισμικής διάστασης**, η οποία συνυφαίνεται με τον **πολυπολιτισμικό προσανατολισμό** της οραματικής σύλληψης του δημιουργού της Χάρτας. Σε ένα διαδικτυακό μάθημα, «*Προσφέροντας Γη και Ύδωρ*»<sup>77</sup>, δείχνονται εικόνες με κοινό χαρακτηριστικό τη θάλασσα, η οποία τονίζεται ότι ουδέποτε χώριζε, αντίθετα πάντα ένωνε πολιτισμούς. Στο ίδιο μάθημα- συζήτηση μία δραστηριότητα έχει ως άξονα την τυπολογική εξέλιξη της κούπας προκειμένου οι συμμετέχοντες να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με άλλους λαούς, κοινές ανάγκες και να συνειδητοποιήσουν πώς συναντώνται οι ετερότητες και πώς συνυπάρχουν οι διαφορετικές συνήθειες (Εικόνα

<sup>76</sup> Ο. π. σελ.15.

<sup>77</sup> Ο.π. σελ. 16.

16). Μετά, λοιπόν, την κατασκευή μιας αυτοσχέδιας κούπας με πλαστελίνη, τίθενται οι ερωτήσεις:

- Τι χαρακτηριστικό «θα βάζατε» στην κούπα για να στηρίξετε την ατομικότητά σας;
- Τι θα προσφέρατε σε κάποιον;
- Τι σημαντικό για εσάς «θα βάζατε» μέσα στην κούπα;
- Τι θα θεωρούσε σημαντικό και θα έβαζε μέσα στην «κούπα» ένας πρόσφυγας;



**Εικόνα 16.** Κατασκευή και συμβολισμός κούπας.

Αξίζει να επισημανθεί ότι στο πρόγραμμα τίθενται ερωτήματα του τύπου: «Πώς οι άνθρωποι σε κάθε εποχή οδηγούνται με οποιοδήποτε τρόπο στο να επαναστατούν ή να εξεγείρονται πραγματικά ή συμβολικά και ποιο είναι το κόστος αυτής της διαμάχης; Πού συναντιούνται ο Ρήγας, ο Καζαντζάκης ή ακόμη και η Αρβελέρ;»<sup>78</sup>. Οι συμμετέχοντες, λοιπόν, προβληματίζονται για **καταστάσεις, αξίες και ιδανικά**, εκφράζοντας **ελεύθερα τη γνώμη** τους και διαπραγματεύοντας τον ίδιο τους τον εαυτό. Άλλωστε, οι χάρτες, συμβολικοί ή πραγματικοί, επιτρέπουν **πολυεπίπεδες αναγνώσεις**, οριοθετούν «σύνορα», επισημαίνουν **κοινές ή διαφορετικές πολιτιστικές αναπαραστάσεις**, αναφορές και σχέσεις ανθρώπων και λαών. Με αυτό τον τρόπο συνθέτονται οι πυλώνες του σχεδιασμού για την ανάδυση και απελευθέρωση πολυτροπικών μαθησιακών και ενσυναισθητικών αγαθών με πολυεπίπεδο τρόπο.

<sup>78</sup> Χουρδάκης, Α. (2016). *Χάρτες Ονείρων: Από τους χάρτες της επανάστασης στους χάρτες της μετανάστευσης*. [υλικό για το Πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου»]. Μουσείο Εκπαίδευσης Ρεθύμνου. σελ.3 (αναρτημένο στην πλατφόρμα).



## **B3.2. Συνεντεύξεις με τους επιμορφωτές και τους εκπαιδευτικούς συμμετέχοντες του προγράμματος**

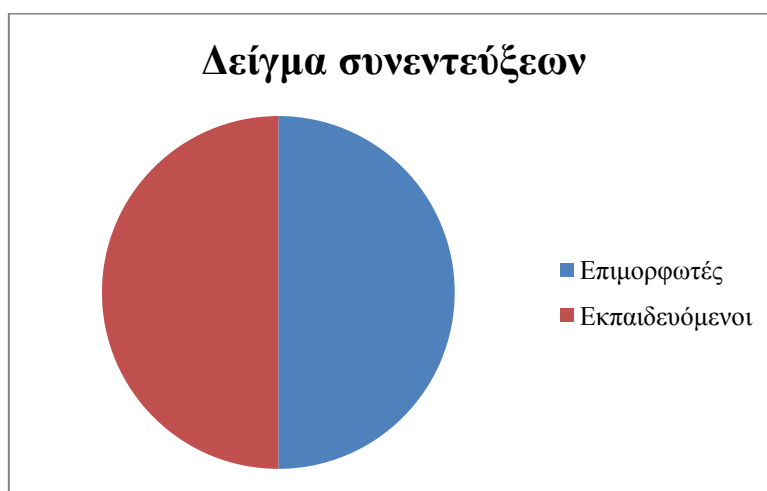
### **B3.2.1. Χρόνος και τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017 κι διήρκησε σχεδόν ένα μήνα. Ο τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων δεν ήταν συγκεκριμένος κάθε φορά, αλλά άλλαζε και προσαρμοζόταν ανάλογα με το εργασιακό περιβάλλον των συνεντευξιζόμενων. Έτσι, αρκετές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του Πανεπιστημίου Κρήτης, στο κτίριο των Επιστημών Αγωγής, σε εξωτερικούς χώρους στην περιοχή του Ρεθύμνου, αλλά και μέσω διαδικτύου (skype).

### **B3.2.2. Περιγραφή του δείγματος**

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει δεκαέξι (16) συμμετέχοντες του επιμορφωτικού προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου». Από τους δεκαέξι (16), οι οχτώ (8) είναι επιμορφωτές/ εκπαιδευτές του προγράμματος και οι υπόλοιποι οχτώ (8) είναι εκπαιδευόμενοι (βλ. Γράφημα 1).

**Γράφημα 1. Δείγμα των συνεντεύξεων.**



Ωστόσο, επισημαίνεται ότι για να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της έρευνας, προκειμένου δηλαδή να ερευνηθεί η ωφελιμότητα αντίστοιχων μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την αρχική εκπαίδευση των δασκάλων, επιλέχθηκε σκόπιμη δειγματοληψία (Τσιώλης,2014:57). Συγκεκριμένα από το σύνολο εκπαιδευόμενων του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, επιλέχθηκαν μόνο όσοι ήταν εκπαιδευτικοί απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης. Σχετικά με το δείγμα των επιμορφωτών, αυτό αφορούσε μια ομάδα με καταξιωμένους επαγγελματίες από το χώρο των παιδαγωγικών επιστημών, της αρχαιολογίας, της μουσειοπαιδαγωγικής και της εκπαίδευσης. Από αυτούς, επιλέχθηκαν τυχαία κάποια μέλη, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω:

Δείγμα της ομάδας Επιμορφωτών/τριών του Προγράμματος	
ΟΝΟΜΑΤΑ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ
Χουρδάκης Αντώνης	Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης, Ιστορικός της Εκπαίδευσης - Διευθυντής του Μουσείου της Εκπαίδευσης
Γαβριλάκη Ειρήνη	Αρχαιολόγος - Τμηματάρχης Μουσείων, Εκθέσεων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων
Τριχάκη Κυριακή	ΕΔΠ Πανεπιστημίου Κρήτης, Μουσικός – Μουσικοπαιδαγωγός
Ιβρίντελη Μαρία	Διδάσκουσα Πανεπιστημίου Κρήτης, Παιδαγωγός
Τρούλη Σοφία	Phd., Αρχαιολόγος - Μουσειοπαιδαγωγός
Χρηστίδης Κώστας	Phd., Ζωγράφος – Εικαστικός
Σούκα Μαρίνα	M.Ed., Εκπαιδευτικός - Εμψυχώτρια
Καπελώνης Νίκος	ΕΤΕΠ Πανεπιστημίου Κρήτης, Ψηφιακά Μέσα

### B3.2.3. Περιεχόμενο συνεντεύξεων

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας και τους κύριους άξονες με βάση τους οποίους μελετήσαμε το υλικό του εκπαιδευτικού προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου» (βλ. ενότητα Β3.1). Επομένως, επιδιώξαμε να αντλήσουμε συμπληρωματικά στοιχεία και να αναδειχθεί κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που έθεσε το συγκεκριμένο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα και τι αντίκτυπο είχε αυτό στους ίδιους τους συμμετέχοντες. Προκειμένου, λοιπόν, να αξιολογήσουμε συνολικά το πρόγραμμα και να τεκμηριωθεί με επάρκεια η ωφελιμότητά του στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, χρειάστηκε να βασιστούμε και σε γραπτά κείμενα, όπως έγινε παραπάνω, αλλά και στις συνεντεύξεις με όλους τους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, όπως καταγράφονται στη συνέχεια (βλ. Σχήμα 8).

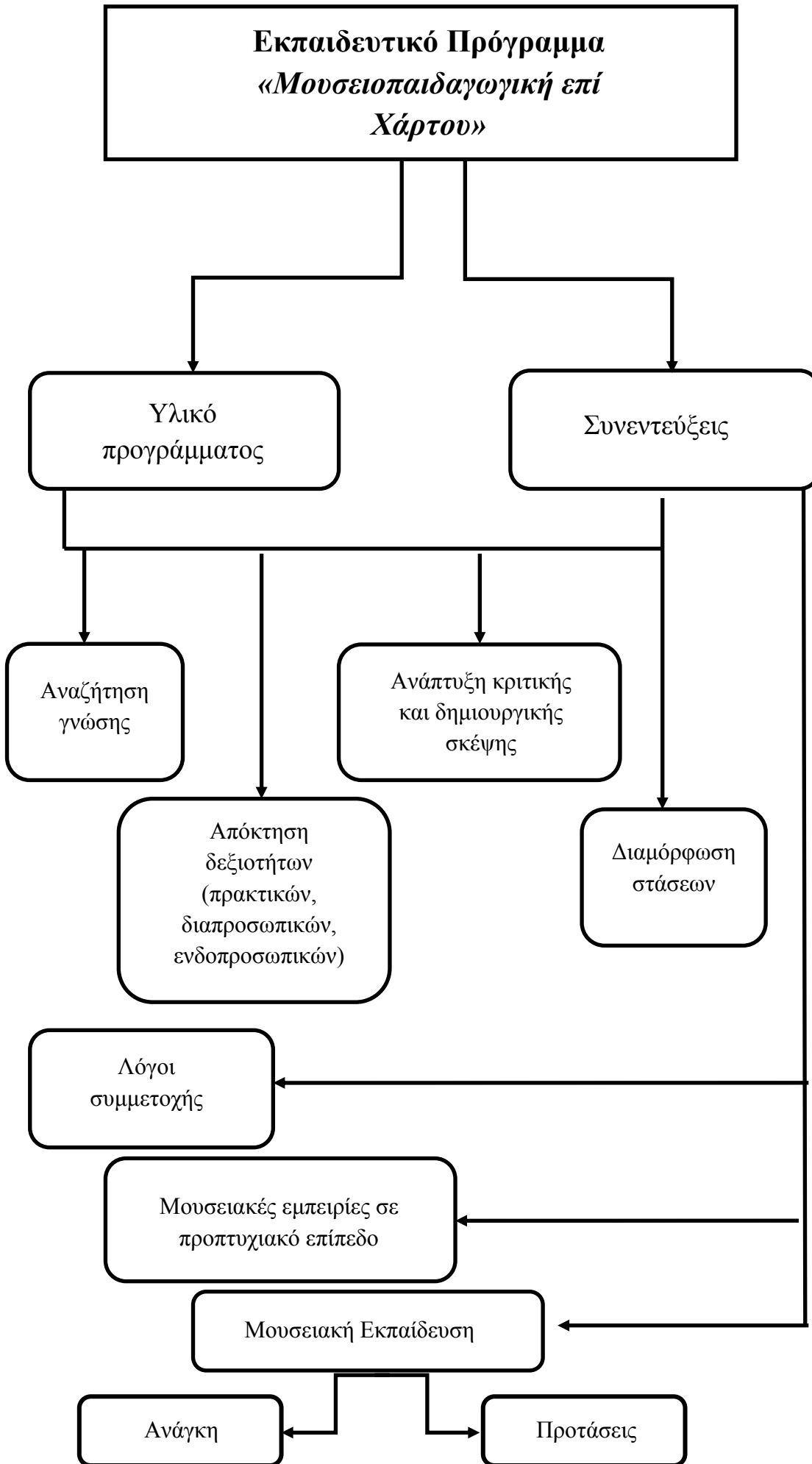
Οι ερωτήσεις που αφορούσαν τους **εκπαιδευτές/ επιμορφωτές** του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος ήταν οι παρακάτω:

1. Στο πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου», με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο της μουσειοπαιδαγωγικής; Μπορείτε να αναφερθείτε σε αντίστοιχες δραστηριότητες του προγράμματος που βοηθούν τον σκοπό αυτό;
2. Πώς ήταν η ανταπόκριση των εκπαιδευομένων κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων του προγράμματος;

3. Πού νομίζετε ότι ωφελεί τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα; Μπορείτε να αναφέρετε αντίστοιχες δραστηριότητες του προγράμματος που βοηθούν στο σκοπό αυτό;
4. Εάν θεωρείτε ότι αναπτύχθηκαν δεξιότητες από τους συμμετέχοντες του προγράμματος, ποιες ήταν αυτές;
5. Εάν θεωρείτε ότι αναπτύχθηκαν στάσεις και συμπεριφορές, με ποιο τρόπο επιτεύχθηκε αυτό;
6. Πως αντιλαμβάνεστε το θέμα της Μουσειοπαιδαγωγικής κατάρτισης; Θεωρείτε ότι θα ήταν ωφέλιμη η παρουσία αντίστοιχων μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών; Αν ναι, με ποιο τρόπο;

Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν για το δείγμα των **εκπαιδευομένων** ήταν οι ακόλουθες:

1. Για ποιους λόγους αποφασίσατε να εμπλακείτε με το πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου»;
2. Πώς ενδεχομένως βελτιωθήκατε ως εκπαιδευτικός μέσα από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;
3. Με ποιο τρόπο αποκτήσατε γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο της μουσειοπαιδαγωγικής; Θα θέλατε να αναφερθείτε σε αντίστοιχες δραστηριότητες που συνέβαλαν στον σκοπό αυτό;
4. Η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα πού νομίζετε πως σας βοήθησε; Μπορείτε να αναφέρετε αντίστοιχες δραστηριότητες που συνέβαλαν σε αυτό;
5. Θεωρείτε ότι είστε σε θέση να αξιοποιήσετε στο μέλλον τη διδασκαλία στο μουσείο μέσα στην καθημερινότητα του σχολείου; Αν ναι, πού πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;
6. Είχατε ανάλογες μουσειακές εμπειρίες κατά τη διάρκεια των σπουδών σας; Αν όχι, με ποιο τρόπο θα μπορούσε να είχε επιτευχθεί η εκπαίδευσή σας στη Μουσειοπαιδαγωγική;
7. Θεωρείτε ότι θα ήταν ωφέλιμη η παρουσία αντίστοιχων μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών; Αν ναι, με ποιο τρόπο ή ποιους τρόπους θα προτεινάτε;
8. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι ή να προτείνετε κάποια αλλαγή στο πρόγραμμα που συμμετείχατε;



Σχήμα 8. Σχηματική απεικόνιση των ερευνητικών δεδομένων.

### B3.2.4. Δεδομένα συνεντεύξεων με εκπαιδευτές

#### ❖ Αναζήτηση Γνώσης

Οι εκπαιδευτές φρόντισαν να μεταλαμπαδεύσουν τις απαραίτητες γνώσεις μουσειοπαιδαγωγικής στους εκπαιδευομένους, με πολλούς τρόπους. Αυτός ο **πολυτροπικός χαρακτήρας** του προγράμματος σχολιάστηκε από τους ίδιους:

*«Νομίζω το πιο σημαντικό είναι ότι τους δείξαμε την πολυτροπικότητα. Το γεγονός ότι εκτός από το να είσαι καλός στο αντικείμενό σου, μπορείς να πάρεις και να έχεις εργαλεία από πάρα πολλά διαφορετικά αντικείμενα. Είτε, δηλαδή, είσαι μουσειοπαιδαγωγός είτε προέρχεσαι από έναν άλλον κλάδο, μπορείς να χρησιμοποιήσεις πάρα πολλά εργαλεία, ώστε να φτιάξεις ένα πολύ καλό, στιβαρό εκπαιδευτικό πρόγραμμα».*

Επομένως, οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να αναζητήσουν νέα δεδομένα και να προβούν στο σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, συνδυάζοντας ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και πραγματοποιώντας **γνωστικές συνδέσεις**:

*«Έγινε μια προσπάθεια να έχουμε έτσι μια διεπιστημονική προσέγγιση, να έχουμε και τα βασικά εργαλεία και αντικείμενα κι από την άλλη όμως να κινηθούμε σε μια πιο διευρυμένη προσέγγιση του συγκεκριμένου προγράμματος, έτσι ώστε κανείς να διευρύνει το ρεπερτόριο που θα έχει στη διάθεσή του για να μπορεί να ανταπεξέλθει ως το πούμε σε οποιοδήποτε πρόγραμμα. Η να το πω εγώ με ένα πιο τεχνικό όρο που για μένα είναι επίσης πολύ σημαντικό και δεν είναι διαδεδομένο είναι η λεγόμενη γνωστική ευελιξία. Η γνωστική ευελιξία έχει να κάνει με το πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο κι επίσης και εργαλειακό κανείς που φτιάχνει μέσα από τέτοιες προσεγγίσεις, χρησιμοποιώντας, ακόμα να το πω πιο απλά τέχνη κι επιστήμη γενικότερα».*

Η **ενθάρρυνση** και η **παροχή κινήτρων** και ερεθισμάτων στους συμμετέχοντες προκειμένου να ανακαλύψουν ενδιαφέρουσες πτυχές της μουσειοπαιδαγωγικής (**discovery of meaning**) που ενδεχομένως αγνοούσαν υπογραμμίζονται στα παρακάτω λεγόμενα:

*«Η συνέργεια διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, όπως τα εικαστικά, η μουσική, τα βιωματικά εργαστήρια ή οι δραστηριότητες εξερεύνησης, ανακάλυψης των μουσειακών χώρων, θεωρώ ότι ήταν δραστηριότητες που και τους ενθουσίασαν και τους έβαλαν σε μια άλλη λογική σε ένα άλλο σκεπτικό του πώς εγώ μπορώ να οργανώσω δραστηριότητες».*

Μέσα από το πρόγραμμα, οι εκπαιδευτές εισέπραξαν την **ενεργητικότητα** και την **έντονη δραστηριοποίηση** των συμμετεχόντων:

*«Η δικιά μου αίσθηση ήταν ότι ήταν πολύ θετικοί και πολύ δημιουργικοί, δηλαδή αυτό φάνηκε στον τρόπο που επικοινωνούσαμε, στην υλοποίηση, στην εμπλοκή τους, στο ότι αυτό που τους δίναμε ως, ας το πούμε, πρόκληση για να γίνουν κάποιες δραστηριότητες το επέκτειναν, το βίωσαν πολύ θετικά και δημιουργικά, κι ίσως έδωσαν πολύ περισσότερα από ότι αναμέναμε εμείς ως διαδικασία».*

Παράλληλα, τονίστηκε ιδιαίτερα η **βιωματική προσέγγιση** του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, πέρα από την ύπαρξη ενός ισχυρού θεωρητικού υπόβαθρου:

*«(...)στο δια ζώσης όπου εκεί ήτανε η πρακτική εφαρμογή όσων είχαν ακούσει θεωρητικά με κάποια παραδείγματα μέσω των παιχνιδιών που εκεί είδαν πώς μπορούμε και το θεωρητικό κομμάτι να το κάνουμε στην πράξη και να το τρέξουμε και σε πραγματικό χρόνο μέσα σε ένα μουσείο και να δούμε πώς μπορούμε να βάλουμε και τα παιδιά σε αυτή την διαδικασία».*

*«Υπάρχει το θεωρητικό κομμάτι (...)όπου τους παρείχαμε πάρα πολλή βιβλιογραφία, αλλά νομίζω η εμπειρία αποκτιέται μέσα από το βιωματικό κομμάτι στο δια ζώσης και μέσα από τη συνεργασία που είχαμε μεταξύ τους με βάση το θέμα που είχαν επιλέξει να φτιάζουν ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα».*

*«Θεωρώ ότι η μεγαλύτερη συνεισφορά του είναι ο συγκερασμός θεωρίας και πράξης, δηλαδή πώς από το κομμάτι το καθαρά θεωρητικό περνάμε μετά, τι μπορούμε να πάρουμε και να το μετουσιώσουμε σε πράξη, αυτό είναι το ένα. Το άλλο θεωρώ ότι στο πρόγραμμα στο δια ζώσης ότι στα πλαίσια πραγματικού χρόνου τρέζανε τα παιχνίδια και είδανε πώς μπορούμε μέσα στο πλαίσιο του μουσείου, χωρίς να διαταράζουμε ιδιαίτερα το χώρο και να είμαστε, ξέρω εγώ, συνεπείς κι απέναντι σε αυτούς που δουλεύουν εκεί ή έχουν στήσει το χώρο και τα λοιπά, πώς μπορούμε να το εκμεταλλευτούμε».*

Ακόμα, επισημαίνεται η **καθοδήγηση** που έχουν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα από τους μέντορες τους προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις μουσειοπαιδαγωγικής:

*«Δίνουμε τη δυνατότητα στα παιδιά, που είναι χωρισμένα πια σε ομάδες, να παρουσιάσουν μια δική τους δουλειά εκπαιδευτική, το κάνατε όλοι, για την υλοποίηση της οποίας, στο σχεδιασμό καθοδηγούνται με έναν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτές κατά ομάδα. Οπότε νομίζουμε ότι γίνεται μία σοβαρή δουλειά εκεί καθοδήγησης».*

*«(...)εμείς και στα μαθήματα εξ αποστάσεως και στο δια ζώσης προσπαθήσαμε μέσα από πρακτικές λύσεις-να το πω έτσι αλλά δε θέλω να φανεί έτοιμες λύσεις- αλλά μέσα από πολύ πρακτικά πράγματα κατανόησαν το πώς- ξέρεις αυτό μπορεί να τους βοήθησε περισσότερο στο πώς μπορούν μόνοι τους να σχεδιάσουν».*

Συνεπώς, οι εκπαιδευτές υιοθέτησαν μια καθοδηγητική στάση ως προς τους εκπαιδευόμενους, συνδράμοντας στην πορεία τους προς την κατάκτηση των απαραίτητων γνώσεων.

Χαρακτηριστικά ήταν τα λόγια επιμορφωτών σχετικά με τη διαδικασία **οικοδόμησης της γνώσης** από τους συμμετέχοντες μέσα στο πρόγραμμα:

*«Ο επιμορφούμενος καλείται να δοκιμάσει ουσιαστικά το πρακτικό και θεωρητικό κομμάτι της εκπαίδευσης που έλαβε στο πανεπιστήμιο σε ένα άλλον χώρο που μπορεί να είναι το μουσείο, μπορεί να είναι ένα πολιτιστικό κέντρο, (...)ο επιμορφούμενος/ η επιμορφούμενη καλείται μέσα σε αυτούς τους χώρους να οικοδομήσει ο ίδιος/ η ίδια τη γνώση την οποία διαθέτει. (...)Αυτό αποτέλεσε για μένα μια βασική αρχή ότι ο επιμορφούμενος/ η επιμορφούμενη, ο συμμετέχων/ η συμμετέχουσα εποικοδομεί ο ίδιος τη γνώση, άρα πρόκειται ουσιαστικά για μια αυτορυθμιζόμενη μάθηση. Και ξέρουμε ότι η έννοια της αυτορυθμιζόμενης μάθησης συνδέεται ουσιαστικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, ένας από τους τύπους με πολλές μορφές που μας αναφέρει ο Gardner, αλλά έχει να κάνει με την αυτορυθμιζόμενη- αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση. Άρα ένα πρόγραμμα Μουσειοπαιδαγωγικής έτσι όπως σχεδιάστηκε δε μπορούσε παρά να στηριχθεί και να πατήσει σε όλες αυτές τις θεωρίες από τη μια, και από την άλλη να επιδιώξει ως βασικό του πλαίσιο την βιωματική προσέγγιση».*

*«(...)βοήθησε τους συμμετέχοντες περισσότερο στο να μπορέσουν να δομήσουν γνώσεις, να συνδυάσουν διαφορετικά αντικείμενα και να υπάρχει μία συσχέτιση γνώσεων, εμπειρίας και οράματος, έτσι ώστε να μπορέσουν, στο χώρο που θα εφαρμόσει ο καθένας ένα αντίστοιχο δικό του πρόγραμμα, πώς θα μπορέσει να συνδυάσει όλα αυτά τα πράγματα, έτσι ώστε να έχει ένα ακόμα πιο θετικό αποτέλεσμα».*

Επομένως, ο εκπαιδευόμενος παρακινείται να κάνει συνδέσεις και να επαναφέρει προηγούμενες εμπειρίες του, προκειμένου να «κατασκευάσει» ο ίδιος τη γνώση.

## ❖ Απόκτηση Δεξιοτήτων

### ➤ Πρακτικές Δεξιότητες

Μελετώντας τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων εντοπίσαμε πολλές αναφορές σχετικά με τις δεξιότητες που ανέπτυξαν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Έτσι, υπογραμμίζεται η ανάπτυξη **κιναισθητικών δεξιοτήτων**:

*«(...)επειδή πολλές από τις ομάδες μπήκαν στη διαδικασία να έχουν και κάποιες δραστηριότητες που είχαν να κάνουν και κίνηση και τα λοιπά, δηλαδή θεωρώ ότι και οι κιναισθητική νοημοσύνη τους και η νοημοσύνη χώρου και η φαντασία θεωρώ στο κομμάτι το δια ζώσης που είχε να κάνει με τον κύριο Χρηστίδη και την κυρία Τριχάκη που μπήκε και η κίνηση και ο λόγος και η φαντασία».*

*«Δεξιότητες όσον αφορά έτσι κιναισθητικές δεξιότητες μπορούμε να πούμε ότι αναπτύχθηκαν (...)».*

Οι ερωτηθείς επισήμαναν την ανάπτυξη **μουσικών δεξιοτήτων**:

«Θεωρώ ότι οι άνθρωποι που δεν είχαν ποτέ ασχοληθεί με τη μουσική και δεν πίστευαν ποτέ ότι θα βάλουν δραστηριότητες που καλλιεργούν μουσικές δεξιότητες, όπως η ακουστική αντίληψη, η μουσικοκινητική ή η κιναισθητική αντίληψη, θεωρώ ότι μέσα από το πρόγραμμα θα ασχοληθούν και με αυτά, άρα κι οι ίδιοι καλλιέργησαν αυτές τις δεξιότητες».

Αλλού επισημαίνεται ότι αναπτύχθηκαν **εικαστικές δεξιότητες** και επιδιώχθηκε η **πολυαισθητηριακή προσέγγιση**:

«(...)δεξιότητες που έχουν να κάνουν με τις εικαστικές τέχνες, ήτανε δεξιότητες της παρατήρησης, δεξιότητες της αξιοποίησης όλων των αισθήσεων, δηλαδή πιο πολύ πολυαισθητηριακές δεξιότητες, γιατί νομίζω πως ένας εκπαιδευτικός στο κομμάτι το παιδαγωγικό το ξέρει το θεωρητικό, περισσότερο δεξιότητες που έχουν να κάνουν με το ζύπνημα των αισθήσεων».

«Αυτό σημαίνει ότι ένα πρόγραμμα δια βίου που στηρίζεται στη βιωματική προσέγγιση, βιωματική στο μυαλό σας θα πρέπει να έχετε τη δυνατότητα πρόσληψης της γνώσης μέσα από όλες τις μορφές της συνείδησής μας (...), έχετε τη δυνατότητα να κινηθείς και μέσα από τις κλασικές ας πούμε μορφές νοημοσύνης, τη λογικομαθηματική, μέχρι την υπαρξιακή, εγώ θα την έλεγα φιλοσοφική ή στοχαστική νοημοσύνη. Που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός αρχίζει και εμπλουτίζει την μεθοδολογία που έχει αποκτήσει με βάση το ακαδημαϊκό του πτυχίο, χωρίς να φοβάται να χρησιμοποιήσει ή να μουνδιάζει να χρησιμοποιήσει όλους αυτούς τους τύπους αίσθησης, πρόσληψης της γνώσης: ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, συναισθηματική, χωροταξική, όπως είπα την στοχαστική ή την υπαρξιακή, τη νατουραλιστική ή ενδεχομένως να την ονομάσουμε και φυσιοπεριβαλλοντική, μαζί με τις λογικομαθηματικές νοημοσύνες και τη μουσική νοημοσύνη».

Αναπτύχθηκαν, επίσης, **δεξιότητες σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων**:

«(...)γιατί όταν ελευθερωθείς και καταλάβεις ότι μπορείς να λειτουργήσεις σχεδιαστικά σε πολλά και διάφορα επίπεδα, όπως στη περίπτωση της Χάρτας του Ρήγα, την οποία αντιμετωπίσαμε αρχικώς ως αντικείμενο την ίδια τη χάρτα, αλλά και μετά ως ιδεολογίες και ως προσδοκώμενο και ως κατασκεύασμα κι ως ένα σωρό άλλα πράγματα, κι ως παλιό και ταυτόχρονα νέο, καινούριο, κι οι άνθρωποι που διασχίζουν τις ίδιες θάλασσες με άλλες αιτίες και τα λοιπά, αυτό είναι δεξιότητα. Αυτό το κατορθώνουν οι εκπαιδευόμενοι».

«Οι συμμετέχοντες μπόρεσαν και αποκτήσαν το know how, δηλαδή πώς να σχεδιάζω ένα πρόγραμμα για πολιτισμικούς χώρους, είπαμε μία περίπτωση είναι τα μουσεία, είτε ο ίδιος ως εκπαιδευτής ενδεχομένως επιμορφωτής είτε ως εκπαιδευτικός για τους μαθητές μου γιατί η τάξη μου μπορεί να είναι, όχι είναι, όχι μπορεί να είναι, είναι ένας πολιτιστικός χώρος και μπορεί να θανατάσει ένα μουσειακό context συγκεκριμένο».



## ➤ Διαπροσωπικές Δεξιότητες

Σε άλλο σημείο των συνεντεύξεων υπογραμμίζεται η **δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και η ανάπτυξη της κοινωνικότητας**:

«Στο δια ζώσης παρατήρησα ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι άνθρωποι είχαν φτιάξει προσωπικές σχέσεις. Αυτό για μένα ήταν και η καταξίωση του προγράμματος. Διότι αυτές οι προσωπικές σχέσεις διευκολύνουν τώρα, όπως μαθαίνω παρακολουθώντας την πλατφόρμα επικοινωνίας, που έχει θέση και για τους παλιούς μαθητές, ότι αυτοί συνεργάζονται, ξαναψάχνουν τους εκπαιδευτές για άλλα θέματα, όπως εσείς τώρα έρχεστε για την υπόθεσή σας εδώ, άλλα παιδιά που είναι περισσότερα στραμμένα στην επαγγελματική, ας πούμε, υλοποίηση τέτοιου είδους πραγμάτων επίσης αλληλοβοηθούνται ή έρχονται μέχρι σε εμάς, υπογραμμίζω την πολύ καλή διαπροσωπική σχέση».

«(...)αναπτύχθηκαν πάρα πολύ οι συμμετοχικές δεξιότητες κι επίσης σε διαπροσωπικό επίπεδο, δηλαδή θεωρώ ότι αναπτύχθηκε πάρα πολύ η διαπροσωπική νοημοσύνη, όπως τη λέει ο Gardner, στο κομμάτι που έκατσε η ομάδα και έκανε συναντήσεις για να δει πώς θα φτιάξει το project και τα λοιπά».

Αυτή η ζύμωση και η **συνεργασία της ομάδας** επισημαίνεται κι από άλλους συμμετέχοντες του προγράμματος:

«Νομίζω ότι όλο αυτό το πρόγραμμα, η δυναμική του, δηλαδή, είναι (...)στο ότι δεν είναι κάθε επιμορφούμενος να κάνει κάτι μόνος του, αλλά αυτό είναι να το κάνει με την ομάδα, αυτό που είναι να κάνει σαν παραδοτέο στο τέλος, και σε συνεργασία με τον επιβλέποντα μέντορα, όπως τους λέγαμε, κι αυτό νομίζω ότι είχε ένα κέρδος και για εσάς τους επιμορφούμενους και για εμάς, δηλαδή ήταν πολύ ωραία αυτή η ανταλλαγή και πραγματικά κι εγώ που θεωρώ ότι είμαι επαγγελματίας πάνω σε αυτό μου άρεσε πάρα πολύ αυτό το τέλος, κι εγώ πήρα πράγματα, αυτή, δηλαδή, νομίζω η ζύμωση εκεί είναι η σημασία του προγράμματος κι ότι ήμασταν όλοι ανοιχτοί σε αυτό το πάρε-δώσε».

«(...)οι δεξιότητες της συνεργασίας, γιατί καμιά φορά φοβόμαστε ίσως να συνεργαστούμε με τους άλλους».

Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν **ενσυναίσθηση**, όπως επισημαίνουν επιμορφωτές του προγράμματος:

«στο δια ζώσης, τουλάχιστο στη δική μου πλευρά, φροντίζω να επιμένω μέσω ασκήσεων στην ενσυναίσθηση που είναι το κλειδί για την προσέγγιση κάθε πραγματικότητας, μεταξύ των οποίων πραγματικοτήτων και της αρχαιότητας και κάνουμε κάτι πολύ σπουδαίο στο δια ζώσης μάθημα».

«(...)οι συμμετέχοντες κατορθώνουν να προσεγγίσουν τα καλά αποτελέσματα που έχει η ενσυναίσθηματική προσέγγιση της πραγματικότητας. Μπαίνω στα παπούτσια του άλλου και άρα ξεκλειδώνομαι κι εγώ και μπορώ να σχεδιάσω πάλι σε σχέση με τη δεξιότητα».

### ➤ Ενδοπροσωπικές Δεξιότητες

Ακόμα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί **ανέπτυξαν τις ίδιες τους τις προσωπικότητες:**

*«Το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα μέσω της επικοινωνίας καλλιεργεί τη ψυχική ωριμότητα των εκπαιδευτών, μιλάω ως εκπαιδύτρια στο πρόγραμμα που υπέστην αυτό τον πολλαπλασιασμό των εκφραστικών μου δυνατοτήτων μέσα από τη σχέση που δημιουργήθηκε. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσονται έτσι κι αυτό είναι καλός αγωγός για την ενασχόλησή τους με το πολύ σημαντικό αυτό αντικείμενο που είναι η εκπαίδευση των παιδιών, όλων».*

*«(...)ο κάθε εκπαιδευτής, (...)είδε τους ανθρώπους να αλλάζουν. Καταρχήν, να ηρεμούν, γιατί δεν είναι ανταγωνιστικό το πρόγραμμα, να συμμετέχουν με καλή πίστη και καλή πρόθεση, ειλικρινώς, βγάζοντας, κι εκεί βοηθάει κι η ενσυναίσθηση την ειλικρινή πλευρά της προσωπικότητάς τους και μαθαίνοντας, διασκεδάζοντας συγκινούμενοι. Θεωρώ ότι ήταν ένα ειλικρινές, θα επιμείνω στην έκφραση ειλικρινείς αντιδράσεις εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών σε αυτό το πρόγραμμα».*

Άλλωστε, σημαντική δεξιότητα στο χώρο της εκπαίδευσης και της σταδιοδρομίας είναι τα άτομα να μπορούν να δηλώσουν ξεκάθαρα ποιοι είναι και τι μπορούν να κάνουν και μέσα από το πρόγραμμα αποκτούν αυτή τη δυνατότητα, όπως αναφέρεται, αφού *«ανακάλυψαν έτσι πράγματα για τον εαυτό τους που δε γνώριζαν. Άρα σίγουρα έτσι μια αυτογνωσία».*

Ο κάθε συμμετέχων προσπαθούσε να προσφέρει στο πρόγραμμα, δίνοντας το δικό του προσωπικό στίγμα και **κομμάτι του εαυτού του:**

*«(...)εκείνη την ένθερμη προσπάθεια από όλους να κινηθούν όσο επίσης προσωπικά γίνεται, να το πάρουν πάνω τους, να το πιστέψουν σα διαδικασία και με τις διαφορετικές θεωρήσεις και προσεγγίσεις που ο κάθε επιμορφωτής έδινε ένα άλλο στίγμα».*

*«(...)ήταν και κάνα δύο άτομα που ήτανε έτσι πολύ μαζεμένα και πολύ αγχωμένα και πώς να συμμετέχουν και τα λοιπά, και είδαν λίγο, ή τουλάχιστον εγώ έχω μια συγκεκριμένη περίπτωση στο μυαλό μου που ήταν κι εδώ φοιτήτρια, προσπάθησα να της δώσω να καταλάβει ότι στα πλαίσια μιας ομάδας δεν έχει σημασία ας πούμε αν ο ένας αν θέλουν να φτιάξουν κάτι, ο ένας θα πει κάτι που φαίνεται ως ογκόλιθος κι ο άλλος θα πει κάτι που είναι σαν κόκκο άμμου, γιατί μπορεί ο κόκκος άμμου, ας πούμε, να συγκρατεί τον ογκόλιθο και αν λείπει να καταρρεύσει όλο το οικοδόμημα. Αυτό, δηλαδή, ότι η συνεισφορά του καθενός, όσο μικρή και να φαίνεται, είναι σημαντική στην ολοκλήρωση του οτιδήποτε».*

## ❖ Ανάπτυξη Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης

Οι επιμορφωτές επεσήμαναν ότι οι εκπαιδευόμενοι ανέπτυξαν τη **δημιουργικότητα** και τη **φαντασία** τους:

«(...)κριτική σκέψη και δημιουργικότητα- πολύ δημιουργικότητα που είναι αναγκαία και καθοριστική. Κι ότι κανείς, ας το πούμε, μπορεί να δει με πολλούς διαφορετικούς τρόπους το κάθε αντικείμενο, την κάθε πρόκληση που έχει, το κάθε πρόγραμμα που έχει να υλοποιήσει και να σχεδιάσει, τουλάχιστο ένα εύρος της σκέψης και των εργαλείων».

«(...)το πρόγραμμα σου επιτρέπει να χρησιμοποιήσεις τη φαντασία και την ποιητική πλευρά σου, ώστε να φορτώσεις κατά το δυνατόν συναισθηματικά το πρόγραμμά σου, πάλι ανταποκρινόμενος στην πρόκληση των τάξεων, που είναι πια ιδιαίτερα προκλητική η κατάσταση, όπως έχει γίνει πια η κοινωνία».

Ένα ουσιώδες σημείο που εντοπίζουμε στα λόγια ενός επιμορφωτή είναι η διαδικασία **αναστοχασμού** στην οποία εισέρχονται οι εκπαιδευόμενοι:

«(...) το να θέσει ερωτήματα ένα πρόγραμμα στη δική μας περίπτωση το μουσειοπαιδαγωγικό, είναι σημαντικό γιατί αρχίζεις και αναστοχάζεσαι. Όταν, λοιπόν, αναστοχάζεσαι έννοιες και πράγματα που θεωρούσες ενδεχομένως ως δεδομένα, καθίσταται ως ζητούμενα. Και νομίζω ότι αυτό είναι το μαγικό, το ελκυστικό σε αυτή την περίπτωση. Ένα ερώτημα που νομίζω τίθεται εκ των πραγμάτων είναι γιατί, παραδείγματος χάριν, αυτοί οι χώροι πολιτισμού σήμερα βάζουν ως επιτακτική ανάγκη τον εκπαιδευτικό ρόλο τους, κάτι που δεν έμπαινε τόσο δυναμικά σε προηγούμενες δεκαετίες. Ένα ερώτημα είναι γιατί. Το δεύτερο ερώτημα είναι πώς ο ρόλος αυτός ο εκπαιδευτικός μπορεί να υλοποιηθεί σε σχέση με την ταυτότητά τους και αν η σχέση αυτή είναι ισοδύναμη ή η μία υποτάσσεται στην άλλη; Δηλαδή αν η παιδαγωγική λειτουργία έρχεται να υπηρετήσει τη μουσειολογική λειτουργία».

Οι εκπαιδευόμενοι κατέθεταν **πρωτότυπες ιδέες** κατά το σχεδιασμό του δικού τους εκπαιδευτικού προγράμματος, ενώ αναφέρεται κι ο **ενθουσιασμός τους για να δημιουργήσουν**:

«(...)ήτανε πάρα πολύ ενθουσιασμένοι κι είχανε πάρα πολλές ιδέες, δηλαδή η βασική δυσκολία ήταν πώς θα χωρούσαν όλα αυτά στο project που ήθελαν να φτιάξουν γιατί υπήρχαν πάρα πολλές ιδέες, υπήρχε ενθουσιασμός κι από εκεί και μετά ήταν η δυσκολία τους να μπουν σε μία ιεράρχηση, όλα τους φαίνονταν σημαντικά και μέσα από εκεί υπήρχε, δηλαδή, μία ζύμωση κι ένας έντονος προβληματισμός που τελικά στην πορεία του χρόνου τους βοήθησε και φάνηκε αυτό και στην παρουσίαση του project που έκαναν».

«(...)και φάνηκε στην παρουσίαση, ας το πούμε, των τελικών δράσεων που είχαμε προγραμματίσει, ότι ήταν τόσο πολύ εμπλουτισμένα, κι είχαν και ενθουσιασμό και πρωτοτυπία και καινοτομία και εμπλοκή».

## ❖ Διαμόρφωση Στάσεων

Τα λόγια ενός εκπαιδευόμενου ανακαλεί ένας επιμορφωτής του προγράμματος για να επιβεβαιώσει την **αλλαγή στάσης του απέναντι στα μουσεία:**

*«Θυμάμαι χαρακτηριστικά έναν εκπαιδευόμενο που είπε ότι ‘Εγώ όταν ήμουν μικρός, μέχρι και φοιτητής, σιχαινόμουν να πηγαίνω στα μουσεία’, αυτή ακριβώς την έκφραση χρησιμοποίησε. Και τώρα μέσα από αυτό το πρόγραμμα, αυτό είπε και στην αξιολόγηση στο τέλος ‘Έχω αλλάξει εντελώς, κι έχει γίνει το μουσείο κάτι θελκτικό για μένα’. Αυτό ήταν η καλύτερη επιβεβαίωση για το αν πέτυχε ή δεν πέτυχε στους στόχους το πρόγραμμα. Αυτή ακριβώς ήταν η στοχοθεσία του προγράμματος, να κάνουμε τους εκπαιδευτικούς να αλλάζουν την εικόνα που έχουν για το μουσείο».*

*«(...)έγινε μια απομυθοποίηση γενικώς των αντικειμένων, από κομμάτι αξιολόγησης ενός προγράμματος που κάποιος θα μπορούσε να το φαντάζει ότι είναι κάτι πολύ δύσκολο είτε κομμάτι των ψηφιακών τεχνολογιών ότι αντίστοιχα φαντάζει δύσκολο κι ότι επειδή εγώ (ο συμμετέχων) δεν είμαι του αντικειμένου δεν μπορώ να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Νομίζω αυτό το πράγμα, μια **απομυθοποίηση** των καθημερινών εργαλείων που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε».*

Παράλληλα, επισημαίνεται η **αλλαγή οπτικής για την εκπαίδευση:**

*«Καταρχήν, αποκτούν μια άλλη οπτική απέναντι στο κομμάτι της εκπαίδευσης, δηλαδή καταλαβαίνουν ότι η εκπαίδευση δεν είναι κάτι μονομερές, ότι μπορώ να το εξακτινώσω εκεί που θέλω εγώ, το οτιδήποτε, να εμπλέξω διάφορα γνωστικά αντικείμενα μέσα για να κάνω το μάθημά μου ή τη δραστηριότητά μου πολύ πιο βιωματική και ελκυστική και ενδιαφέρουσα για το συμμετέχοντα και μέσα από αυτό το πρόγραμμα, νομίζω, οποιαδήποτε πρόγραμμα μουσειοπαιδαγωγικής που έχει δομηθεί με τον κατάλληλο τρόπο αποκτούν τα εργαλεία και τις γνώσεις για να προχωρήσουν έτσι το κομμάτι της εκπαίδευσης λίγο παραπέρα».*

*«Αυτό που προσπαθήσαμε να κάνουμε είναι να τους ανοίξουμε λίγο τη λογική τους, ώστε να κατανοήσουν το πώς μπορούν να κάνουν ένα πρόγραμμα πιο δημιουργικό, όχι μόνο για τους ίδιους, αλλά και για τα παιδιά. Κι αυτό είναι πολύ σημαντικό και για τους ίδιους, διότι έτσι θα κάνουν καλύτερα εκπαιδευτικά προγράμματα, δε θα είναι τα ίδια προγράμματα ξανά και ξανά. Μέσω της δημιουργικότητας θα μπορούν να δημιουργούν περισσότερο κι οι ίδιοι».*

Σύμφωνα με τα λεγόμενα αρκετών επιμορφωτών/τριών του προγράμματος, οι συμμετέχοντες **άλλαξαν αντίληψη για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί:**

*«(...)αντιλαμβάνεται ότι το γνωστικό κομμάτι (αυτό που λέει το βιβλίο) δεν μπορείς να ανοίξεις το κεφάλι του παιδιού να το βάλεις μέσα και το παιδί έχει ανάγκη από κάτι πιο βιωματικό. Ο εκπαιδευτικός εμπλουτίζει τη διδασκαλία του ακολουθώντας μια τέτοια επιμόρφωση. Μπορεί καταρχήν ο ίδιος να νιώσει τα οφέλη, γιατί αν δε νιώσεις τα οφέλη ενός άλλου τρόπου διδασκαλίας, αν ο ίδιος δε το νιώσεις δε μπορείς να το πιστέψεις αυτό. Αν το νιώσεις ότι μπορεί αυτό να σε ωφελήσει στη δουλειά σου, νομίζω*

ότι από εκεί και πέρα το επιδιώκεις, δηλαδή να κάνεις λίγο πιο πολυτροπικό το μάθημά σου. (...) Το ωραίο είναι εδώ ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ή η εκπαιδευτικός αυτό το βιώνει πρώτα ο ίδιος ως επιμορφούμενος και μετά το μεταλαμπαδεύει, δηλαδή δεν είναι απλά θεωρία, ο ίδιος μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία και στα παιχνίδια που κάναμε μαζί (...) που ήρθα κι εγώ δηλαδή, κι εγώ το παρακολούθησα, κι εγώ η ίδια το κάνω, έχω ανάγκη να συμμετέχω ως, όχι αυτός που θα το οργανώνει, αλλά ως επιμορφούμενη κι εγώ για να ζαναπιστέψω σε αυτό. Κι αυτό νομίζω ότι το προσφέρει το πρόγραμμα».

«(...)οι επιμορφούμενοι να είναι πιο ανοιχτοί και να μη διστάσουν να βάλουν αυτά τα πράγματα στη διδασκαλία τους».

«Νομίζω πραγματικά ότι άλλαξαν στάση ως προς τα εκπαιδευτικά προγράμματα κι ως προς πώς πρέπει να είναι και πώς πρέπει να εφαρμόζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις και στα σύγχρονα παιδαγωγικά κομμάτια που υπάρχουν στα σχολεία, στα πανεπιστήμια, παντού».

«(...)στην πραγματικότητα γίνεται πολύ πιο συνειδητοποιημένος ο εκπαιδευτικός και αποκτάει ουσιαστικά τη δυνατότητα να σκέφτεται και πέρα από τα όρια του σχολείου, αρχίζει να βλέπει ότι η εκπαίδευση- μάθηση για όλα αυτά τα χρόνια που εκπαιδεύτηκε εδώ συνήθως την συνέδεε με το σχολείο, συνήθως είπα, όχι ότι δεν υπήρχαν οι περιπτώσεις εκείνες να κινηθεί και πέρα από τα τείχη, αλλά καταλαβαίνω ότι ένα πρόγραμμα σε ένα παιδαγωγικό τμήμα ή παιδαγωγικά τμήματα, συνήθως προσανατολίζει προς αυτό, τώρα καταλαβαίνει ότι η εκπαίδευση είναι τόσο σοβαρή κι ίσως τόσο αναγκαία προϋπόθεση να συμβαίνει έξω, να την παρακολουθεί και έξω από το σχολείο και πριν δει μέσα στο σχολείο. Και να δει το ρόλο του μεταξύ αυτών των δύο χώρων. Στην πραγματικότητα, προσωπικά, δε τους θεωρώ καθόλου χωριστούς, αλλά χώροι με πορώδη όσμωση, αυτό είναι πολύ σημαντικό».

«(...)μαθαίνουμε να φεύγουμε από ένα «εγκεφαλικό» μάθημα, να χρησιμοποιούμε το σώμα μας, να χρησιμοποιούμε την κίνηση, να χρησιμοποιούμε το συναίσθημα, να χρησιμοποιούμε την επικοινωνία, την επαφή, να μη διστάζουμε όλο αυτό να το σκηνογραφήσουμε, να το σκηνοθετήσουμε. Η τάξη είναι ένα θέατρο, είναι μια σκηνή, μια performance, άρα ο εκπαιδευτικός/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι τόσο καλά με τον εαυτό του και με το ρόλο του εκπαιδευτικού που είναι εμπυχωτής πια».

### B3.2.5. Δεδομένα συνεντεύξεων με εκπαιδευομένους

#### ❖ Αναζήτηση Γνώσης

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων του προγράμματος διαφαίνεται ο **τρόπος με τον οποίο οδηγήθηκαν στην απόκτηση γνώσεων** μουσειοπαιδαγωγικής:

*«εκτός του ότι μας παρουσιάστηκαν οι στόχοι, η δομή του προγράμματος, πώς μπορεί να οργανωθεί, έγιναν κι αντίστοιχες δραστηριότητες που μας ενεργοποίησαν έτσι τη φαντασία και μας έδειξαν τον τρόπο που μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο, όπως ας πούμε μουσικές δραστηριότητες, πώς μπορούμε αξιοποιώντας τα αντικείμενα ή το χώρο του μουσείου να παράγουμε ήχο, χρησιμοποιώντας αντικείμενα ή με βάση το θέμα μας».*

*«Με βοήθησε να βρω τον τρόπο, πώς γίνεται ένα τέτοιο πρόγραμμα (...)μου έδωσαν πρακτικές ιδέες, με βάζει σε μια διαδικασία να σκεφτώ πώς θα το έκανα εγώ».*

Αρκετοί επισημαίνουν τη σημασία της εμπλοκής σε **βιωματικές δραστηριότητες**:

*«Σίγουρα οι δραστηριότητες του προγράμματος που ήταν πιο βιωματικές και στις οποίες είδαμε πράγματα από κοντά, αλληλεπιδράσαμε με αντικείμενα, συζητήσαμε πάνω σε αυτά ή ζωγραφίσαμε και γενικά εμπλακήκαμε σα να είμαστε οι ίδιοι παιδιά και να μαθαίνουμε, ήταν αυτές που με βοήθησαν περισσότερο».*

*«(...)σίγουρα το πρόγραμμα συνετέλεσε στο να θυμηθώ την αξία της βιωματικής μάθησης και την εφαρμογή της και να δω πρακτικά πώς αυτό βοηθάει να μάθεις πράγματα».*

*«(...)από όλες τις δραστηριότητες που εκείνοι μας έβαλαν στη διαδικασία να κάνουμε κι εμείς, όπως για παράδειγμα η δημιουργία κόμικ, η χρήση ψηφιακών έτσι μέσων, είναι κάτι το οποίο δε το κατέχω πάρα πολύ και δεν πίστευα πραγματικά ότι θα μπορούσε να είναι τόσο επικοινωνητικό».*

*«Σίγουρα οι δραστηριότητες του προγράμματος που ήταν πιο βιωματικές και στις οποίες είδαμε πράγματα από κοντά, αλληλεπιδράσαμε με αντικείμενα, συζητήσαμε πάνω σε αυτά ή ζωγραφίσαμε και γενικά εμπλακήκαμε σα να είμαστε οι ίδιοι παιδιά και να μαθαίνουμε, ήταν αυτές που με βοήθησαν περισσότερο».*

Ο **διαθεματικός και διεπιστημονικός χαρακτήρας** του προγράμματος, ο συνδυασμός ποικίλων πηγών και γνωστικών αντικειμένων, υπογραμμίζεται από πολλούς:

*«(...)ακούσαμε πολύ ωραίες εισηγήσεις, όπου η καθεμία εισήγηση μάς πήγαινε σε έναν διαφορετικό άξονα, οπότε με πολλές εισηγήσεις καταφέραμε και ανοιχτήκαμε σε αρκετά διαφορετικούς άξονες».*

«(...)έμαθα πώς να δούμε ένα ζήτημα διαθεματικά, όπως για παράδειγμα το Ρήγα, πώς να το κοιτάζουμε σφαιρικά και να το δείξουμε στους μαθητές από διάφορες πλευρές».

«Όταν ακούσαμε το θέμα για τη Χάρτα του Ρήγα δε μπορούσαμε να σκεφτούμε εύκολα πώς μπορούμε να το δούμε διαθεματικά, ωστόσο στην πορεία καταλάβαμε ότι με κάποια συγκεκριμένα βήματα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτή τη μεθοδολογία», τονίζει ένας ερωτηθείς.

Ακόμη, τονίζεται η **καθοδήγηση** που έλαβαν οι συμμετέχοντες από τους επιμορφωτές τους:

«(...)ήταν μπροστά σου οι καθηγητές, σου έδωσαν το θεωρητικό κομμάτι, κατάρτιση για να μπορέσεις να μπεις κι εσύ, να σκεφτείς τι μπορείς να φτιάξεις, αλλά και μέσα από το ίδιο το πρόγραμμα. Δηλαδή, πιστεύω ότι ο συνδυασμός της πράξης με τη γνώση και οι κατευθύνσεις, δηλαδή το πώς πρέπει να ψάξουμε, τι πρέπει να ψάξουμε για να κάνουμε συνδέσεις».

Οι συμμετέχοντες, λοιπόν, ανέλαβαν ενεργό δράση, **οικοδόμησαν οι ίδιοι τη γνώση** και την προσέλαβαν μέσα από όλες τις μορφές της. Σημαντικό ρόλο σε αυτό το σκοπό διαδραμάτισαν οι δραστηριότητες ανακάλυψης, εξερεύνησης και η καθοδήγηση που είχαν από τους επιμορφωτές τους.

## ❖ Απόκτηση Δεξιοτήτων

### ➤ Πρακτικές Δεξιότητες

Οι εκπαιδευόμενοι συμφωνούν ότι ανέπτυξαν δεξιότητες μέσα από τη συμμετοχή τους στο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, όπως αυτές που αφορούν τη **χρήση της τεχνολογίας**:

«Με βοήθησε στο να αναπτύξω κάποιες δεξιότητες στη δημιουργία ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, δεξιότητες που έχουν να κάνουν π.χ. με τη δημιουργία κόμικ, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν έτσι ένα πάρα πολύ σημαντικό εργαλείο».

«Έμαθα να χειρίζομαι στον υπολογιστή κάποια προγράμματα που μας έδειξαν, όπως ήταν το Prezì, γενικότερα με ενθάρρυναν να χρησιμοποιώ τεχνολογικά μέσα στη δουλειά μου γιατί πολλές φορές γίνεται πιο ελκυστικό στα παιδιά το μάθημα».

Μία συμμετέχουσα εκπαιδευτικός του προγράμματος επισημαίνει ότι ανέπτυξε δεξιότητες που αφορούν τη **μουσική** και τα **εικαστικά**:

«(...)όπως ας πούμε μουσικές δραστηριότητες, πώς μπορούμε αξιοποιώντας τα αντικείμενα ή το χώρο του μουσείου να παράγουμε ήχο, χρησιμοποιώντας αντικείμενα ή με βάση το θέμα μας.. Α! Θυμήθηκα! Μας έβαζαν ακόμα και μελωδίες σχετιζόμενες με την εποχή της Χάρτας του Ρήγα ή με βάση τα δρώμενα της σχολικής ζωής ή κάποιο αντικείμενο του χώρου φτιάξαμε ήχους και κάναμε ορχήστρα, (...)μετά μία άλλη

δραστηριότητα ήταν με βάση τη Χάρτα του Ρήγα να δημιουργήσουμε εικαστικά, χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά...».

### ➤ Διαπροσωπικές Δεξιότητες

Η απόκτηση **ομαδικού πνεύματος και η ανάπτυξη συλλογικότητας** τονίζεται στα λόγια των συνεντευξιαζόμενων:

«(...)κυρίως το ότι συνεργάστηκα με άλλα άτομα, το ότι λειτουργήσαμε ως ομάδα μου έκανε κι αυτό πάρα πολύ καλό. Το εγώ πάει πίσω, το εμείς μπροστά. Θέσαμε έναν κοινό στόχο, συνεργαστήκαμε όλοι μας μαζί με πολύ αγάπη γι' αυτό που κάναμε για να έχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα».

«(...) συνεργαστήκαμε άψογα με την ομάδα μου και σχεδιάσαμε όλοι μαζί ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που παρουσιάσαμε στο τέλος».

Ακόμα, γίνεται συχνά λόγος για την αλληλεπίδραση των ατόμων, την **δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων** και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των ομάδων:

«(...)η αλληλεπίδραση με άλλους συναδέλφους διαφορετικών ηλικιών και εμπειριών, όπως κι επίσης και ότι ήρθα σε επαφή με διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας με βιωματικό χαρακτήρα και με διαφορετικούς καθηγητές που προσέγγισαν το θέμα μέσα από τη δικιά τους οπτική γωνία, οπότε πήρα πολλά και θεωρώ ότι η συνολική αυτή αλληλεπίδραση με βοήθησε αρκετά».

«Απέκτησα γνώσεις (...)ανταλλάσσοντας ιδέες με τους άλλους συμφοιτητές μου».

Επομένως, η συζήτηση και ο γόνιμος διάλογος όλων των συμμετεχόντων συνέβαλε στην καλύτερη αφομοίωση από τους ίδιους όσων ειπώθηκαν και έγιναν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Η απόκτηση **ενσυναίσθησης** αναφέρεται από πολλούς συμμετέχοντες του προγράμματος:

«Ήταν πολύ ενδιαφέρον γιατί έπρεπε ουσιαστικά- κι αυτό με βοήθησε πολύ- το να μπω στη θέση των παιδιών για να δομήσω ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το πώς σκέφτονται, τις ανάγκες τους, τι θα ήθελαν από μια επίσκεψη στο μουσείο, οπότε προσπάθησα ακριβώς να τις καταλάβω καλύτερα, να κατέβω λιγάκι από το σκαλί του παιδαγωγού, του δασκάλου μάλλον, και να έρθω πιο κοντά στα παιδιά, στον τρόπο με τον οποίο αυτά σκέφτονται και να δω τι πραγματικά θα ήθελαν τα ίδια από μια επίσκεψη σε ένα μουσείο και πώς αυτό θα μπορούσα εγώ να το οργανώσω καλύτερα, έτσι ώστε να τους ωφελήσει μετέπειτα».

«Μπήκαμε στη θέση των παιδιών και είδαμε πρώτα εμείς τα οφέλη που προσφέρει η Μουσειοπαιδαγωγική στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε τώρα είμαστε



περισσότερο συνειδητοποιημένοι και γνώστες αυτής της προσέγγισης, ώστε να τη χρησιμοποιήσουμε».

### ➤ Ενδοπροσωπικές Δεξιότητες

Σύμφωνα με τα λόγια των εκπαιδευομένων, το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα επικαλέσθηκε το **συναίσθημα** και τους παρείχε ερεθίσματα για **να καταθέσουν μέρος της προσωπικότητάς τους**, μέρη του ίδιου τους εαυτού:

*«(...)δραστηριότητες οι οποίες ήταν πιο γεμάτες με συναισθήματα, πιο φορτισμένες συναισθηματικά, αυτές που μας ανακαλούσαν παιδικές μνήμες, αυτές που μας έφερναν αναμνήσεις πολύ θετικές, με φίλους και με οικογένεια και διάφορα μέρη, και αυτές που μας έφεραν και πιο κοντά κι εμάς, γιατί κι εμείς δε γνωριζόμασταν υπό άλλες συνθήκες. Κι αυτό είναι κάτι πολύ ωραίο και καινούριο».*

*«(...)η καθεμία εισήγηση μάς πήγαινε σε έναν διαφορετικό άξονα, οπότε με πολλές εισηγήσεις καταφέραμε και ανοιχτήκαμε σε αρκετά διαφορετικούς άξονες που αυτό σημαίνει ότι ανοίγεις διαφορετικά κομμάτια του εαυτού σου».*

Σε άλλη συνέντευξη επισημαίνεται ο αντίκτυπος που είχε το συγκεκριμένο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, όχι μόνο στην επαγγελματική διάσταση του εκπαιδευομένου, αλλά και στην **ανθρώπινη**:

*«Θέσαμε έναν κοινό στόχο, συνεργαστήκαμε όλοι μας μαζί με πολύ αγάπη γι' αυτό που κάναμε για να έχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, οπότε εμένα αυτό με βοήθησε και ως άνθρωπο και ως εκπαιδευτικό».*

### ❖ Ανάπτυξη Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης

Από αρκετούς τονίστηκε η ανάπτυξη **κριτικών δεξιοτήτων**:

*«Όσον αφορά τις δεξιότητες, υπήρξαν να έτσι τα συναισθήματα, πώς μπορούμε να δούμε κριτικά κάποια πράγματα όπως όταν είχαμε διαβάσει κι ένα κείμενο, ένα έτσι ποιητικό κείμενο με την κυρία Γαβριλάκη και προσπαθήσαμε να αναπτύξουμε την κριτική μας σκέψη».*

*«(...)να δέχομαι την άποψή τους ή να την επεξεργάζομαι και να χτίζω νέες απόψεις(...)».*

*«(...)συνειδητοποίησα πώς είναι τα πράγματα, ότι έχουν πολλές διαστάσεις και δεν πρόκειται να το χρησιμοποιήσω μόνο με έναν τρόπο».*

Έτσι, καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη και ανέπτυξαν **μεταγνωστικές δεξιότητες**:

*«Κι όλα αυτά που καλλιέργησα μέσα από το πρόγραμμα θα μπορούσα να τα μεταδώσω και στη συνέχεια στο μαθητικό μου πληθυσμό».*

Επομένως, επιτεύχθηκε η **κριτική επεξεργασία των πληροφοριών** και η ουσιαστική χρήση τους για την οικοδόμηση νέων γνώσεων. Παράλληλα, επισημαίνεται η ανάπτυξη της **φαντασίας** και της **εφευρετικότητας** από τους εκπαιδευομένους:

*«(...)έγιναν κι αντίστοιχες δραστηριότητες που μας ενεργοποίησαν έτσι τη φαντασία και μας έδειξαν τον τρόπο που μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο».*

*«Περισσότερο από όλα με βοήθησε στο να αποκτήσω κι εγώ ο ίδιος, στο να υπολογιστεί βασικά η εμπειρία μου και η φαντασία μου όσον αφορά τα εκπαιδευτικά μουσειακά προγράμματα».*

#### ❖ Διαμόρφωση Στάσεων

Οι ίδιοι εκπαιδευόμενοι επισημαίνουν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα απέκτησαν **δημοκρατικές στάσεις**:

*«(...)το να μπορώ να ακούω τους άλλους και να δέχομαι την άποψή τους ή να την επεξεργάζομαι και να χτίζω νέες απόψεις και θεωρώ γενικότερα ότι διευρύνθηκαν οι ορίζοντές μου σε μεγάλο βαθμό με αυτό το σεμινάριο».*

*«Θεωρώ ότι πήρα πολλά πράγματα, ότι αυτό που μου έμαθε κυρίως το πρόγραμμα είναι να ακούω τα παιδιά, τους μαθητές μου και να τους αφήνω να με οδηγούν, δίνοντάς τους ερεθίσματα, τα οποία έχουν σχέση με το μουσείο, αλλά όπως ας πούμε δουλέψαμε κι εμείς σε μία ομάδα με τους συμφοιτητές, το ίδιο μπορούμε να κάνουμε και με τα παιδιά και να βρούμε μαζί νέους τρόπους μάθησης».*

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες **αλλάζουν οπτική απέναντι στη λειτουργία των μουσείων** μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα:

*«Εμένα με έφερε λίγο πιο κοντά στα μουσεία και με έκανε να νιώσω ότι όντως δεν είναι τόσο απρόσωπα όσο είναι παγιωμένη η στάση του καθενός από εμάς. Γιατί μέσα από τη συνεργασία και τα διάφορα προγράμματα που κάναμε είδαμε ότι με τη φαντασία μας μπορούμε να πάμε πιο πέρα από ένα από άγαλμα που βλέπουμε σε ένα μουσείο, μια ψυχή είσοδο όπου θα δούμε κάποια πράγματα, τα οποία είναι χιλιάδων ετών κι όλο αυτό νομίζω ότι αν θέλεις, μπορείς να το ζωντανέψεις στη φαντασία σου και στα μάτια των παιδιών και να το κάνεις να σε ενδιαφέρει εσένα πιο πολύ, να σε γοητεύει σαν άνθρωπο η έκθεση με τα αγάλματα και η εισαγωγή στα μουσεία».*

*«Επειδή ακριβώς το θέμα μουσείο και εκπαίδευση αποτελείται από την ενότητα του σχολείου, ακριβώς έμαθα μέσα από το πρόγραμμα πώς μπορεί αυτό να γίνει πιο*

αλληλεπιδραστικό και να μην είναι ένα βαρετό κομμάτι. Επίσης, πώς μπορεί το μουσείο και η παιδαγωγική να συνδεθεί και να γίνει το μουσείο και η ιστορία που κουβαλάει πιο αντιληπτή και διασκεδαστική στα παιδιά, αξιοποιώντας και την τεχνολογία την πληροφορική ή τη μουσική, τις τέχνες... και κάνοντας ένα τέτοιο σεμινάριο, βιωματικό και μαθαίνοντας τον τρόπο, θα μπορούσα να κάνω κι εγώ κάτι ανάλογο στους μαθητές μου».

Παρόμοια **αλλαγή οπτικής σε σχέση με το ίδιο το επάγγελμα** δηλώνεται από πολλούς εκπαιδευόμενους:

«Μέσα από το πρόγραμμα απέκτησα νέα εργαλεία και εφόδια για το επάγγελμα του δασκάλου, αφού συνειδητοποίησα ότι η μάθηση τελικά αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον και μπορεί να γίνει και εκτός σχολικής αίθουσας. Επομένως, θα έχω στο μυαλό μου να προσπαθώ να κάνω το μάθημα πιο δημιουργικό και ευχάριστο μέσα από χώρους, όπως είναι τα μουσεία, αφού πήρα τις ιδέες και τη μεθοδολογία που με βοηθούν ως δασκάλα συνολικά. Συγκεκριμένα, είδα πόσο ωφέλιμη είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και πόσο εφικτή είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αξιοποιώντας διάφορες πηγές».

«(..)πιστεύω ότι τώρα που παρακολούθησα το συγκεκριμένο πρόγραμμα και απέκτησα κάποιες γνώσεις πάνω στη μουσειοπαιδαγωγική θα μπορούσα, αν όχι να σχεδιάσω ολόκληρο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, έστω να αξιοποιήσω σωστά και δημιουργικά μία επίσκεψη σε έναν χώρο πολιτισμού, πριν και μετά στη σχολική τάξη. Αλλά γενικότερα τώρα έχω περισσότερο στο νου μου να επιδιώκω τη μάθηση σε αντίστοιχους χώρους, γιατί σίγουρα ωφελούνται περισσότερο τα παιδιά μέσα από τέτοιες δημιουργικές διαδικασίες».

Συνεπακόλουθα, ένα από τα σημαντικότερα οφέλη που είχε η συμμετοχή στο μουσειοπαιδαγωγικό αυτό πρόγραμμα είναι η αλλαγή της στάσης του εκπαιδευόμενου απέναντι σε παγιωμένες αντιλήψεις ως προς **το ρόλο του** και σε όσα ενδεχομένως θεωρούσε ως δεδομένα ή εν τέλει απλώς αγνοούσε:

«Με βοήθησε ότι είδα λίγο διαφορετικά τα πράγματα, λίγο διαθεματικά. Στην αρχή ακουγόταν δύσκολο, δηλαδή όταν ακούσαμε το θέμα για τη Χάρτα του Ρήγα δε μπορούσαμε να σκεφτούμε εύκολα πώς μπορούμε να το δούμε διαθεματικά, ωστόσο στην πορεία καταλάβαμε ότι με κάποια συγκεκριμένα βήματα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτή τη μεθοδολογία».

«(..)ότι τίποτα δεν είναι μονοδιάστατο. Δηλαδή, δεν υπάρχει ένας τομέας που επέδρασε μόνο. Είναι ότι τώρα βλέποντας ένα μουσείο και πηγαίνοντας με το σχολείο μου σε ένα μουσείο σκέφτομαι κατευθείαν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσα να γίνει κατανοητό το αντικείμενο αυτό. Η ιστορία ή το μήνυμα που θέλει να περάσει το κάθε μουσείο, με διάφορους τρόπους δηλαδή, με έβαλε να δω πώς είναι τα πράγματα, ότι έχουν πολλές διαστάσεις και δεν πρόκειται να το χρησιμοποιήσω μόνο με έναν τρόπο».

*«(...) γνώρισα άτομα διαφορετικά και συνειδητοποίησα ότι όταν θέλεις και γνωρίζεις κάποια πράγματα, αλλά περισσότερο να υπάρχει θέληση, μπορείς να κάνεις απίστευτα πράγματα εκτός σχολικής τάξης, μέσα σε ένα μουσείο. Κι αυτά θα ικανοποιούν όχι τη μειοψηφία, αλλά πολλούς διαφορετικούς τύπους παιδιών».*

Σε ερώτηση προς τους εκπαιδευόμενους του προγράμματος αν θεωρούν ότι είναι σε θέση να αξιοποιήσουν στο μέλλον τη διδασκαλία στο μουσείο μέσα στην καθημερινότητα του σχολείου, όλοι απάντησαν καταφατικά. Τις απαντήσεις αυτές μπορούμε να τις συσχετίσουμε με την αλλαγή οπτικής των εκπαιδευομένων απέναντι στα μουσεία και στην εκπαίδευση γενικότερα, μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα:

*«(...)στην τάξη ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τις γνώσεις του της μουσειοπαιδαγωγικής, γιατί η μουσειοπαιδαγωγική δίνει έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας, έναν καινοτόμο, σίγουρα εγώ θα μπορούσα να την χρησιμοποιήσω μέσα στην τάξη και θεωρώ το γεγονός ότι συμμετείχα σε αυτό το πρόγραμμα, με βοήθησε αργότερα να το έχω υπόψη μου στις διδασκαλίες μου».*

*«(...)ναι στο μέλλον ενδεχομένως θα μπορέσω να αξιοποιήσω όλα αυτά τα οποία έχω αποκομίσει από το πρόγραμμα, είτε (...)να προετοιμάσουμε εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τους μαθητές για να επισκεφτούμε ένα μουσείο, να λειτουργήσουμε ομαδοσυνεργατικά και με τα παιδιά, στο πλαίσιο της προετοιμασίας, αλλά και από την άλλη άποψη τουλάχιστο (...)ότι θα μπορέσω να δημιουργήσω αν μπορώ ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και βεβαίως να τους αρέσει. Γι' αυτό που θα αποκομίσουν από την επίσκεψη στο μουσείο δε θα είναι άλλη μια βαρετή και χαμένη μέρα, αλλά μια ουσιαστική μέρα στο μουσείο για τους ίδιους, αλλά και για την ψυχοσύνθεσή τους».*

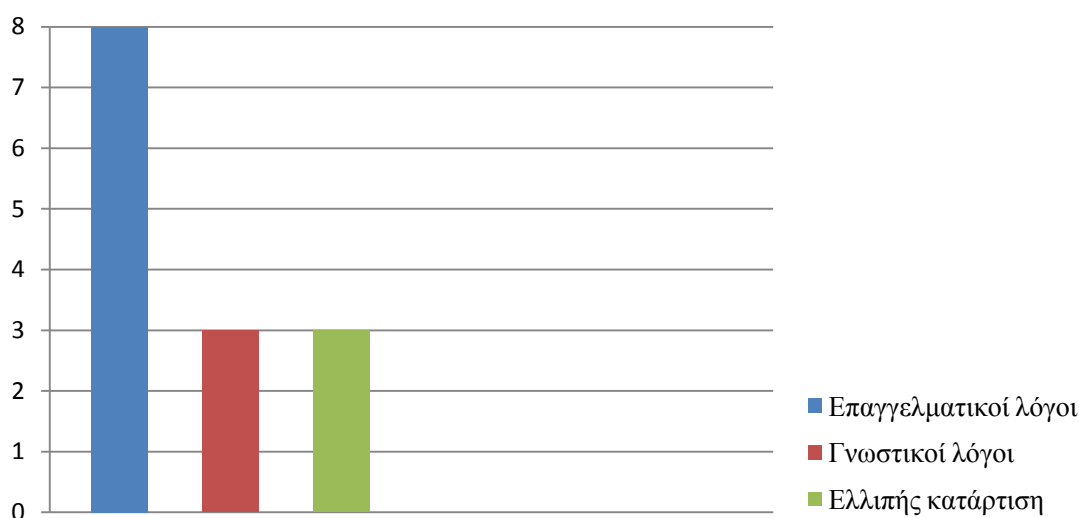
*«Πιστεύω ότι θα μπορέσω να το κάνω, δε το έχω κάνει μέχρι στιγμής αλλά θα το προσπαθήσω, καθώς θεωρώ ότι δεν είναι κάτι το οποίο δε γίνεται μέσα στη σχολική τάξη πέρα από το φόρτο των μαθημάτων και των συγκεκριμένων ωραρίων που πρέπει να τηρούμε».*

*«Πιστεύω ότι τώρα που παρακολούθησα το συγκεκριμένο πρόγραμμα και απέκτησα κάποιες γνώσεις πάνω στη μουσειοπαιδαγωγική θα μπορούσα, αν όχι να σχεδιάσω ολόκληρο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, έστω να αξιοποιήσω σωστά και δημιουργικά μία επίσκεψη σε έναν χώρο πολιτισμού, πριν και μετά στη σχολική τάξη».*

### B3.2.6. Άλλα δεδομένα από τις συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες

#### ❖ Λόγοι συμμετοχής στο πρόγραμμα

**Γράφημα 2. Λόγοι συμμετοχής των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου».**



Όλοι οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι συμμετείχαν στο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα για να εξελιχθούν στο **επάγγελμά** τους ως εκπαιδευτικοί και να αξιοποιήσουν τη Μουσειοπαιδαγωγική στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. Γράφημα 2):

*«(...)θα μπορούσα να αποκομίσω κάποιες γνώσεις, κάποιες δραστηριότητες, που θα μπορούσα να κάνω και στην τάξη μου να προετοιμάσω τα παιδιά να δέχονται πιο εύκολα μια επίσκεψη σε ένα μουσείο».*

*«(...)ήθελα να συνδέσω το κομμάτι που λέγεται μουσείο- οποιοδήποτε κι αν είναι αυτό- με τα παιδιά, δηλαδή μία εκπαιδευτική διαδικασία τελείως διαφορετική από το σχολείο, αυτό που ονομάζουμε τυπική εκπαίδευση».*

*«(...)το θεώρησα ως ευκαιρία για να μάθω περισσότερα σχετικά με τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, μιας και θα ήθελα να τα εντάξω στη σχολική καθημερινότητα, αργότερα ως δασκάλα».*

Πολλοί από τους εκπαιδευομένους αποφάσισαν να δηλώσουν συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, επειδή επιθυμούσαν να αποκτήσουν περισσότερες **γνώσεις** σχετικά με το αντικείμενο της Μουσειοπαιδαγωγικής. Έτσι, στα πλαίσια της δια βίου μάθησης, αρκετοί ήταν αυτοί που επεσήμαναν ότι συμμετείχαν γιατί θεωρούν ότι πρέπει να επιμορφώνονται συνεχώς:

«Αποφάσισα να συμμετέχω σε αυτό το πρόγραμμα γιατί θεωρώ ότι χρειάζεται μία επιμόρφωση ακόμα κι όταν τελειώνουμε τη σχολή μας θα πρέπει να επιμορφωνόμαστε συνεχώς».

«καταρχήν για να επιμορφωθώ περισσότερο σε ό,τι έχει σχέση με τη Μουσειοπαιδαγωγική».

Παράλληλα, σε συνάρτηση με τη θέληση των ενδιαφερομένων για απόκτηση γνώσεων σχετικά με το αντικείμενο είναι και οι απαντήσεις τους για την **ελλιπή κατάρτιση** που έχουν σε αυτό. Έτσι, αρκετοί δήλωσαν ότι δε γνώριζαν αρκετά για το αντικείμενο της Μουσειοπαιδαγωγικής, καθώς σε προπτυχιακό στάδιο δεν ήρθαν σε επαφή με αυτήν:

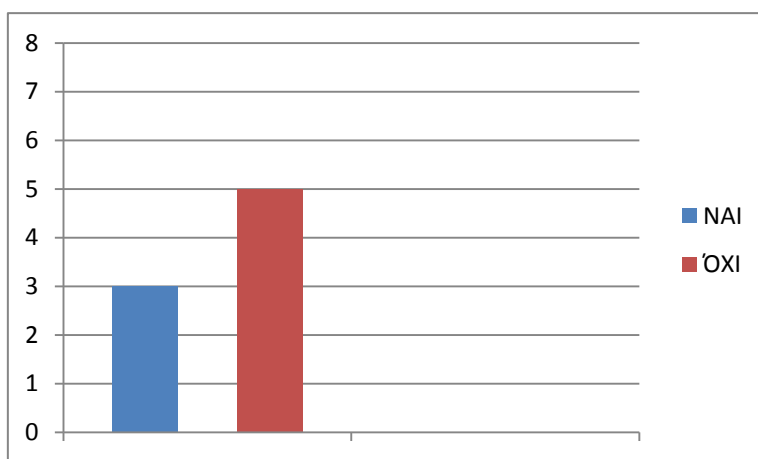
«Το θεώρησα ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα, επειδή στη βασική μου εκπαίδευση δε καταφέραμε να ασχοληθούμε πολύ είτε πρακτικά είτε θεωρητικά και μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον το γεγονός πώς μπορεί να συνδεθεί το σχολείο με το μουσείο με έναν τρόπο πιο προσιτό στον μαθητικό μας πληθυσμό γιατί πάντα το μουσείο είναι ένα βαρετό κομμάτι για τους μαθητές, με ενδιέφερε να δω πώς μπορεί να γίνει η σύνδεση».

«Αποφάσισα να εμπλακώ διότι πρώτον μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον σαν θέμα, θεώρησα ότι θα μπορούσα να εκπαιδευτώ παραπάνω σε ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, όπου από τις προπτυχιακές μου σπουδές δε θεωρώ ότι έχω καταρτιστεί εντελώς».

«αποφάσισα να εμπλακώ στο πρόγραμμα αυτό, επειδή η Μουσειοπαιδαγωγική δεν ήταν ένα γνώριμο αντικείμενο σε εμένα, δεν είχε τύχει να την προσεγγίσω ποτέ».

#### ❖ Μουσειακές εμπειρίες σε προπτυχιακό επίπεδο

**Γράφημα 3. Απόκτηση μουσειακών εμπειριών από τους εκπαιδευομένους σε προπτυχιακό επίπεδο.**



Οι προγενέστερες εμπειρίες των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους που αφορούσαν τα μουσεία, ήταν στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ελάχιστες (βλ. Γράφημα 3). Οι μόνες αναφορές αφορούσαν στοιχειώδεις εμπειρίες και ήταν οι ακόλουθες:

*«Στην πρώτη φάση της πρακτικής μου μας είχαν κάνει μία μουσειοπαιδαγωγική διδασκαλία, αλλά ήτανε μόνο ένα μάθημα. Και η αλήθεια είναι ότι δεν είχα κάποια άλλη εμπειρία σε σχέση με αυτό».*

*«Στο προπτυχιακό επίπεδο δεν υπήρχε κάποιο μάθημα έτσι καθαρά που να αφορά τη Μουσειακή Εκπαίδευση, ωστόσο σε κάποια μαθήματα γινόντουσαν κάποιες αναφορές, για παράδειγμα στην πρακτική άσκηση μας είχαν πάει στο Μουσείο Ιστορία της Εκπαίδευσης και είχαμε συζητήσει κάποια θέματα πάνω σε αυτό».*

*«Επειδή το πανεπιστήμιο διέθετε δύο δομές, το Μουσείο Εκπαίδευσης και τη Μονάδα Διεθνούς Εκπαίδευσης Ελένη- Γλύκατζη Αρβελέρ, κάποιοι καθηγητές επιδίωκαν τη διοργάνωση μαθημάτων, δράσεων και διαλέξεων σε αυτούς τους χώρους, οπότε πήρα κάποια ερεθίσματα και προβληματίστηκα σχετικά με την αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία».*

*«Θα έλεγα ότι ήταν ένα μεγάλο, έτσι, κενό, το γεγονός ότι σε προπτυχιακό επίπεδο, όταν ήμουν εγώ φοιτητής δεν υπήρχε μάθημα, το οποίο να αφορά τη Μουσειακή Αγωγή. Επαναλαμβάνω ότι αποτελεί κενό του οδηγού σπουδών το ότι δε περιλαμβάνεται μάθημα Μουσειακής Αγωγής ή το ότι δεν περιλαμβανόταν τότε όταν ήμουν εγώ φοιτητής στο πρόγραμμα σπουδών».*

Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται το «κενό», όπως το χαρακτηρίζει ένας από αυτούς, της μουσειακής εκπαίδευσης από τα προγράμματα σπουδών τους. Άλλωστε, όπως φαίνεται από τα προηγούμενα λεγόμενά τους, λόγω της ελλιπής τους κατάρτισης, θέλησαν να συμμετάσχουν στο συγκεκριμένο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, ακριβώς γιατί οι μουσειακές εμπειρίες είτε απουσίαζαν είτε ήταν ελάχιστες και μεμονωμένες.

## ❖ Μουσειακή Εκπαίδευση

### ➤ Ανάγκη

Τόσο από την πλευρά των επιμορφωτών όσο κι από αυτή των εκπαιδευομένων τονίστηκε ιδιαίτερα η ανάγκη της μουσειοπαιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματός

τους. Έτσι, αναφερόμενοι πρώτα στα λεγόμενα των εκπαιδευτών, οι ίδιοι επεσήμαναν ιδιαίτερα ως σημαντικό εφόδιο για έναν εκπαιδευτικό τον **σχεδιασμό project**:

*«Ο τρόπος σχεδιασμού φαντάζομαι πρέπει να διδάσκεται, γιατί σας ζητούν στους εκπαιδευτικούς να εργάζεστε με τις μεθόδους project, δηλαδή να μαθαίνετε και να περνάτε την πληροφορία πολυεπίπεδα και πολύπλευρα, ας πούμε, ώστε κάθε φορά να ενδιαφέρονται οι μαθητές προς την μια ή την άλλη κατεύθυνση και να αυτενεργούν ανάλογα με τα δικά τους δεδομένα πολιτισμικά και γνωστικά».*

*«Τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα είναι απαραίτητο να γίνονται, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να καταλάβουν ότι δε χρειάζεται να έχω ακριβώς ένα θέμα για να αρχίσω ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, μπορώ με οποιοδήποτε κείμενο, κι αυτό το δείξαμε κιόλας στους εκπαιδευτικούς, ένα οποιοδήποτε κείμενο να πάρω, ένα ποίημα, και μπορώ μέσα από το ποίημα αυτό να αναδείξω έννοιες, ιδέες, να δώσω εγώ κατευθύνσεις που να βρω τις συνιστώσες, να βρω τις ορίζουσες που με συνδέουν με το μουσείο και να πάω στο μουσείο με αφορμή ένα ποίημα και να στήσω ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Να ξεφοβηθούνε, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα και να καταλάβουν ότι μπορούν με οτιδήποτε να το στήσουν, δε χρειάζεται να είναι τέλειο, θα μπορούσε να είναι κάτι πιο απλό, γιατί αυτό βοηθάει τους μαθητές ακριβώς όπως κι εμάς τους ίδιους να καλλιεργήσουν διάφορες δεξιότητες σε διάφορα επίπεδα, οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης είναι αυτοί, ακριβώς με το ίδιο πράγμα βοηθάμε τους μαθητές με τη δημιουργία τέτοιων προγραμμάτων, συνδυάζοντας ένα οποιοδήποτε μάθημα με το μουσείο, οποιοδήποτε μουσείο είναι αυτό. Καταρχήν, αμέσως ενώνεις το σχολείο με την κοινωνία, το σχολείο με τη βιωματική μάθηση. Τι καλύτερο; Άρα για να το κάνει ο εκπαιδευτικός, χρειάζεται εκπαίδευση, γι' αυτό κι είναι απαραίτητα αυτά τα επιμορφωτικά προγράμματα».*

Έτσι, υπογραμμίζεται ότι μέσω της **διαθεματικότητας** μπορεί να συνδεθεί το σχολείο με το μουσείο, ενώ μέσα από τέτοια προγράμματα οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και εργαλεία για να φέρουν σε **επαφή το σχολείο με την κοινωνία**.

Κάποιοι άλλοι επιμορφωτές του προγράμματος, επισημαίνουν ότι είναι απαραίτητη η μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση για τους αυριανούς δασκάλους είτε γιατί **αναπτύσσεται η δημιουργικότητά** τους, ώστε να προβούν οι ίδιοι στο σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είτε γιατί είναι σε θέση να **αξιοποιήσουν στο μέλλον σωστά μια μουσειακή επίσκεψη**, ακολουθώντας όλα τα στάδια που απαιτούνται για να είναι ωφέλιμη και αποτελεσματική στους μαθητές:

*«Η Μουσειοπαιδαγωγική πια είναι κομμάτι της εκπαίδευσης, είναι κομμάτι της Παιδαγωγικής. Νομίζω ότι πρέπει και η Μουσειοπαιδαγωγική σιγά σιγά να είναι κομμάτι της εκπαίδευσης των αυριανών δασκάλων. Με αυτό τον τρόπο είτε θελήσουν να δημιουργήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα είτε όχι θα ξέρουν όταν είναι να ασχοληθούν με αυτό ή να πάνε σε κάποιο χώρο που ασχολείται με τέτοια προγράμματα,*



θα ξέρουν πώς να συμπεριφερθούν, τι να περιμένουν και πώς να φτιάζουν και κάποιο παιδαγωγικό πρόγραμμα που βλέπουν ότι έχει ελλείψεις. Οπότε εάν ασχοληθούν θα είναι πολύ καλό γιατί θα κάνουν κάτι πολύ δημιουργικό. Εάν δεν ασχοληθούν και προτιμήσουν την τάξη, θα μπορούν να φτιάξουν καλύτερα το πριν και το μετά ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Δηλαδή, την εμπειρία των παιδιών που θα πάνε σε έναν χώρο, θα μπορούν να τη φτάσουν σε πολύ μεγαλύτερο επίπεδο και σε πολύ καλύτερο επίπεδο σε σχέση με το να πάνε μόνο σε ένα εκπαιδευτικό ή μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα».

Ο εκπαιδευτικός που έχει γνώσεις μουσειοπαιδαγωγικής **διευρύνει το διδακτικό του ρεπερτόριο** και αποκτά εργαλεία, μεθόδους και πρακτικές, περισσότερο εναλλακτικές και αποτελεσματικές για τους μαθητές του:

«(...)μπορούμε να διευρύνουμε τις εκπαιδευτικές μας δραστηριότητες, πράξεις και όλο το πλαίσιο των εργαλείων που χρησιμοποιούμε μέσα και στην τυπική εκπαίδευση, (...)εάν διατηρήσει κανείς τη φιλοσοφία αυτή, την ποικιλία των διαφορετικών προσεγγίσεων, των εναλλακτικών τρόπων και μεθοδολογιών, σίγουρα θα έχει ένα καλό αποτέλεσμα κι επίσης να δώσει χώρο και χρόνο στους συμμετέχοντες, να αναπτύξουν και να καταθέσουν κι αυτοί τη δική τους εμπειρία, βίωμα, βούληση, όνειρα, επιθυμίες κι οτιδήποτε άλλο έχουν μέχρι τώρα χρησιμοποιήσει».

Είναι ανάγκη για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει πώς να πραγματοποιήσει μια **εναλλακτική διδασκαλία**, ακολουθώντας την **πολυαισθητηριακή προσέγγιση** και εντάσσοντας τις **τέχνες** στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως επισημαίνει ένας εκπαιδευτής του προγράμματος:

«Νομίζω ότι δεν αρκεί να το παίρνεις σε μεταπτυχιακό επίπεδο, πρέπει βασικά να εντάσσεται, δηλαδή όταν έχεις να κάνεις για παράδειγμα μία διδασκαλία, μία πρακτική άσκηση σε ένα σχολείο, να έχεις τη γνώση και πώς θα το κάνεις και διαφορετικά, εκτός από ό,τι προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα, πώς μπορείς να εντάξεις τις τέχνες και τις αισθήσεις».

Οι εκπαιδευόμενοι από την πλευρά τους αναγνωρίζουν την ανάγκη της μουσειακής τους εκπαίδευσης, αφού οφείλουν να επιδιώκουν και τη **μάθηση εκτός της σχολικής τάξης**, η οποία τις περισσότερες φορές είναι **πιο αποδοτική** από την τυπική εκπαίδευση, όπως δηλώνει μία συμμετέχουσα:

«Νομίζω ότι θα ήταν καλό να είχαμε ένα τέτοιο μάθημα, μια τέτοιου είδους πρακτική για το πώς ένα μουσείο μπορεί να ανοίξει τις πόρτες του και να γίνει φυσικά δέκτης και πομπός συναισθημάτων και γνώσεων(..) γιατί ο δάσκαλος, ο παιδαγωγός, πρέπει να βγαίνει κι έξω από την τάξη. Θεωρώ ότι ναι είναι πολύ σημαντικό, ότι θα έπρεπε να υπάρχει, είναι ένας άλλος τύπος εκπαίδευσης, μη συμβατικής, αλλά θεωρώ ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να εντρυφήσουν και σε αυτό. Ίσως μάλιστα να είναι και πιο αποδοτικός από το μάθημα μέσα στην τάξη, από έδρας, όπως λέμε».

«Σίγουρα θα έπρεπε να υπάρχει αυτό το αντικείμενο στο Παιδαγωγικό Τμήμα, διότι δίνει μια τελείως διαφορετική πλευρά του εκπαιδευτικού, ως τώρα ο εκπαιδευτικός μένει μόνο μέσα στην τάξη, ενώ θα μπορούσε να φύγει κι εκτός τάξης και να κάνει το μάθημά του κι εκτός τάξης, σε κάποιο μουσείο για παράδειγμα. Ως τώρα τα σχολεία πάνε σε ένα μουσείο και ακολουθούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα κάποιου άλλου εκπαιδευτή. Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να το γνωρίζει τόσο να σχεδιάζει ο ίδιος προγράμματα, όσο και οι γνώσεις που παίρνει από τη μουσειοπαιδαγωγική να τις αξιοποιήσει και στη διδασκαλία του μέσα».

Αλλού επισημαίνεται ότι απαραίτητη είναι η μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση γιατί προωθεί **βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας** και οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την πράξη. Ακόμη, η μουσειακή εκπαίδευση καλλιεργεί τη **δημιουργική σκέψη** των εκπαιδευομένων, τη **φαντασία**, **την εφευρετικότητα** και προωθεί **συνεργατικές μεθόδους μάθησης**, απαραίτητα στοιχεία για την εκπαιδευτική διαδικασία:

«Σίγουρα θεωρώ ότι είναι όχι μόνο ωφέλιμο, αλλά και απαραίτητο. Δηλαδή, όπως σε όλα τα μαθήματα θα πρέπει να υπάρχει και μία πρακτική εφαρμογή αν αυτό είναι δυνατό, πόσο μάλλον στη Μουσειοπαιδαγωγική, που έχει να κάνει με αντικείμενα, τα οποία τα παιδιά πρέπει, με κάποιο τρόπο τελοσπάντων, να μάθουν γεγονότα ιστορικά, τα οποία είναι και κάποια αρκετά δύσκολα, κι είναι δύσκολο τα παιδιά να τα κατανοήσουν μέσα από βιβλία, θεωρώ ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με παιγνιώδη τρόπο είναι απαραίτητη για να μπορέσουν δηλαδή και οι ίδιοι να το κατανοήσουν καλύτερα και με τη σειρά τους να μπορέσουν να το περάσουν στα παιδιά».

«Η Μουσειοπαιδαγωγική αποτελεί ένα κομμάτι της Παιδαγωγικής, το οποίο σε εντάσσει στο χώρο των μουσείων, αλλά υπάρχουν κι άλλα προτερήματα εκτός από αυτό. Ένα από αυτά είναι ότι προωθεί τη φαντασία, την εφευρετικότητα, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία. Οπότε όλα αυτά βοηθούν και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στην εκπαίδευση των μαθητών. Τώρα με ποιους τρόπους μπορούν να γίνουν αυτά; Με πολλούς τρόπους. Μπορείς να προσεγγίσεις ένα μουσείο μέσα από πάρα πολλές διαδικασίες και πάρα πολλούς δρόμους, όπως το παιχνίδι, εκτός από τη ξενάγηση».

«Στο σύνολο η μουσειακή εκπαίδευση και γενικότερα αυτά που πήρα μέσα από το πρόγραμμα μπορούν να βοηθήσουν στην εφευρετικότητα και στην ενεργοποίηση της φαντασίας του δασκάλου, κάτι το οποίο πρέπει να γίνεται καθημερινά».

Ένας ερωτηθείς επισημαίνει ότι η παρουσία μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην **επαγγελματική ανάπτυξη** των τελευταίων:

«Σίγουρα θα ήταν ωφέλιμη η παρουσία ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος σαν αυτό που συμμετείχαμε γιατί ένας εκπαιδευτικός, ιδιαίτερα κατά τη διαδικασία

*εκπαίδευσής του, εξελίσσει το επάγγελμά του, αφού μαθαίνει νέους τρόπους που μπορεί να συνδέσει το σχολείο με τη ζωή, με το περιβάλλον κι έξω από αυτό 'ανοίγοντας' τις πόρτες του και προσφέροντας εμπειρίες στα παιδιά που θα τα συνοδεύουν αργότερα».*

Σε άλλη συνέντευξη τονίζεται ότι οι μουσειοπαιδαγωγικές πρακτικές οδηγούν σε **εκπαιδευτική αλλαγή**:

*«(...)δε μπορείς να πας σε ένα σχολείο και να μην υπάρχει ένας άλλος τρόπος διδασκαλίας, γιατί τότε το σχολείο μένει ίδιο. Δηλαδή ζητάμε μία αλλαγή στο σχολείο, και τελικά δε γίνεται. Μα πώς να γίνει όταν ένας άνθρωπος ζορίζεται θα προσπαθήσει να αναπαράγει αυτά που ξέρει. Δε μπορεί να παράγει κάποιος αυτά που δε ξέρει. Οπότε αν εμείς όλοι είχαμε οι εκπαιδευτικοί μια τέτοια εμπειρία, σίγουρα η πλειοψηφία πιστεύω των εκπαιδευτικών θα χρησιμοποιούσε τέτοιες πρακτικές».*

### ➤ Προτάσεις

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι αντίστοιχα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι έκαναν λόγο για τη **σύνδεση της θεωρητικής κατάρτισης** στο πανεπιστήμιο, η οποία θα μπορούσε να έχει τη μορφή μαθημάτων, σεμιναρίων ή ημερίδων, **με την πρακτική εφαρμογή** σε μουσεία:

*«(...)μέσα από μαθήματα, μέσα από σεμινάρια, δηλαδή να ενταχθούν μαθήματα ή σεμινάρια μέσα στον οδηγό σπουδών, τα οποία θα περιλαμβάνουν μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα και εκπαιδευτικά παιχνίδια».*

*«(...)φαντάζομαι ότι θα μπορούσε να αποτελέσει μέλος της βασικής μας εκπαίδευσης μέσα από μαθήματα, σεμινάρια, ίσως οργάνωση ημερίδων από καθηγητές που ασχολούνται με θέματα μουσείου και παιδαγωγικής. Δηλαδή, όπως παρουσιάστηκε το πρόγραμμα έτσι συμπυκνωμένο θα μπορούσε με ανάλογο τρόπο να προσφέρονται μαθήματα σχετικά με αυτό».*

*«(...)σε κάποιο σεμινάριο θα μπορούσαν να συζητήσουνε σχετικά με τη Μουσειακή Εκπαίδευση, έτσι ώστε να τη γνωρίσουνε και οι φοιτητές, κάποια βιωματικά εργαστήρια ίσως, για παράδειγμα θα μπορούσε να υπάρξει σε σεμινάριο το θεωρητικό κομμάτι της μουσειοπαιδαγωγικής κι έπειτα σε βιωματικά εργαστήρια να το δουν οι φοιτητές στην πράξη πώς γίνεται, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός προγράμματος».*

*«σίγουρα μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, συνδυάζοντας ένα μάθημα με την πράξη, δηλαδή με δράσεις μέσα σε ένα μουσείο, ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα την αξία του».*

«Οπότε θα μπορούσε να γίνει κάτι αντίστοιχο σε ένα εξάμηνο ή κάποιο μάθημα που υπάρχει να επεκτείνεται και να γίνεται εφαρμογή σε τέτοια περιβάλλοντα, άσχετα από το αντικείμενο, αφού είδαμε ότι η Μουσειοπαιδαγωγική προσεγγίζεται διεπιστημονικά και διαθεματικά, αξιοποιώντας διαφορετικά εργαλεία και πηγές. Επομένως, οποιοδήποτε μάθημα θα μπορούσε να επεκταθεί και να αξιοποιήσει χώρους πολιτισμού».

Η μεθοδολογία που προτείνεται για πρακτική εφαρμογή είναι το **project**:

«(...)να υπάρχει ένα κομμάτι που θα είναι θεωρητικό και μετά σε πρακτικό επίπεδο με επισκέψεις σε κάποια μουσεία, ανάλογα με την πόλη ας πούμε στην οποία υπάρχει το αντίστοιχο τμήμα ή και τις δυνατότητες που υπάρχουν στα μουσεία και τα λοιπά, να γίνεται μία εφαρμογή στην πράξη, δηλαδή να τίθεται ένα project σε ομάδες φοιτητών και τα λοιπά, που να αφορά ένα συγκεκριμένο μουσείο ή ένα κομμάτι που εκτίθεται σε ένα μουσείο και τα λοιπά κι αυτό το project να προσπαθούν να το εφαρμόσουν σε κάποια παιδιά. Εκεί, δηλαδή, να πηγαίνουν πρώτα οι ίδιοι να βλέπουν τον χώρο, να δουν κατά πόσο αυτό που έχουν φανταστεί μπορεί όντως να βγει, να κάνουν ενδεχομένως μια πρόβα είτε με κάποιους άλλους συμφοιτητές τους είτε κάποια από τα μέλη της ομάδας να αναλάβουν να τρέξουν το πρόγραμμα και οι υπόλοιποι να κάνουν τους μαθητές ας πούμε και το επόμενο βήμα να το κάνουν και με μαθητές που έχουν έτσι ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης και μια διαφορετική ιδιοσυγκρασία, ειδικά άμα μιλάμε για μαθητές δημοτικού ας πούμε, που είναι λίγο πιο περίεργα τα πράγματα ή ακόμα της δευτεροβάθμιας που είναι στην εφηβεία κι ίσως το σκέφτονται λίγο διαφορετικά και να έχουν αυτό το συγκερασμό ας πούμε θεωρίας και πράξης».

Η **βιωματική προσέγγιση** προτείνεται από τους περισσότερους:

«Θεωρώ ότι ο βιωματικός τρόπος είναι ο καλύτερος τρόπος για να μάθουμε όλοι μας, φυσικά και το κομμάτι της θεωρίας δε μπορεί να λείπει, αλλά το να έχουμε κάποια μαθήματα στο πανεπιστήμιο, να μπούμε πιο εσωτερικά, σίγουρα θα μας βοηθούσε όλους». «Θα πρέπει να υπάρχει μάθημα, έτσι; Να κάνουμε δράσεις, σαν εργαστήριο ας πούμε. Διότι αναπόφευκτα σε ένα σχολείο, γίνονται εκπαιδευτικές εκδρομές σε μουσεία, δεν είναι κάτι δηλαδή που δεν αφορά το δάσκαλο, το ότι πρέπει να το παίρνει πάνω του ο μουσειοπαιδαγωγός, ανεξάρτητος συνεργάτης, και ένα μουσείο, που πηγαίνοντας εκεί θα πρέπει εμείς να καθόμαστε και να κάνει εκείνος το πρόγραμμα. Φυσικά και είναι ευκολία, αλλά εκείνη τη στιγμή ο δάσκαλος δε μπορεί να συμμετέχει. Άρα βγαίνει απέξω. Ξαφνικά παίρνει το ρόλο κάποιος άλλος και τα παιδιά θέλει να τους βοηθήσει, αλλά δε μπορεί ίσως. Νομίζω ότι είναι στενή η σχέση γιατί σου λέω εμείς πάμε συχνά στα μουσεία, σε τέτοιους χώρους, οπότε δε μπορούμε να πούμε άκου το κύριο εκεί, εκείνος θα στα πει, ούτε τα ξέρουμε όλα φυσικά., αλλά θα μπορούσαμε να είχαμε μία σχέση, μία εκπαίδευση, όπως το πρόγραμμα αυτό που κάναμε τώρα εμείς, θα μπορούσαμε να το κάνουμε σε κάποιο εξάμηνο ας πούμε. Να παρακολουθούμε πρακτικά κάποια μαθήματα».

Σε άλλη συνέντευξη συναντάμε τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με την παρουσία αντίστοιχων μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ένας ερωτηθείς προτείνει η μουσειακή του εκπαίδευση να μην περιορίζεται σε ένα εξάμηνο αλλά να γίνεται **καθ' όλη τη διάρκεια της βασικής του κατάρτισης**, πάλι συνδυάζοντας τα όσα μαθαίνει σε θεωρητικό επίπεδο με πρακτικές εφαρμογές, όπως επισκέψεις σε μουσεία και διδακτική αξιοποίηση αυτών:

*«Θα ήθελα το μάθημα αν γινότανε να μην ήταν μόνο για ένα εξάμηνο, αλλά να υπήρχε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και να ήταν και πιο πρακτικό, δηλαδή, αυτό που έκανα ως πούμε στο ιδιωτικό σεμινάριο, να γινόταν και στο δημόσιο πανεπιστήμιο και να υπήρχαν επισκέψεις σε μουσεία με τα παιδιά, όπου εκεί να μπορούσαμε να κάνουμε, πρακτικά να εφαρμόσουμε αυτά που ουσιαστικά μαθαίναμε στο θεωρητικό πλαίσιο και να ετοιμάσουμε μόνοι μας παιχνίδια, προγράμματα κτλ, γιατί θεωρώ γενικά ότι η πράξη είναι το βασικό, δηλαδή μέσα από την πράξη, την αλληλεπίδραση και τη βιωματική μάθηση μαθαίνεις κι εσύ».*

Παράλληλα, τονίζεται η **αξιοποίηση των πανεπιστημιακών δομών** προς όφελος των φοιτητών:

*«Ένα μεγάλο πλεονέκτημα κι ένα μεγάλο ατού το οποίο έχει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι ότι έχει στους κόλπους του το ΚΕΜΕΙΕΔΕ, το οποίο περιλαμβάνει και το Μουσείο της Εκπαίδευσης και το Κέντρο Αρβελέρ, θα μπορεί να αποτελεί τη βάση προκειμένου οι νέοι φοιτητές, αλλά και γενικότερα οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται, μέσα από διάφορα προγράμματα και διάφορες δράσεις που συμβαίνουν σε τακτά χρονικά διαστήματα, θα μπορεί να παίρνει γνώσεις να παίρνει πράγματα, να μαθαίνει για τη Μουσειοπαιδαγωγική, να μαθαίνει για την Ιστορία της Εκπαίδευσης μέσα από τα προγράμματα του XENISEUM».*

*«(...)η βασική εκπαίδευση ενός εκπαιδευτικού του δίνει κάποιες σταθερές όσον αφορά τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας της επιστήμης ή των επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής, τον κατευθύνει ως προς το τι και το πώς, αλλά αν θεωρήσουμε ότι οι δυνατότητες ενός ακαδημαϊκού προγράμματος είναι συγκεκριμένες και καθορίζονται από πολλούς άλλους παράγοντες, αυτές διευρύνονται, εμπλουτίζονται, μέσα στα προγράμματα του τύπου αυτού, της Μουσειοπαιδαγωγικής (...)το μάθημα δε μπορώ να το διαχωρίσω προσωπικά από τις δομές, δε γίνεται, όταν λέω μάθημα, εννοώ πέρα από το ακαδημαϊκό ως πούμε πλαίσιο του, σαφέστατα όπως είπα και προηγουμένως όλα αυτά συνδυάζονται με βιώματα, με εφαρμογές, γιατί η Μουσειοπαιδαγωγική είναι εφαρμοσμένη παιδαγωγική, αυτό να το καταστήσω σαφές. Η Μουσειοπαιδαγωγική είναι εφαρμοσμένη, είναι **Applied Pedagogy**. Αυτό πρέπει να το έχουμε στο μυαλό. Άρα, **Applied Pedagogy, Applied Museiopedagogy** θα πρέπει να πάει στους χώρους μουσεία, χώροι πολιτισμού».*

## **ΜΕΡΟΣ Γ: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

*«Ο συνολικός σκοπός ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρέπει να συλλαμβάνεται ως ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας»*

(Van Huizen et al., 2005:275)

Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε, αφενός στα κείμενα του εκπαιδευτικού προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου» του Μουσείου Εκπαίδευσης, κι αφετέρου στα λεγόμενα των εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων συμμετεχόντων του προγράμματος, προσπαθήσαμε να απαντήσουμε σε μια σειρά ερωτημάτων. Αυτά τα ερωτήματα επικεντρώνονταν στο ρόλο που έχει το μουσείο, μέσω των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων, στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η αρχική μας υπόθεση ότι το μουσείο παρέχει μεθόδους και πρακτικές που μπορούν να υποστηρίξουν ένα πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών, επιβεβαιώθηκε με την μεθοδολογική προσέγγιση της ανάλυσης περιεχομένου και προβήκαμε στις παρακάτω ερμηνείες- διαπιστώσεις.

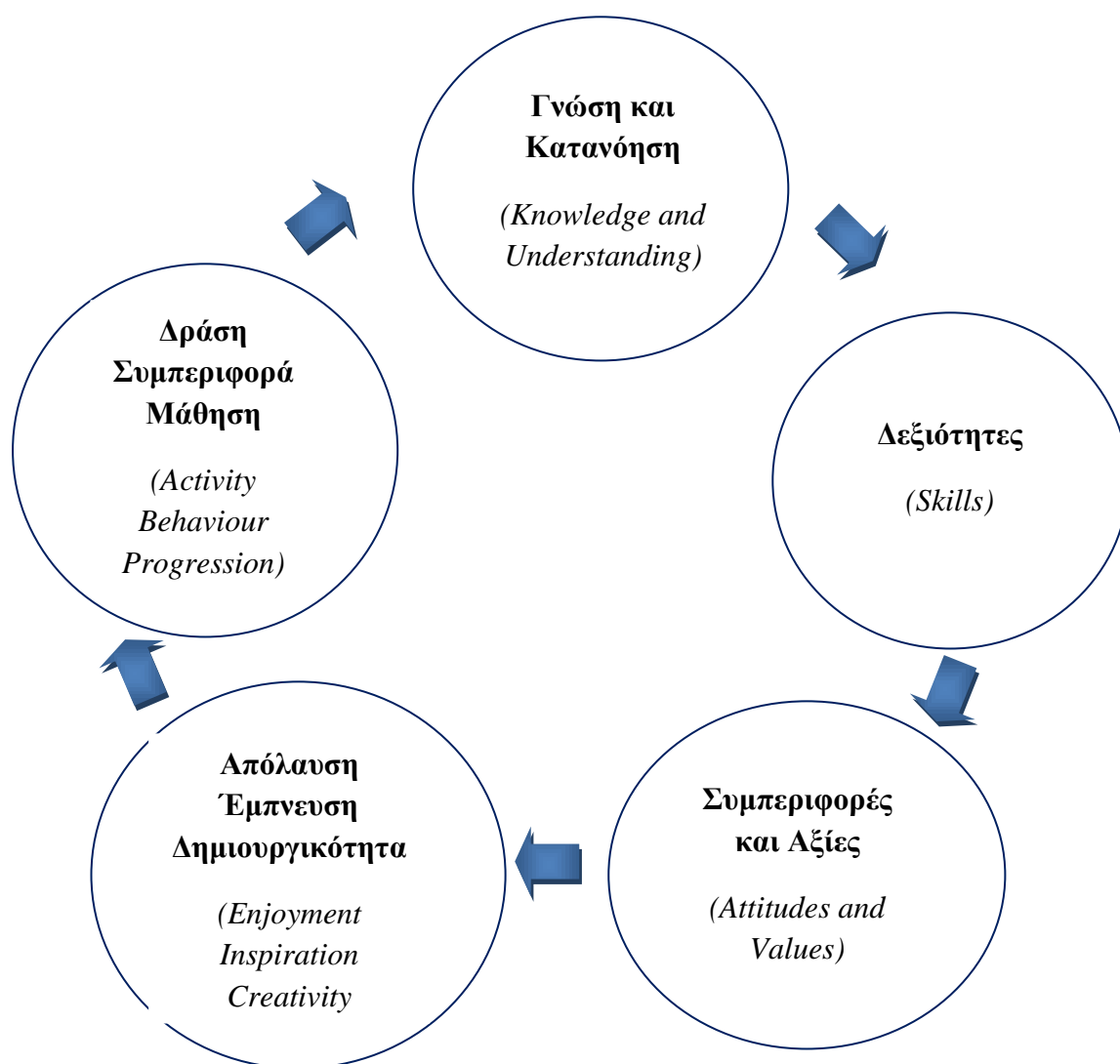
### **Γ1. Αξιολόγηση μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου» ως προς τα αποτελέσματα της μάθησης των υποκειμένων**

Σύμφωνα με τη συνολική αποτίμηση του προγράμματος από τους συμμετέχοντες, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο σχεδιασμός του ήταν επιτυχής, καθώς οδήγησε σε αποτελέσματα που συνδέονται με τα **Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα/ Generic Learning Outcomes (GLOs)** όπως αυτά έχουν αναλυτικά περιγραφεί από την Hooper-Greenhill (2007)<sup>79</sup>. Για τους μελετητές η προσωπική εμπειρία είναι αυτή που αξίζει να μελετηθεί ακόμη κι αν η μαθησιακή διαδικασία συμπεριλαμβάνει και άλλα άτομα. Η εμπειρία που θα αποκτήσει ο μαθητευόμενος μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία περιλαμβάνει τη βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων, συμπεριφορών και συναισθημάτων. Η αντιμετώπιση της μάθησης σε μια διευρυμένη διάσταση έχει αποδώσει ερευνητικά οφέλη στους μελετητές, καθώς τους επιτρέπει να διαμορφώσουν γενικές κατηγορίες μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, σε περιβάλλοντα μη τυπικής μάθησης, όπως είναι τα μουσεία, η προσέγγιση αυτή έχει κριθεί ως κατάλληλη (Νικονάνου,2015:43). Πρόκειται για ένα αξιολογικό σύστημα το οποίο βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες γνώσης και μάθησης, αναπτύχθηκε ως

---

<sup>79</sup> Για τις διευρυμένες δυνατότητες εκπαίδευσης που παρέχουν τα μουσεία σε σχέση με την εξυπηρέτηση ποικίλων μαθησιακών στόχων και την εκπλήρωση ποικίλων μαθησιακών αποτελεσμάτων αναπτύχθηκε ένα μεθοδολογικό πλαίσιο από το Συμβούλιο Μουσείων, Βιβλιοθηκών και Αρχείων στη Βρετανία στα μέσα της δεκαετίας του 2000, τα «Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα» / Generic Learning Outcomes (GLOs), όπως αναλύονται από την Hooper-Greenhill (2007).

αποτέλεσμα της ανάγκης για μια μεθοδολογία αξιολόγησης, ώστε να είναι δυνατή η χαρτογράφηση των μαθησιακών εμπειριών των επισκεπτών (Dodd & Jones,2009:14). Το εννοιακό πλαίσιο αυτό διακρίνεται σε πέντε γενικές κατηγορίες, στις οποίες εντάσσονται τα δεδομένα που συλλέγονται από τις εμπειρίες των επισκεπτών, είτε από την περιδιάβασή τους στην έκθεση είτε από τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπως στη περίπτωση μας το πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου». Οι κατηγορίες αυτές αποτελούν τα «αποτελέσματα της μάθησης» και είναι οι ακόλουθες (βλ. Σχήμα 9):



**Σχήμα 9.** Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης.

Πηγή: Dodd & Jones,2009:14.

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες επέκτειναν **γνώσεις και κατανόηση** για συγκεκριμένα θέματα, δημιούργησαν επικοινωνιακές διασυνδέσεις κι αφομοίωσαν νέες πληροφορίες σχετικά με τη διδασκαλία σε μουσεία:

*«Μέσα από το πρόγραμμα απέκτησα νέα εργαλεία και εφόδια για το επάγγελμα του δασκάλου, αφού συνειδητοποίησα ότι η μάθηση τελικά αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον και μπορεί να γίνει και εκτός σχολικής αίθουσας. Επομένως, θα έχω στο μυαλό μου να προσπαθώ να κάνω το μάθημα πιο δημιουργικό και ευχάριστο μέσα από χώρους, όπως είναι τα μουσεία, αφού πήρα τις ιδέες και τη μεθοδολογία που με βοηθούν ως δασκάλα συνολικά. Συγκεκριμένα, είδα πόσο ωφέλιμη είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και πόσο εφικτή είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αξιοποιώντας διάφορες πηγές».*

Παράλληλα, ανέπτυξαν ποικίλες **δεξιότητες** και ασκήθηκαν στη συμμετοχή σε νέους, για τους ίδιους, τύπους δραστηριοτήτων. Επίσης, κεντρικής σημασίας αναδείχθηκε η ανάπτυξη διαλόγου και αλληλοκατανόησης σε πλαίσιο ψυχαγωγίας και η ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ όλων, διοργανωτών και εκπαιδευομένων, δηλαδή η έντονη **κοινωνική διάσταση της εμπειρίας** (Falk & Dierking, 2012:35).

*«Με βοήθησε στο να αναπτύξω κάποιες δεξιότητες στη δημιουργία ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, δεξιότητες που έχουν να κάνουν π.χ. με τη δημιουργία κόμικ, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν έτσι ένα πάρα πολύ σημαντικό εργαλείο».*

*«(...)κυρίως το ότι συνεργάστηκα με άλλα άτομα, το ότι λειτουργήσαμε ως ομάδα μου έκανε κι αυτό πάρα πολύ καλό. Το εγώ πάει πίσω, το εμείς μπροστά. Θέσαμε έναν κοινό στόχο, συνεργαστήκαμε όλοι μας μαζί με πολύ αγάπη γι' αυτό που κάναμε για να έχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα».*

*«(...)η αλληλεπίδραση με άλλους συναδέλφους διαφορετικών ηλικιών και εμπειριών, όπως κι επίσης και ότι ήρθα σε επαφή με διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας με βιωματικό χαρακτήρα και με διαφορετικούς καθηγητές που προσέγγισαν το θέμα μέσα από τη δικιά τους οπτική γωνία, οπότε πήρα πολλά και θεωρώ ότι η συνολική αυτή αλληλεπίδραση με βοήθησε αρκετά».*

Η **αλλαγή της στάσης** των συμμετεχόντων απέναντι σε παγιωμένες αντιλήψεις σχετικά με το επάγγελμά τους, την εκπαίδευση και το μουσείο γενικότερα είναι επίσης εμφανής μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, όπως ακόμη και η συνειδητοποίηση **αξιών**:

*«Είναι ότι τώρα βλέποντας ένα μουσείο και πηγαίνοντας με το σχολείο μου σε ένα μουσείο σκέφτομαι κατευθείαν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσα να γίνει κατανοητό το αντικείμενο αυτό. Η ιστορία ή το μήνυμα που θέλει να περάσει το κάθε μουσείο, με διάφορους τρόπους δηλαδή, με έβαλε να δω πώς είναι τα πράγματα, ότι έχουν πολλές διαστάσεις και δεν πρόκειται να το χρησιμοποιήσω μόνο με έναν τρόπο».*



*«Σίγουρα το πρόγραμμα συνετέλεσε στο να θυμηθώ την αξία της βιωματικής μάθησης και την εφαρμογή της και να δω πρακτικά πώς αυτό βοηθάει να μάθεις πράγματα».*

Όλη αυτή η εμπειρία συνδέθηκε με ικανοποίηση, **δημιουργικότητα**, νέες ιδέες, εξερεύνηση, πειραματισμό και **έμπνευση**:

*«(...)έγιναν κι αντίστοιχες δραστηριότητες που μας ενεργοποίησαν έτσι τη φαντασία και μας έδειξαν τον τρόπο που μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο»*

*«(...)φάνηκε στην παρουσίαση, ας το πούμε, των τελικών δράσεων που είχαμε προγραμματίσει, ότι ήταν τόσο πολύ εμπλουτισμένα, κι είχαν και ενθουσιασμό και πρωτοτυπία και καινοτομία και εμπλοκή»*

Ίσως δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, ότι η συνολική αυτή θετική εμπειρία εμφανίσθηκε να εμπνέει πολλούς από τους συμμετέχοντες, καλλιεργώντας την πρόθεση να **αξιοποιήσουν αντίστοιχες εκπαιδευτικές δράσεις και νοοτροπίες** στο δικό τους εκπαιδευτικό περιβάλλον:

*«(.)αυτό με βοήθησε προκειμένου να μάθω αρκετά πράγματα γύρω από τη μουσειοπαιδαγωγική και αργότερα να καταφέρω να μεταλαμπαδεύσω αυτές τις γνώσεις μέσα σε ένα μουσείο ή μέσα στη δικιά μου τάξη, όταν την αποκτήσω, καθώς επίσης και να τα μεταφέρω και στους συναδέλφους μου, προκειμένου να τους κάνω να ασχοληθούν και αυτοί με το συγκεκριμένο παιδαγωγικό πρόγραμμα».*

## **Γ2.Αξιολόγηση μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου» ως προς το σκοπό εκπαίδευσης εκπαιδευτικών**

### **Γ2.1. Αναζήτηση Γνώσης**

Ο Γαλιλαίος (1564-1642) είχε πει ότι *«δε μπορούμε να διδάξουμε τίποτε στον άλλο. Το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να τον βοηθήσουμε να το ανακαλύψει μόνος του»*. Αναμφισβήτητα, ο μελλοντικός εκπαιδευτικός οφείλει να πράττει σύμφωνα με την αρχή της UNESCO *«να σε μάθω να μαθαίνεις»*, παρέχοντας τα απαραίτητα εφόδια και καθοδηγώντας το παιδί στην ανακάλυψη της γνώσης. Ωστόσο, μόνο όταν ο ίδιος βιώσει τη φιλοσοφία της ενεργητικής μάθησης κατά τη διάρκεια των σπουδών του, θα μπορέσει με τον ίδιο τρόπο ακριβώς να διδάσκει (Greenwood & Kirschbaum,2014:23; Çil et al,2016:2; Seeger et al,2016:132). Κι αυτό το σκοπό, όπως έδειξε η δομή του συγκεκριμένου μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος του Πανεπιστημίου Κρήτης, μπορεί να υποστηρίξει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσείου, εφόσον προωθεί ενεργητικές μεθόδους μάθησης.

Η φιλοσοφία της **αυτό-ανακάλυψης** διαφαίνεται σε όλη τη δομή του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος του Μουσείου Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς παρέχονται αρκετά κίνητρα, ώστε να προβούν οι ίδιοι στην ανακάλυψη της όποιας γνώσης, ενώ η προσέγγιση αυτής γίνεται με διερευνητικές μεθόδους, ακολουθώντας την αρχή της αυτενέργειας και της βιωματικής μάθησης, σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της μουσειοπαιδαγωγικής. Η πρόκληση, λοιπόν, του εκπαιδευμένου, ως απαραίτητο στοιχείο για την εποικοδομητική μάθηση, υφίστανται. Όπως υποστηρίζει η θεωρία του Dewey, στη βιωματική μάθηση δίνεται έμφαση στην «απασχόληση», εφόσον το υποκείμενο πρέπει να μαθαίνει πώς να μαθαίνει και να κάνει τις δικές του επιλογές, καθώς επίσης, όπως υποστηρίζει και η θεωρία του Bruner, το υποκείμενο αφήνεται να προβεί σε μια εξερεύνηση (Νικονάνου,2015:32-33).

Η **Εποικοδομητική μάθηση** που λαμβάνει χώρα είναι εμφανής στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι άνθρωποι μπορούν να δημιουργήσουν πιο εύκολα συνδέσεις όταν οι γνώσεις στις οποίες εκτίθενται σχετίζονται με παλαιότερες εμπειρίες μάθησης (Seeger et al,2016:132). Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος επιθυμεί να αντιμετωπίζεται ως αυτοδύναμος και να συμμετέχει ενεργά σε ό,τι τον αφορά:

*«Ο συμμετέχων/ η συμμετέχουσα εποικοδομεί ο ίδιος τη γνώση, άρα πρόκειται ουσιαστικά για μια αυτορυθμιζόμενη μάθηση».*

Οι ενήλικοι έχουν την ανάγκη το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους να συνδέεται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Για να είναι επιτυχής η μάθηση, πρέπει να δημιουργούνται «σχέσεις» ανάμεσα στο νέο και στο ήδη υπάρχον, δηλαδή όσα οι ενήλικοι ήδη γνωρίζουν και εφαρμόζουν στην καθημερινή τους ζωή, να αξιοποιούνται από τη νέα μάθηση. Ό,τι έχουν αποκτήσει από άλλες δραστηριότητες το αξιοποιούν για να αναζητήσουν αναλογίες, να ανακαλύψουν σχέσεις με το καινούριο. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, λοιπόν, χρησιμοποιούν την αναλογική σκέψη, ώστε να εντοπίσουν κοινά σημεία και διαφορές ανάμεσα στο ήδη υπάρχον και στο νέο (Κοντονή,2010:33-34).

*«(...)δομούν γνώσεις, συνδυάζουν διαφορετικά αντικείμενα και υπάρχει μία συσχέτιση γνώσεων, εμπειρίας και οράματος, έτσι ώστε να μπορέσουν, στο χώρο που θα εφαρμόσει ο καθένας ένα αντίστοιχο δικό του πρόγραμμα, πώς θα μπορέσει να συνδυάσει όλα αυτά τα πράγματα, έτσι ώστε να έχει ένα ακόμα πιο θετικό αποτέλεσμα».*

Από αρκετούς επισημάνθηκε η **καθοδήγηση** που είχαν ως σημαντική διευκόλυνση στην κατάκτηση των γνώσεων και στην τελική παρουσίαση των projects:

*«Πιστεύω ότι ο συνδυασμός της πράξης με τη γνώση και οι κατευθύνσεις, δηλαδή το πώς πρέπει να ψάξουμε, τι πρέπει να ψάξουμε για να κάνουμε συνδέσεις».*

*«Δίνουμε τη δυνατότητα στα παιδιά, που είναι χωρισμένα πια σε ομάδες, να παρουσιάσουν μια δική τους δουλειά εκπαιδευτική, το κάνατε όλοι, για την υλοποίηση της οποίας, στο σχεδιασμό καθοδηγούνται με έναν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτές κατά ομάδα. Οπότε νομίζουμε ότι γίνεται μία σοβαρή δουλειά εκεί καθοδήγησης».*

Ο ρόλος του διδάσκοντα, λοιπόν, είναι αυτός του διευκολυντή, του υποστηρικτή και του συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας, ο οποίος θέτει ερωτήματα και γενικότερα ενορχηστρώνει εναλλακτικές δράσεις στο μουσείο, αναπτύσσοντας το διερευνητικό πνεύμα, συντονίζοντας ομαδοσυνεργατικές σχέσεις, δρομολογώντας την παραγωγή της γνώσης και καλλιεργώντας τις δεξιότητες όλων των μαθητών (Κουγιουμτζής,2014:245· Νικονάνου,2015:64-75· Σαββαΐδου-Καμπουροπούλου,2015:30). Έτσι, προκειμένου να είναι αποτελεσματικές οι προσπάθειες ανάπτυξης καινοτόμων εκπαιδευτικών διαδικασιών στα πανεπιστημιακά μουσεία, απαραίτητη είναι η δημιουργία επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στους διδάσκοντες και διδασκόμενους. Αυτή η σχέση θα μετουσιώσει τις βιωματικές καταστάσεις σε διδακτικές δραστηριότητες, μέσα σε ένα πλαίσιο ενεργητικής μάθησης (Γελαδάκη,2014:181).

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που αποκτούν πληροφορίες μέσω της έρευνας σε περιβάλλοντα μη τυπικής μάθησης γίνονται ενεργοί, εμπλεκόμενοι μαθητευόμενοι, παίρνοντας πρωτοβουλίες για τη μάθησή τους, καθιστώντας την πιο σημαντική και αξέχαστη, ενώ μοιράζονται αυτή την καλή πρακτική με τους μαθητές τους (Nichols,2014:7). Συνεπώς, καθίσταται εύλογο ότι αντίστοιχα κίνητρα είναι απαραίτητα να παρέχονται στα προγράμματα σπουδών υποψηφίων εκπαιδευτικών.

## **Γ2.2. Απόκτηση Δεξιοτήτων**

### **Γ2.2.1. Πρακτικές Δεξιότητες**

Σε αρκετά σημεία, έγινε λόγος για την ανάπτυξη **δεξιοτήτων τεχνολογίας**, όπως ήταν η δημιουργία κόμικ και η χρήση προγραμμάτων παρουσίασης:

*«Έμαθα να χειρίζομαι στον υπολογιστή κάποια προγράμματα που μας έδειξαν, όπως ήταν το Prezi, γενικότερα με ενθάρρυναν να χρησιμοποιώ τεχνολογικά μέσα στη δουλειά μου γιατί πολλές φορές γίνεται πιο ελκυστικό στα παιδιά το μάθημα».*

Συνεπώς, προκειμένου να ανταποκριθεί ο σημερινός εκπαιδευτικός στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, στην έκρηξη της τεχνολογίας και της πληροφορίας, απαραίτητες είναι οι αντίστοιχες γνώσεις, τις οποίες θα αξιοποιεί στην εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος των μαθητών. Οι τεχνολογίες μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο εποπτικό μέσο διδασκαλίας, εναλλακτικό γνωστικό-διερευνητικό εργαλείο επικοινωνίας, αναζήτησης της γνώσης και προσέγγισης των δεδομένων του Αναλυτικού Προγράμματος. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που επωμίζονται με την ευθύνη να καθορίζουν τον τρόπο αξιοποίησης των επιλεχθέντων εφαρμογών,

ώστε να εμπλουτίζεται το γνωστικό αντικείμενο, να ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών και να αναπτύσσεται η δημιουργικότητά τους, γεγονός που απαιτεί την καλλιέργεια αντίστοιχων δεξιοτήτων (Φύκαρης,2015:325).

Ακόμη, αναφέρθηκε η ανάπτυξη **κιναισθητικών δεξιοτήτων, η απόκτηση αντίληψης του χώρου, του ήχου και της κίνησης:**

*«Θεωρώ ότι οι άνθρωποι που δεν είχαν ποτέ ασχοληθεί με τη μουσική και δεν πίστευαν ποτέ ότι θα βάλουν δραστηριότητες που καλλιεργούν μουσικές δεξιότητες, όπως η ακουστική αντίληψη, η μουσικοκινητική ή η κιναισθητική αντίληψη, θεωρώ ότι μέσα από το πρόγραμμα θα ασχοληθούν και με αυτά, άρα κι οι ίδιοι καλλιέργησαν αυτές τις δεξιότητες».*

Δεξιότητες όπως οι παραπάνω είναι χρήσιμες για το επάγγελμα ενός εκπαιδευτικού κι απαραίτητες για την πραγματοποίηση εναλλακτικών καινοτόμων δράσεων από τον ίδιο. Αν τις αναπτύξουν σε προπτυχιακό στάδιο, μετέπειτα θα μπορούν να μεταφέρουν ανάλογες εμπειρίες σε νέες διδακτικές καταστάσεις (Bobick & Hornby,2013:81-85). Συνεπώς, όταν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν ένα γεγονός που έλαβε χώρα στο μουσείο, μαθαίνουν κρίσιμες δεξιότητες διδασκαλίας, οι οποίες είναι χρήσιμες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Maloney & Hill,2016:249).

### **Γ2.2.2. Διαπροσωπικές Δεξιότητες**

Όσον αφορά το διαπροσωπικό κομμάτι του προγράμματος, οι κοινές συναισθηματικές εμπειρίες και η **συνεργασία** για την επίτευξη ενός στόχου από κοινού οδήγησαν σε **αλληλεπιδράσεις** και **στην ανάπτυξη σχέσεων** μεταξύ των συμμετεχόντων του προγράμματος. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε ένα κλίμα **ενεργούς συμμετοχής** και **αλληλοϋποστήριξης** των μελών των ομάδων εργασίας, αφού παρήγαγαν έργο που τους «έδεσε» και δημιούργησαν ισχυρούς **κοινωνικούς δεσμούς**. Αυτή ήταν κι η δυναμική του προγράμματος, όπως αναφέρεται, αυτή «(...)η ζύμωση εκεί είναι η σημασία του προγράμματος κι ότι ήμασταν όλοι ανοιχτοί σε αυτό το πάρε-δώσε». Η σύσφιξη των σχέσεων και η συλλογικότητα επιτεύχθηκε όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευομένων, αλλά και μεταξύ των ίδιων με τους επιμορφωτές τους:

*«(...)νομίζω ότι είχε ένα κέρδος και για εσάς τους επιμορφούμενους και για εμάς, δηλαδή ήταν πολύ ωραία αυτή η ανταλλαγή και πραγματικά κι εγώ που θεωρώ ότι είμαι επαγγελματίας πάνω σε αυτό μου άρεσε πάρα πολύ αυτό το τέλος, κι εγώ πήρα πράγματα».*

Συνεπώς, οι συμμετέχοντες εισήχθησαν στην κοινωνική διάσταση των μουσειακών εκπαιδευτικών διαδικασιών<sup>80</sup>, με την προώθηση της ανταλλαγής απόψεων, της

<sup>80</sup> Η ανάπτυξη dialόγου και αλληλοκατανόησης σε ομάδες μέσα από την εκπαιδευτική αξιοποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς υποστηρίζεται και από τα Generic Social Outcomes (GSO) ως στοιχείο που

διάδρασης και της ισότιμης συνεργασίας όλων, εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών (Falk & Dierking,2012:35).

Οι εκπαιδευόμενοι ανέπτυξαν **επικοινωνιακές δεξιότητες**, την **κοινωνικότητά** τους, συναναστράφηκαν με διαφορετικές προσωπικότητες, ήρθαν κοντά με κάποιες και αντάλλαξαν απόψεις και αντιλήψεις πάνω σε ποικίλα θέματα και προβληματισμούς:

*«Στο δια ζώσης παρατήρησα ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι άνθρωποι είχαν φτιάξει προσωπικές σχέσεις. Αυτό για μένα ήταν και η καταξίωση του προγράμματος».*

Είναι γεγονός ότι τα συνεργατικά περιβάλλοντα ενεργοποιούν την ανάπτυξη αισθήματος κοινής ευθύνης, την προώθηση διαπολιτισμικών σχέσεων, την αύξηση της αυτοεκτίμησης, την προώθηση δεξιοτήτων σχετικών με την οργάνωση και το σχεδιασμό δραστηριοτήτων και τη δόμηση των ερμηνειών μέσω της αλληλεπίδρασης και της αξιοποίησης της μουσειακής εμπειρίας (Σαββαΐδου-Καμποροπούλου,2015:33· Φιλιππουπολίτη,2015:28-36).

Παράλληλα, με άξονα την **ενσυναίσθηση**, οι συμμετέχοντες «εισέρχονται» στη θέση άλλων υποκειμένων και καταστάσεων και εκφράζουν συναφή συναισθήματα και σκέψεις. Η συλλογική εμπειρία των εκπαιδευομένων αξιοποιείται και ανασύρονται βιώματα προκειμένου οι ίδιοι να μετατοπίσουν τον εαυτό τους στην μεριά των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι *«μπαίνω στα παπούτσια του άλλου και άρα ξεκλειδώνομαι κι εγώ και μπορώ να σχεδιάσω πάλι σε σχέση με τη δεξιότητα»*. Μέσω της μεθόδου αυτής ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων και δίνεται περισσότερη έμφαση στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης και της μάθησης παρά στο τελικό αποτέλεσμα:

*«Ήταν πολύ ενδιαφέρον γιατί έπρεπε ουσιαστικά- κι αυτό με βοήθησε πολύ- το να μπω στη θέση των παιδιών για να δομήσω ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το πώς σκέφτονται, τις ανάγκες τους, τι θα ήθελαν από μια επίσκεψη στο μουσείο, οπότε προσπάθησα ακριβώς να τις καταλάβω καλύτερα, να κατέβω λιγάκι από το σκαλί του παιδαγωγού, του δασκάλου μάλλον, και να έρθω πιο κοντά στα παιδιά, στον τρόπο με τον οποίο αυτά σκέφτονται και να δω τι πραγματικά θα ήθελαν τα ίδια από μια επίσκεψη σε ένα μουσείο και πώς αυτό θα μπορούσα εγώ να το οργανώσω καλύτερα, έτσι ώστε να τους ωφελήσει μετέπειτα».*

Όπως είπε και η μεγάλη ιστορικός Ελένη Γλύκατζη -Αρβελέρ *«ο καλός δάσκαλος δεν πρέπει να βρίσκεται απέναντι, αλλά δίπλα στο μαθητή»*, (Καρράς,2014:13). Συνεπώς, ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να «μπει» στη θέση των μαθητών και να διαμορφώσει εκπαιδευτικά σενάρια που ανταποκρίνονται καλύτερα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής του τάξης, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών, τις ανάγκες τους και τα βιώματά τους (Κουτσελίνη-

---

μπορεί να προωθήσει την κοινωνική ενδυνάμωση (Stronger and safer communities), βλ. σχετικά: Dodd, J. & Jones, C. (2009). Τα Γενικά Αποτελέσματα της Μάθησης: ένα εννοιολογικό πλαίσιο, *Τετράδια Μουσειολογίας*, 11-19.

Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης,2015:128-129· Σαββαΐδου- Καμπουροπούλου,2015:33· Φιλίππουπολίτη,2015:37).

### Γ2.2.3. Ενδοπροσωπικές δεξιότητες

Μέσα από το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέσυραν προσωπικά τους βιώματα και εμπειρίες, κατέθεσαν μέρος της προσωπικότητάς τους, συνειδητοποίησαν τις δυνατότητές τους και *«ανακάλυψαν έτσι πράγματα για τον εαυτό τους που δε γνώριζαν»*, κατακτώντας την **αυτογνωσία**. Μέσω της ζωγραφικής και της μουσικής απελευθέρωσαν την ατομική τους εικαστική έκφραση και *«ξεδίπλωσαν»* κομμάτια του εαυτού τους:

*«(...)η καθεμία εισήγηση μάς πήγαινε σε έναν διαφορετικό άξονα, οπότε με πολλές εισηγήσεις καταφέραμε και ανοιχτήκαμε σε αρκετά διαφορετικούς άξονες που αυτό σημαίνει ότι ανοίγεις διαφορετικά κομμάτια του εαυτού σου».*

Αυτή η κατάθεση εαυτού του καθενός εκπαιδευμένου έγινε αντιληπτή από τους επιμορφωτές, οι οποίοι εισέπραξαν τις *«ειλικρινείς αντιδράσεις των εκπαιδευομένων σε αυτό το πρόγραμμα»*. Αναμφισβήτητα, πρόκειται για γνήσια συναισθήματα που βιώνουν τα μέλη και ειλικρινείς αντιδράσεις τους, ακριβώς γιατί προέρχονται από την προσωπική τους εμπλοκή.

Τα αποτελέσματα μιας δημιουργικής αξιοποίησης του μουσείου για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν νέες γνώσεις, αλλά και πολύτιμους προσωπικούς δεσμούς μεταξύ του μουσείου και των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν την εμφάνιση νέων αντιλήψεων, αξιών, και συμπεριφορών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η επίσκεψη στο μουσείο δεν έχει μόνο στόχο την απόκτηση νέων ιδεών σε σχέση με το περιεχόμενο, αλλά και τον μετασχηματισμό του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αλληλεπιδρούν με τον κόσμο και **βλέπουν τον εαυτό τους**. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, στην προκειμένη περίπτωση, γίνονται αντικείμενα ανακάλυψης, ερμηνείας και κριτικής εκτίμησης (Garner et al,2016:342). Άλλωστε, η εμπειρία που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους σε ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να είναι θετική όχι μόνο σε σχέση με την επαγγελματική τους ιδιότητα αλλά και σε προσωπικό επίπεδο (Νικονάνου,2015:104).

Ο Kaplan και οι συνεργάτες του (Garner et al,2016:345) πρότειναν τις παρακάτω αρχές για την προώθηση της **διερεύνησης της ταυτότητας**. Αρχικά, την προώθηση της υποκειμενικής εμπειρίας κατά την οποία το περιεχόμενο σχετίζεται με το υπόβαθρο κάποιου, τις εμπειρίες του, τις πεποιθήσεις του, τους στόχους και τα ενδιαφέροντά του, πράγμα που επιτεύχθηκε στο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα μέσα από ερωτήσεις και δραστηριότητες που *«ανέδυσαν»* προσωπικά βιώματα των εκπαιδευομένων. Έπειτα, για να ενεργοποιηθεί η εξερεύνηση της ταυτότητας, κρίνεται αναγκαία η πρόκληση των παγιωμένων αντιλήψεων των υποκειμένων, θέτοντας ερωτήματα σχετικά με αυτές και αναζητώντας νέες πληροφορίες για τη δημιουργία νέων, γεγονός που φάνηκε ότι έγινε, καθώς οι εκπαιδευόμενοι εισήλθαν

στο πρόγραμμα έχοντας κάποιες παγιωμένες αντιλήψεις, οι οποίες στην πορεία τέθηκαν υπό αμφισβήτηση. Ακόμη, είναι απαραίτητη η παροχή της αίσθησης της ασφάλειας, καθιστώντας κατανοητό ότι το περιβάλλον δεν απειλεί ή κατακρίνει τις ιδέες των υποκειμένων, αλλά αποτελεί ένα κατάλληλο περιβάλλον για τη διερεύνηση νέων ιδεών και συμπεριφορών. Ένα τέτοιο περιβάλλον παρείχε το πρόγραμμα μουσειοπαιδαγωγικής, ανοιχτό στον διάλογο, στην ελεύθερη έκφραση των σκέψεων και των προβληματισμών των υποκειμένων που ευνοούσε την απρόσκοπτη ανταλλαγή απόψεων και ιδεών. Τέλος, η εξερεύνηση της ταυτότητας χρειάζεται να είναι σταδιακή, παρέχοντας καθοδήγηση για την εμπλοκή των υποκειμένων στην συλλογή πληροφοριών, την αμφισβήτηση, τον πειραματισμό, τη συζήτηση και τη διαπραγμάτευση, την οποία καθοδήγηση είχαν και οι συμμετέχοντες του προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου» από τους «μέντορες» τους προκειμένου να εξωτερικεύσουν πτυχές της προσωπικότητάς τους, κομμάτια του ίδιου τους εαυτού.

### Γ2.3. Ανάπτυξη Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Εκπαίδευσης έδωσε ευκαιρίες και δυνατότητες για να καλλιεργήσουν οι συμμετέχοντες κριτικές δεξιότητες και τη δημιουργική τους σκέψη. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως ενεπλάκησαν σε μια κοινή **κριτική αναζήτηση της γνώσης**, μέσα από τις ερωτήσεις των επιμορφωτών, οι οποίοι ενεργοποίησαν τον **προβληματισμό** τους και τη σκέψη τους πάνω σε ποικίλα θέματα:

*«(...)το να θέσει ερωτήματα ένα πρόγραμμα στη δική μας περίπτωση το μουσειοπαιδαγωγικό, είναι σημαντικό γιατί αρχίζεις και αναστοχάζεσαι. Όταν, λοιπόν, αναστοχάζεσαι έννοιες και πράγματα που θεωρούσες ενδεχομένως ως δεδομένα, καθίσταται ως ζητούμενα. Και νομίζω ότι αυτό είναι το μαγικό, το ελκυστικό σε αυτή την περίπτωση. Ένα ερώτημα που νομίζω τίθεται εκ των πραγμάτων είναι γιατί, παραδείγματος χάριν, αυτοί οι χώροι πολιτισμού σήμερα βάζουν ως επιτακτική ανάγκη τον εκπαιδευτικό ρόλο τους, κάτι που δεν έμπαινε τόσο δυναμικά σε προηγούμενες δεκαετίες. Ένα ερώτημα είναι γιατί. Το δεύτερο ερώτημα είναι πώς ο ρόλος αυτός ο εκπαιδευτικός μπορεί να υλοποιηθεί σε σχέση με την ταυτότητά τους και αν η σχέση αυτή είναι ισοδύναμη ή η μία υποτάσσεται στην άλλη; Δηλαδή αν η παιδαγωγική λειτουργία έρχεται να υπηρετήσει τη μουσειολογική λειτουργία».*

Οι μουσειακές εμπειρίες δίνουν τη δυνατότητα στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν σε μια εναλλακτική εκπαίδευση των μικρών παιδιών και τους βοηθά μετέπειτα να αναλύσουν τις πρακτικές που βλέπουν σε πιο παραδοσιακά περιβάλλοντα (Stetson & Stroud,2014:69). Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις και οι ευκαιρίες για πρακτική εξερεύνηση μπορούν να μεταφέρουν τις σκέψεις και τις ενέργειες των υποκειμένων από την επιφανειακή ανάλυση ταύτιση στην ανάλυση και την κριτική αξιολόγηση των αντικειμένων και των χαρακτηριστικών τους (Garner et

al,2016:343). Ως εκ τούτου, τα μουσεία ως εργαλεία εκμάθησης μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες για την **κριτική ανάλυση ποικίλων θεμάτων** από τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς, όπως σχετικών με τη φυλή και την εθνικότητα (Coffey et al.,2015:12). Άλλωστε, τέτοια θέματα διαπολιτισμικότητας, προσφυγιάς, μετανάστευσης, αποδοχή του διαφορετικού, αναδείχθηκαν και τέθηκαν υπό επεξεργασία και σκέψη από τους συμμετέχοντες.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν, επίσης, οι σχετικές ερωτήσεις για τα έργα τέχνης, η **εκπαίδευση του βλέμματος**, που επιτεύχθηκε εφόσον οι εκπαιδευόμενοι παρατήρησαν προσεχτικά και προέβησαν στη διατύπωση υποθέσεων και συμπερασμάτων:

*«Είναι ότι τώρα βλέποντας ένα μουσείο και πηγαίνοντας με το σχολείο μου σε ένα μουσείο σκέφτομαι κατευθείαν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσα να γίνει κατανοητό το αντικείμενο αυτό. Η ιστορία ή το μήνυμα που θέλει να περάσει το κάθε μουσείο, με διάφορους τρόπους δηλαδή, με έβαλε να δω πώς είναι τα πράγματα, ότι έχουν πολλές διαστάσεις και δεν πρόκειται να το χρησιμοποιήσω μόνο με έναν τρόπο».*

Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2014:4-5), η συζήτηση γύρω από έργα τέχνης και η διασύνδεση αυτής της συζήτησης με το περιεχόμενο διδακτικών ενοτήτων μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Η ικανότητα της **κριτικής σκέψης** είναι ζωτικής σημασίας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, επειδή επιτρέπουν στα άτομα να ξεπεράσουν την απλή απόκτηση των πληροφοριών και να κερδίσουν πραγματικά μία βαθύτερη κατανόηση των πληροφοριών που τους παρουσιάζονται (Dwyer et al, 2014:43). Υποστηρίζεται ότι οι παιδαγωγικές διαδικασίες, όταν στοχεύουν στη μάθηση του πώς να διδάσκουν, μπορούν να προετοιμάσουν τους δασκάλους να γίνουν αυτόνομοι, δημιουργικοί και επαγγελματίες με «κρίση» (Philpott,2014:5).

Παράλληλα, η διαδικασία του σχεδιασμού και της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος που κλήθηκε κάθε ομάδα να πραγματοποιήσει, οδήγησε στην ανάπτυξη **κριτικών δεξιοτήτων**, όπως παρατηρητικότητα, περιγραφή, ταξινόμηση, σύγκριση, σύνθεση- αφαίρεση, διατύπωση υποθέσεων, ερμηνεία, εμβάθυνση νοήματος, αλλά και **μεταγνωστικών δεξιοτήτων**, εφόσον ανέσυραν από τη μνήμη τους όσα έμαθαν για να τα αξιοποιήσουν στο σχεδιασμό του δικού τους μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος. Κατά τη διάρκεια της ίδιας διαδικασίας, αναπτύχθηκε και η **φαντασία και η επινοητικότητα** των εκπαιδευομένων, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής που διδάχθηκαν:

*«Σίγουρα ενεργοποιήθηκε η φαντασία των εμπλεκομένων, γιατί κάθε φορά έτσι προσπαθούσαν να σκεφτούνε έτσι πράγματα και δημιουργικές δραστηριότητες για να παισιώσουν και το δικό τους πρόγραμμα, όταν κλήθηκαν να το σχεδιάσουν και μπορώ να πω ότι αρκετοί- να μη πω όλοι- κάνανε πράγματα που ξεπέρασαν ακόμη κι εμάς τους ίδιους, δηλαδή φτάσανε εκεί που δε διανοούνταν ότι μπορούν να φτάσουν, μέσα*



από τα ερεθίσματα που πήραν από το πρόγραμμα, μετά εκείνοι το προχώρησαν πολύ παραπάνω».

Το πρόγραμμα «σου επιτρέπει να χρησιμοποιήσεις τη φαντασία και την ποιητική πλευρά σου, ώστε να φορτώσεις κατά το δυνατόν συναισθηματικά το πρόγραμμά σου, πάλι ανταποκρινόμενος στην πρόκληση των τάξεων, που είναι πια ιδιαίτερα προκλητική η κατάσταση, όπως έχει γίνει πια η κοινωνία». Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, λοιπόν, αναμφισβήτητα η **δημιουργικότητα** συνδέεται με την κριτική σκέψη. Η Livingston (στο Egana et al,2017:21) αναφέρει ότι πρόκειται για μια βασική δεξιότητα την οποία οι σπουδαστές μπορούν να αναπτύξουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων περιεχομένου μέσω της έρευνας, της συνεργασίας, της σύνδεσης, της ενσωμάτωσης και της σύνθεσης.

#### Γ2.4. Διαμόρφωση Στάσεων

Οι Bullough και Gitlin (1995 στο Coffey et al,2015:12) υποστήριξαν ότι για να αναπτυχθεί κανείς ως δάσκαλος «οι συνήθειες υποθέσεις του σχετικά με τη διδασκαλία πρέπει να αμφισβητηθούν και να δοκιμαστούν. Οι προσωπικές θεωρίες πρέπει να γίνουν σαφείς ώστε να μπορούν να τεθούν υπό κριτική επεξεργασία και έπειτα να ανακατασκευαστούν». Στο συγκεκριμένο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, έγινε αντιληπτό ότι οι σκέψεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τέθηκαν υπό συζήτηση, αμφισβήτηση, κριτική επεξεργασία και επαναπροσδιορισμό. Έτσι, οι στάσεις και οι συμπεριφορές τους διαμορφώθηκαν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το πρόγραμμα (βλ. Σχήμα 10). Καθώς οι εκπαιδευτικοί επαναπροσδιορίζουν την έννοια του ρόλου τους και τις διδακτικές τους πρακτικές, εμπλέκονται συνεχώς σε διαδικασίες «να πλάθουν και να ζαναπλάθουν την ταυτότητά τους» (Φρυδάκη,2015:113). Εδώ βρίσκει θέση η **Κριτική Παιδαγωγική**, που αποτελεί στην πραγματικότητα «Κριτικό Παιδαγωγικό Στοχασμό» και «Χειραφετική Παιδαγωγική», όπου κυριαρχεί το «μαθαίνω-ζαναμαθαίνω-ξεμαθαίνω» (Wink στο Καρράς,2014:22).

Η λέξη «κριτική» δε σημαίνει «κάνω κριτική», αντίθετα σημαίνει «βλέπω πιο πέρα», κοιτάζω μέσα κι έξω και βλέπω βαθύτερα τις πολυπλοκότητες της διδασκαλίας και της μάθησης. Η Κριτική Παιδαγωγική αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τα θεμελιώδη ζητήματα της δύναμης/ εξουσίας και τη σχέση της με τις ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις που επηρεάζουν τα σχολεία (Wink στο Καρράς,2014:101-108). Η θεωρία ανακαλύπτεται στην πρακτική και δεδομένου ότι οι πεποιθήσεις γίνονται συμπεριφορές μέσα στη σχολική αίθουσα, εξετάζοντας κριτικά τις συμπεριφορές, κατανοούμε πώς μπορούμε να στοχαστούμε πάνω στις πεποιθήσεις μας (Κόντου,2012:79; Wink στο Καρράς,2014:138).

Αναμφισβήτητα, τα στενά πλαίσια αναφοράς των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι παγιωμένες παραδοχές τους σχετικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, τις διαδικασίες

διδασκαλίας και μάθησης, συχνά παρεμποδίζουν τους ίδιους να αναγνωρίσουν και να βιώσουν εναλλακτικούς τρόπους λειτουργίας. Συνεπώς, η έκθεση των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικούς τρόπους παιδαγωγικής δράσης ενεργοποιούν διαδικασίες μάθησης που εμπίπτουν στον **κριτικό στοχασμό**. Αυτή η έκθεση σε ανοίκειες εμπειρίες και προβλήματα, τα διλήμματα που ανατρέπουν τους συνήθεις τρόπους σκέψης και δράσης, αποσταθεροποιούν τα υπάρχοντα πλαίσια αναφοράς. Έτσι, γεννιούνται ερωτήματα του τύπου «Γιατί άραγε δε το κάνω αυτό;», «Είναι ανέφικτο ή έχω κάποια προκατάληψη σχετικά με αυτό;» Με τη γέννηση και μόνο τέτοιων ερωτημάτων αρχίζει ο **κριτικός στοχασμός**. Η διερεύνηση εναλλακτικών τρόπων σκέψης και επιλογών «προκαλούν» τους ως τώρα κυρίαρχους τρόπους σκέψης. Συνεπώς, μπορεί κανείς να αντικαταστήσει παρωχημένες ή και παράλογες αντιλήψεις με πιο σύγχρονες, εναλλακτικές. Όταν κάποιος εξετάζει εναλλακτικές ερμηνείες της εμπειρίας του «δοκιμάζοντας» διαφορετικές απόψεις, γίνεται πιο στοχαστικός και ανοιχτός στις οπτικές των άλλων, και εμπλουτίζει τη δυνατότητά του να φανταστεί εναλλακτικά πλαίσια για να τις κατανοήσει (Φρυδάκη,2015:155-167).

Σε αυτό το πλαίσιο, λαμβάνει χώρα η **μετασηματίζουσα μάθηση**, η οποία ανατρέπει τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε, μαθαίνουμε, αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τον κόσμο. Ο μετασηματισμός επέρχεται όταν αμφισβητούνται τα υπάρχοντα πλαίσια αναφοράς και αναθεωρούνται μέσα από τον κριτικό στοχασμό. Ωστόσο, η μετασηματιστική μάθηση δεν αποτελεί μια διαδικασία αλλαγής μιας άποψης, αλλά περισσότερο μια διαδικασία που προωθεί «ανοιχτούς» τρόπους σκέψης κι έτσι ανασυγκροτούνται και επαναπροσδιορίζονται οι παραδοχές των δρώντων υποκειμένων. Ο μετασηματισμός των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευτικών αποτελεί μια ελπιδοφόρα ένδειξη για την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας, βελτίωση της ποιότητας του έργου τους και τη διαμόρφωση ελεύθερων και σκεπτόμενων υποκειμένων (Φρυδάκη,2015:125-152).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι αλλάζουν οπτική σχετικά με τον **εκπαιδευτικό τους ρόλο**. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν αρκετοί συμμετέχοντες του εκπαιδευτικού προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου» άλλαξαν οι πεποιθήσεις τους, άνοιξαν τα μάτια τους και τους ορίζοντες τους και πλέον είναι δεκτικοί και θετικοί σε νέες ιδέες, νέες πρακτικές, σκεπτόμενοι πιο δημιουργικά και εναλλακτικά:

*«Θεωρώ ότι πήρα πολλά πράγματα, ότι αυτό που μου έμαθε κυρίως το πρόγραμμα είναι να ακούω τα παιδιά, τους μαθητές μου και να τους αφήνω να με οδηγούν, δίνοντάς τους ερεθίσματα, τα οποία έχουν σχέση με το μουσείο, αλλά όπως ας πούμε δουλέψαμε κι εμείς σε μία ομάδα με τους συμφοιτητές, το ίδιο μπορούμε να κάνουμε και με τα παιδιά και να βρούμε μαζί νέους τρόπους μάθησης».*

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μόνο όταν βιώσει το παράδειγμα, θα μπορέσει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει μια αποτελεσματική διδασκαλία σε ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης και θα κατανοήσει πώς να οργανώσει μια επίσκεψη στο μουσείο (Çil et al,2016:15). Προκειμένου να αλλάξει την παρούσα εκπαιδευτική κατάσταση, οφείλει

να τολμήσει και να ακολουθήσει έναν δρόμο μακριά από τα τυποποιημένα προγράμματα σπουδών (Coffey et al.,2015:9). Η Κριτική Παιδαγωγική είναι αυτή που τον κάνει να θέτει θεμελιώδη ερωτήματα στον εαυτό του, όπως «*Ποιο είναι το σωστό πράγμα που πρέπει να κάνω σήμερα στη διδασκαλία και στη μάθησή μου σε αυτό το συγκεκριμένο πλαίσιο;*» (Wink στο Καρράς,2014:119).

Κατά επακολούθηση, μέσα από το πρόγραμμα **αλλάζει κι η οπτική των συμμετεχόντων για την εκπαίδευση** γενικότερα, αφού βιώνουν πρώτα οι ίδιοι ως επιμορφούμενοι τα οφέλη ενός άλλου τρόπου διδασκαλίας, μαθαίνουν να διαχειρίζονται μια πολυπολιτισμική τάξη, μούνται περισσότερο σε διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, ώστε συνειδητοποιούν την αξία την πολυτροπικότητας και της προσαρμογής του μαθήματος σε διαφορετικούς τύπους μαθητών:

*«Καταρχήν, αποκτούν μια άλλη οπτική απέναντι στο κομμάτι της εκπαίδευσης, δηλαδή καταλαβαίνουν ότι η εκπαίδευση δεν είναι κάτι μονομερές, ότι μπορώ να το εξακτινώσω εκεί που θέλω εγώ, το οτιδήποτε, να εμπλέξω διάφορα γνωστικά αντικείμενα μέσα για να κάνω το μάθημά μου ή τη δραστηριότητά μου πολύ πιο βιωματική και ελκυστική και ενδιαφέρουσα για το συμμετέχοντα και μέσα από αυτό το πρόγραμμα, νομίζω, οποιαδήποτε πρόγραμμα μουσειοπαιδαγωγικής που έχει δομηθεί με τον κατάλληλο τρόπο αποκτούν τα εργαλεία και τις γνώσεις για να προχωρήσουν έτσι το κομμάτι της εκπαίδευσης λίγο παραπέρα».*

Οι συμμετέχοντες **αλλάζουν οπτική απέναντι στη λειτουργία των μουσείων:**

*«Θυμάμαι χαρακτηριστικά έναν εκπαιδευόμενο που είπε ότι «Εγώ όταν ήμουν μικρός, μέχρι και φοιτητής, σιχαινόμουν να πηγαίνω στα μουσεία», αυτή ακριβώς την έκφραση χρησιμοποίησε. Και τώρα μέσα από αυτό το πρόγραμμα, αυτό είπε και στην αξιολόγηση στο τέλος «Έχω αλλάξει εντελώς, κι έχει γίνει το μουσείο κάτι θελκτικό για μένα». Αυτό ήταν η καλύτερη επιβεβαίωση για το αν πέτυχε ή δεν πέτυχε στους στόχους το πρόγραμμα. Αυτή ακριβώς ήταν η στοχοθεσία του προγράμματος, να κάνουμε τους εκπαιδευτικούς να αλλάζουν την εικόνα που έχουν για το μουσείο».*

Συνεπώς, αντιλαμβάνονται τα μουσεία ως εναλλακτικούς χώρους δράσης, οι οποίοι διαθέτουν μια ποικιλία πηγών που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς, να προωθηθεί η συνεργασία σχολείου και μουσείου και να διευκολυνθεί η σύνδεση μεταξύ της θεωρίας και της πράξης (Clark et al,2016:329).

Αυτές οι αλλαγές στη στάση των εκπαιδευομένων δικαιολογούν και τη **θετική ανταπόκρισή τους** σε σχετική ερώτηση για το αν προθυμοποιούνται να **αξιοποιήσουν μελλοντικά το μουσείο στα πλαίσια της καθημερινότητας του σχολείου:**

*«Πιστεύω ότι τώρα που παρακολούθησα το συγκεκριμένο πρόγραμμα και απέκτησα κάποιες γνώσεις πάνω στη μουσειοπαιδαγωγική θα μπορούσα, αν όχι να σχεδιάσω ολόκληρο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, έστω να αξιοποιήσω σωστά και δημιουργικά μία επίσκεψη σε έναν χώρο πολιτισμού, πριν και μετά στη σχολική τάξη».*



**Σχήμα 10.** Οι τρεις διαστάσεις της αλλαγής οπτικής των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου».

Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι απέκτησαν **δημοκρατικές στάσεις**:

«(...)αυτό που μου έμαθε κυρίως το πρόγραμμα είναι να ακούω τα παιδιά, τους μαθητές μου και να τους αφήνω να με οδηγούν, δίνοντάς τους ερεθίσματα, τα οποία έχουν σχέση με το μουσείο, αλλά όπως ας πούμε δουλέψαμε κι εμείς σε μία ομάδα με τους συμφοιτητές, το ίδιο μπορούμε να κάνουμε και με τα παιδιά και να βρούμε μαζί νέους τρόπους μάθησης».

Αναμφισβήτητα, για τη συγκρότηση δημοκρατικών πολιτών απαιτούνται «προοδευτικοί παιδαγωγοί» που ως μοντέλο πρότυπο δημοκρατικού ενήλικα θα διδάξουν τους μαθητές τους τη σημασία του σεβασμού και της εκτίμησης των ιδεών των άλλων (Ελευθεράκης,2009:69• Κόντου,2011:88).

### Γ3. Λόγοι συμμετοχής στο πρόγραμμα

Οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου» για **επαγγελματικούς λόγους**, προκειμένου να αξιοποιήσουν τη Μουσειοπαιδαγωγική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε, οι στόχοι της προσέλευσης των ενηλίκων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σύμφωνα με τον Κόκκο (στο Κοντονή,2010:30) είναι στόχοι επαγγελματικοί· είτε επιθυμούν να προσαρμοστούν στις εργασιακές εξελίξεις, οι οποίες απαιτούν τη συνεχή επιμόρφωσή τους είτε επιθυμούν να αποκτήσουν επιπλέον εφόδια για να αναζητήσουν εργασία, αν δεν εργάζονται. Η επαφή με τα μουσεία επιτρέπει στους υποψηφίους εκπαιδευτικούς να κατασκευάσουν και να αυξήσουν τις γνώσεις τους πάνω σε ποικίλα θέματα, προωθώντας παράλληλα αποτελεσματικές και βέλτιστες πρακτικές για τις μελλοντικές γενιές των μαθητών (Seeger et al,2016:131). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντιλαμβάνονται και είναι απολύτως συνειδητοποιημένοι ότι η μουσειοπαιδαγωγική είναι απαραίτητη κατάρτιση για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Πιθανώς, κάποιοι από τους συμμετέχοντες εν ενεργεία δασκάλους να έχουν βιώσει την αμηχανία μιας μουσειακής επίσκεψης και να συμμετείχαν αποφασισμένοι για να γίνουν καλύτεροι σε αυτό.

Αξίζει να επισημάνουμε ότι αρκετοί επιθυμούσαν να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο της Μουσειοπαιδαγωγικής για λόγους **προσωπικής ανάπτυξης** και για περαιτέρω πνευματική καλλιέργεια. Σύμφωνα με τον Mialaret (2011:218) ένας καλός παιδαγωγός διακατέχεται από ένα ανήσυχο πνεύμα, μεριμνά για την πρόοδο της κοινωνίας του και δεν ικανοποιείται ούτε επαναπαύεται με την υπάρχουσα κατάσταση. Ένας εκπαιδευτικός, λοιπόν, που «διψά» για την αλλαγή του ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού πλαισίου, επιζητά συνεχώς τη βελτίωση των συνθηκών του σχολείου και δε παραμένει έρμαιο μιας δεδομένης κατάστασης (Καλογιαννάκη & Καρράς,2015:216). Στα πλαίσια της **δια βίου μάθησης**, λοιπόν, ήταν ελπιδοφόρο το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί, με ή χωρίς γνώσεις μουσειοπαιδαγωγικής, θέλησαν να μάθουν περισσότερα γι' αυτόν τον σύγχρονο κλάδο. Άλλωστε, «*όποιος δε συνεχίζει να μαθαίνει, δεν είναι άξιος να διδάσκει*» (Mialaret, 2011:220).

Εν τέλει, το γεγονός ότι αρκετοί συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα λόγω της **ελλιπούς τους μουσειακής εκπαίδευσης** επιβεβαιώνει τη σχετική βιβλιογραφία που αφορά την ελλιπή μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Βέμη,2003· Ανδρέου κ.ά.,2008· Κανάρη,2008· Καρνέζου κ.ά.,2013· Καλογιάννη,2015· Νικονάνου & Νάκου,2015). Άλλωστε, το ζήτημα της ελλιπούς και ανομοιόμορφης μουσειοπαιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται και από τα υφιστάμενα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας. Τα περισσότερα από αυτά δεν παρέχουν επίσημα κανένα μάθημα μουσειοπαιδαγωγικής, ενώ κάποια προσφέρουν ελάχιστα και μεμονωμένα σχετικά μαθήματα, κυρίως ελεύθερης επιλογής, φανερώνοντας την αδυναμία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να προσεγγίσει τη διδασκαλία σε χώρους μη τυπικής μάθησης. Έτσι, ακόμα κι αν κάποιοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το μουσείο ως χώρο μη τυπικής εκπαίδευσης,

αδυνατούν να εργαστούν διαθεματικά, υιοθετώντας μη τυπικά μέσα διδασκαλίας, γεγονός που υποκρύπτει το ανάλογο έλλειμμα στη σχετική θεωρητική τους εκπαίδευση και κατάρτιση (Καλογιάννη,2015:120). Οι περισσότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν διαθέτουν ουσιαστική κατάρτιση ή εξειδίκευση ως προς την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων και της ευρύτερης πολιτισμικής κληρονομιάς. Παράλληλα, ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, ως υπεύθυνοι σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων σε μουσεία, είναι η, εκ των πραγμάτων, μη εξοικείωσή τους με εναλλακτικές εκπαιδευτικές μεθόδους της μουσειακής εκπαίδευσης, κυρίως λόγω της εναρμόνισης του εκπαιδευτικού έργου τους με τις συντηρητικές, εάν όχι παρωχημένες, εκπαιδευτικές διαδικασίες που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης (Νικονάνου & Νάκου,2015:13).

#### **Γ4. Μουσειακές εμπειρίες σε προπτυχιακό επίπεδο**

Στη συνέχεια, δηλώνεται ξεκάθαρα από τους συνεντευξιζόμενους η απουσία μουσειοπαιδαγωγικής εμπειρίας σε προπτυχιακό επίπεδο, γεγονός που χαρακτηρίστηκε από έναν από αυτούς ως σημαντικό «κενό» του προγράμματος σπουδών τους. Οι ελάχιστες εμπειρίες μουσειοπαιδαγωγικής που είχαν σε προπτυχιακό στάδιο συσχετίστηκαν με την **επαφή τους με τα πανεπιστημιακά μουσεία** των σχολών τους, αναδεικνύοντας τη σημασία τους. Συγκεκριμένα, επισημάνθηκε η δυνατότητα που έδωσαν κάποιοι καθηγητές στους ίδιους, ως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί- είτε με τη διασύνδεση του μαθήματός τους με το πανεπιστημιακό μουσείο είτε στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης- να αποκτήσουν μια «γεύση» σχετικά με τη μάθηση σε μουσειακούς χώρους:

*«Στο προπτυχιακό επίπεδο δεν υπήρχε κάποιο μάθημα έτσι καθαρά που να αφορά τη Μουσειακή Εκπαίδευση, ωστόσο σε κάποια μαθήματα γινόντουσαν κάποιες αναφορές, για παράδειγμα στην πρακτική άσκηση μας είχαν πάει στο Μουσείο Ιστορία της Εκπαίδευσης και είχαμε συζητήσει κάποια θέματα πάνω σε αυτό».*

*«Επειδή το πανεπιστήμιο διέθετε δύο δομές, το Μουσείο Εκπαίδευσης και τη Μονάδα Διεθνούς Εκπαίδευσης Ελένη- Γλύκατζη Αρβελέρ, κάποιοι καθηγητές επιδίωκαν τη διοργάνωση μαθημάτων, δράσεων και διαλέξεων σε αυτούς τους χώρους, οπότε πήρα κάποια ερεθίσματα και προβληματίστηκα σχετικά με την αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία».*

Σε αυτό το σημείο αναγνωρίζεται η θεμελιώδης εκπαιδευτική λειτουργία που έχει ένα πανεπιστημιακό μουσείο για τους σπουδαστές του, εφόσον παρέχεται η αβίαστη απόκτηση γνώσεων (σε συνδυασμό με την ψυχαγωγία), επιτυγχάνεται η συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, προϋποτίθεται η ενεργό τους συμμετοχή και η προσωπική τους εμπλοκή και διασφαλίζεται η προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτές και η δημιουργική συνεργασία με τους υπόλοιπους συνεκπαιδευόμενους (Geladaki & Papadimitriou,2014:301).

Σε ένα πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών, είναι αναγκαία μια διαδικασία που αυξάνει το ενδιαφέρον και την περιέργεια, προωθεί την καλλιέργεια δεξιοτήτων, εξασφαλίζει τη διδακτική ποικιλία και ζωντανία, αναπτύσσει τη γνώση και συνηθίζει στη διατύπωση ενεργών ερωτημάτων σχετικά με τις πηγές. Όλα τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν εάν χρησιμοποιούνται περαιτέρω ιστορικές πηγές και νέες τεχνικές προσέγγισης του υλικού. Προς αυτή την κατεύθυνση, τα εκθέματα και τα αρχεία ενός Πανεπιστημιακού Μουσείου, όπως κι οτιδήποτε μπορεί να δημιουργηθεί με αυτά (εκπαιδευτικά προγράμματα) μπορούν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Geladaki & Papadimitriou,2014:302). Μέσα από τις επισκέψεις σε μουσεία, τις συζητήσεις των ομάδων και τις σκέψεις τους σχετικά με τις εμπειρίες τους από την παρατήρηση, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ένα πλασματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που ενσωματώνει πρακτικές **κριτικής παιδαγωγικής** και αξιοποιεί τις εμπειρίες και το πολιτιστικό υπόβαθρο όλων των μαθητών (Coffey et al.,2015:9).

## **Γ5. Η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσα από τη συμμετοχή τους σε μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα**

### **Γ5.1. Οι πρακτικές μάθησης των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που αναπτύσσουν την επαγγελματική και προσωπική ταυτότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών**

Το Πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες των συμμετεχόντων και, σε πολλές περιπτώσεις, τις ξεπέρασε. Ιδιαίτερα σημαντικό για αυτό αποδείχθηκαν οι παρακάτω τεχνικές μάθησης που μύησαν τους εκπαιδευομένους σε διαδικασίες, οι οποίες συνέβαλαν στην ανάπτυξη της προσωπικής και επαγγελματικής τους ταυτότητας (βλ. Σχήμα 11).

➤ Η θετική ανταπόκριση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για μελλοντική αξιοποίηση του μουσείου για εκπαιδευτικούς σκοπούς, παρατηρήσαμε ότι οφείλεται στη **βιοματική εμπειρία** που απέκτησαν μέσα από τη συμμετοχή τους στο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Πράγματι, για τους προπτυχιακούς φοιτητές στα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, η εμπειρία της ενεργούς μάθησης είναι ζωτικής σημασίας προκειμένου να αφομοιώσουν τις βέλτιστες πρακτικές, τις οποίες έπειτα οι ίδιοι θα χρησιμοποιήσουν με τη σειρά τους στις μελλοντικές τους τάξεις. Σύμφωνα με έρευνες, όταν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε πρακτικές στρατηγικές μάθησης, κατανοούν καλύτερα πόσο αποτελεσματικές αυτές είναι και επηρεάζονται μετέπειτα στο να εφαρμόσουν τις στρατηγικές αυτές στους μαθητές τους (Greenwood & Kirschbaum,2014:23; Çil et al,2016:2; Seeger et al,2016:132). Παράλληλα, όταν οι βαθιές αυτές εμπειρίες αποκτηθούν από ωρίς, τότε παρουσιάζονται θετικές αλλαγές στις απόψεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση σε μη τυπικά περιβάλλοντα (Nichols,2014:3).

Συνεπώς, οι βιωματικές προσεγγίσεις και η **μάθηση μέσα από την πράξη (learning by doing)** συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής, αλλά και προσωπικής ταυτότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος. Μέσα από αντίστοιχες δραστηριότητες, οι εκπαιδευόμενοι μιλούν σε διαδικασίες ανάπτυξης δεξιοτήτων, διεγείρεται η διερευνητική τους διάθεση και καθοδηγούνται στην ανακάλυψη της γνώσης, όχι μόνο αυτής που χρειάζεται στον επαγγελματία εκπαιδευτικό, αλλά κι αυτής που είναι αναγκαία στον άνθρωπο-εκπαιδευτικό. **Ο συνδυασμός της θεωρίας με την πράξη** αποτελεί σίγουρα κλειδί για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών:

*«Θεωρώ ότι η μεγαλύτερη συνεισφορά του είναι ο συγκερασμός θεωρίας και πράξης, δηλαδή πώς από το κομμάτι το καθαρά θεωρητικό περνάμε μετά, τι μπορούμε να πάρουμε και να το μετουσιώσουμε σε πράξη, αυτό είναι το ένα. Το άλλο θεωρώ ότι στο πρόγραμμα στο δια ζώσης ότι στα πλαίσια πραγματικού χρόνου τρέζανε τα παιχνίδια και είδανε πώς μπορούμε μέσα στο πλαίσιο του μουσείου, χωρίς να διαταράζουμε ιδιαίτερα το χώρο και να είμαστε, ξέρω εγώ, συνεπείς κι απέναντι σε αυτούς που δουλεύουν εκεί ή έχουν στήσει το χώρο και τα λοιπά, πώς μπορούμε να το εκμεταλλευτούμε».*

*«(...)οι δραστηριότητες που ήταν πιο βιωματικές και στις οποίες είδαμε πράγματα από κοντά, αλληλεπιδράσαμε με αντικείμενα, συζητήσαμε πάνω σε αυτά ή ζωγραφίσαμε και γενικά εμπλακήκαμε σα να είμαστε οι ίδιοι παιδιά και να μαθαίνουμε, ήταν αυτές που με βοήθησαν περισσότερο».*

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι βιωματικές εμπειρίες μάθησης εμπνέουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν, να αμφισβητήσουν και να θυμηθούν πολύ περισσότερα από ό,τι εάν τα θέματα δεν ενισχύονταν με ρεαλιστικές εμπειρίες που τους επιτρέπουν να αλληλεπιδρούν με μια πληθώρα επιστημονικών και ιστορικών αντικειμένων στα μουσεία (Stetson & Stroud,2014:70).

➤ **Η Ανακαλυπτική μέθοδος** συμβάλλει στην πρόκληση των εκπαιδευομένων, ως απαραίτητο στοιχείο για την εποικοδομητική μάθηση:

*«(...)οι δραστηριότητες εξερεύνησης, ανακάλυψης των μουσειακών χώρων, θεωρώ ότι ήταν δραστηριότητες που και τους ενθουσίασαν και τους έβαλαν σε μια άλλη λογική σε ένα άλλο σκεπτικό του πώς εγώ μπορώ να οργανώσω δραστηριότητες».*

Τα υποκείμενα πρέπει να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και να κάνουν τις δικές τους επιλογές, ώστε, όπως υποστηρίζει και η θεωρία του Bruner, να προβαίνουν σε μια εξερεύνηση (Νικονάνου,2015:32-33). Ο ενεργός πειραματισμός του εκπαιδευομένου, η χρήση από τον ίδιο της νέας γνώσης και η εφαρμογή της σε νέες καταστάσεις, είναι αναγκαία για να οδηγηθεί ο ίδιος σε συμπεράσματα (Κοντονή,2010:35-36).

➤ Παράλληλα, η **συνεργατικότητα και το ομαδικό πνεύμα**, η ανταλλαγή απόψεων και η συζήτηση, παράλληλα με τη δημιουργική δράση, αντιμετωπίστηκαν



ιδιαίτερα θετικά, παρείχαν εμπειρίες «πρωτόγνωρες» και τελικά ενδυνάμωσαν τη σχέση των συμμετεχόντων μεταξύ τους και με το μουσείο:

*«(...) κυρίως το ότι συνεργάστηκα με άλλα άτομα, το ότι λειτουργήσαμε ως ομάδα μού έκανε κι αυτό πάρα πολύ καλό. Το εγώ πάει πίσω, το εμείς μπροστά. Θέσαμε έναν κοινό στόχο, συνεργαστήκαμε όλοι μας μαζί με πολύ αγάπη γι' αυτό που κάναμε για να έχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, οπότε εμένα αυτό με βοήθησε και ως άνθρωπο και ως εκπαιδευτικό».*

*«(...)η αλληλεπίδραση με άλλους συναδέλφους διαφορετικών ηλικιών και εμπειριών, όπως κι επίσης και ότι ήρθα σε επαφή με διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας με βιωματικό χαρακτήρα και με διαφορετικούς καθηγητές που προσέγγισαν το θέμα μέσα από τη δικιά τους οπτική γωνία, οπότε πήρα πολλά και θεωρώ ότι η συνολική αυτή αλληλεπίδραση με βοήθησε αρκετά».*

Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ο εκπαιδευόμενος, με τη φθίνουσα καθοδήγηση του εκπαιδευτή, βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, αναλαμβάνει ρόλους που παραδοσιακά ανήκουν στον εκπαιδευτή, όπως είναι ο ρόλος του σχεδιαστή μαθησιακών στόχων, ο ρόλος του δασκάλου που διδάσκει, ο ρόλος του εμπνευστή και του αξιολογητή, όπως παρατηρήσαμε στο τέλος της παρουσίασης των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων των συμμετεχόντων (Κουλουμπαρίτη,2011:169).

➤ Αναμφισβήτητα, **η μάθηση με τη χρήση αντικειμένων (learning from objects)** είναι ιδιαίτερα σημαντική, εφόσον οι συμμετέχοντες μπόρεσαν να αναγνώσουν τα μουσειακά αντικείμενα, και μέσω διαφόρων στρατηγικών να συγκροτήσουν τις γνώσεις τους για αυτά (Νικονάνου,2015:33):

*«Σίγουρα οι δραστηριότητες του προγράμματος που ήταν πιο βιωματικές και στις οποίες είδαμε πράγματα από κοντά, αλληλεπιδράσαμε με αντικείμενα, συζητήσαμε πάνω σε αυτά ή ζωγραφίσαμε ήταν αυτές που με βοήθησαν περισσότερο».*

Στα μουσεία τα αντικείμενα χρησιμοποιούνται για πολλούς λόγους και με πολλαπλούς στόχους: τη ψυχαγωγία, τη γνώση, την έμπνευση, τη δημιουργικότητα, διότι μέσω της απτικής επαφής και αίσθησης εγείρονται ποικίλα συναισθήματα που καθοδηγούν κι ενθαρρύνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και ενισχύουν μνήμες. Η οπτική μας επαφή με τα αντικείμενα είναι πολύ σημαντική, σε συνδυασμό με τη συναισθηματική επαφή που είναι ακόμη πιο καθοριστική, διότι αναδεικνύει τη μεγάλη αξία των αντικειμένων ως εργαλείων και μέσων για την ανάκληση του παρελθόντος αλλά και για τη δόμηση νέων γνωστικών πεδίων και εμπειριών (Μούλιου,2015:10). Άλλωστε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δεν αποβλέπει «στη μάθηση για την πολιτισμική κληρονομιά», αλλά «στη μάθηση διαμέσου της πολιτισμικής κληρονομιάς» (Hansen,2014:8).

➤ Οι εκπαιδευόμενοι του προγράμματος άσκησαν το βλέμμα τους, την ακοή τους, άγγιξαν αντικείμενα, κινήθηκαν στον χώρο κι έλαβαν μέρος σε όλο αυτό με τις αισθήσεις τους, επιτυγχάνοντας την ολόπλευρη ανάπτυξή τους:

*«(...)δεξιότητες που έχουν να κάνουν με τις εικαστικές τέχνες, ήτανε δεξιότητες της παρατήρησης, δεξιότητες της αξιοποίησης όλων των αισθήσεων, δηλαδή πιο πολύ πολυαισθητηριακές δεξιότητες, γιατί νομίζω πως ένας εκπαιδευτικός στο κομμάτι το παιδαγωγικό το ξέρει το θεωρητικό, περισσότερο δεξιότητες που έχουν να κάνουν με το ζύπνημα των αισθήσεων».*

Οι γνώσεις κατακτιόνταν και κατανοούνταν καλύτερα από τους εκπαιδευόμενους όταν οι ίδιοι τις προσλάμβαναν με ποικίλους τρόπους, συμμετέχοντας με όλες τους τις αισθήσεις. Αναφέρουμε ως παράδειγμα τις σχολικές τιμωρίες του παρελθόντος (αντικείμενα του Μουσείου Εκπαίδευσης), οι οποίες αποδόθηκαν κινητικά ή ηχητικά από τους εκπαιδευόμενους. Το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα ακολούθησε μια **πολυαισθητηριακή προσέγγιση**, δεδομένου ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα σε βαθύτερα επίπεδα όταν η διδασκαλία περιλαμβάνει πολλαπλές μορφές μάθησης των μαθητών και αισθητηριακές μεθόδους (Seeger et al,2016:132).

➤ Η πολυτροπικότητα και οι **διαθεματικές συνδέσεις** βοήθησαν τους συμμετέχοντες να διευρύνουν τους ορίζοντές τους, να συνειδητοποιήσουν και να μάθουν πώς μπορούν να προβούν σε γνωστικές συνδέσεις, ώστε το αντικείμενο διδασκαλίας να γίνει πιο κατανοητό και προσιτό στο μαθητικό κοινό:

*«(...)η καθεμία εισήγηση μάς πήγαινε σε έναν διαφορετικό άξονα, οπότε με πολλές εισηγήσεις καταφέραμε και ανοιχτήκαμε σε αρκετά διαφορετικούς άξονες που αυτό σημαίνει ότι ανοίγεις διαφορετικά κομμάτια του εαυτού σου».*

*«έγινε μια προσπάθεια να έχουμε έτσι μια διεπιστημονική προσέγγιση, να έχουμε και τα βασικά εργαλεία και αντικείμενα κι από την άλλη όμως να κινηθούμε σε μια πιο διευρυμένη προσέγγιση του συγκεκριμένου προγράμματος, έτσι ώστε κανείς να διευρύνει το ρεπερτόριο που θα έχει στη διάθεσή του για να μπορεί να ανταπεξέλθει ασ το πούμε σε οποιοδήποτε πρόγραμμα. Ή να το πω εγώ με ένα πιο τεχνικό όρο που για μένα είναι επίσης πολύ σημαντικό και δεν είναι διαδεδομένο είναι η λεγόμενη γνωστική ευελιξία. Η γνωστική ευελιξία έχει να κάνει με το πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο κι επίσης και εργαλειακό κανείς που φτιάχνει μέσα από τέτοιες προσεγγίσεις, χρησιμοποιώντας, ακόμα να το πω πιο απλά τέχνη κι επιστήμη γενικότερα».*

Ο σχεδιασμός του Προγράμματος είχε ως στόχο την επεξεργασία διαφορετικών μουσειακών συλλογών, ώστε να διαφανούν οι δυνατότητες που παρέχουν τα μουσεία για πολλαπλές εναλλακτικές ερμηνείες των μουσειακών αντικειμένων και για τη σύνδεσή τους με διάφορα και διαφορετικά μεταξύ τους νοήματα, αλλά και για την εξυπηρέτηση πολλαπλών και διαφορετικών μεταξύ τους εκπαιδευτικών στόχων, με αντίστοιχη εκπλήρωση ποικίλων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Νικονάνου &

Νάκου,2015:14). Με τις διεπιστημονικές και διαθεματικές συνδέσεις που πραγματοποιεί οποιοδήποτε πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, δύναται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να καταλάβουν «(...)ότι η εκπαίδευση δεν είναι κάτι μονομερές, ότι μπορώ να το εξακτινώσω εκεί που θέλω εγώ, το στιδήποτε, να εμπλέξω διάφορα γνωστικά αντικείμενα μέσα για να κάνω το μάθημά μου ή τη δραστηριότητά μου πολύ πιο βιωματική και ελκυστική και ενδιαφέρουσα για το συμμετέχοντα», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ένας επιμορφωτής του προγράμματος.

➤ Όταν ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα **επικαλείται το συναίσθημα** και παρέχει ερεθίσματα στους συμμετέχοντες για να καταθέσουν μέρος της προσωπικότητάς τους, μέρη του ίδιου τους εαυτού, τότε επιτυγχάνεται σίγουρα η άμεση εμπλοκή τους και η ενεργή τους στάση καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος:

*«(..)ήταν σίγουρα οι βιωματικές, αυτές οι οποίες ήταν πιο γεμάτες με συναισθήματα, πιο φορτισμένες συναισθηματικά, αυτές που μας ανακαλούσαν παιδικές μνήμες, αυτές που μας έφερναν αναμνήσεις πολύ θετικές, με φίλους και με οικογένεια και διάφορα μέρη, και αυτές που μας έφεραν και πιο κοντά κι εμάς, γιατί κι εμείς δε γνωριζόμασταν υπό άλλες συνθήκες. Κι αυτό είναι κάτι πολύ ωραίο και καινούριο».*

Ο Dewey αναφέρει ότι μέσω της εκπαίδευσης το άτομο αναπτύσσεται και για να επιτευχθεί αυτή η ανάπτυξη προτείνεται η εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε «εμπειρίες». Η εμπειρία αφορά την αλληλεπίδραση του υποκειμένου και του περιβάλλοντος κόσμου, δεν αφορά, όμως, μόνο τη γνώση, αλλά και τα συναισθήματα. Ως εκ τούτου, τα υποκείμενα διερευνούν τον κόσμο και τον εαυτό τους μέσα σε αυτόν, εξετάζουν και επανερμηνεύουν ό,τι βιώνουν (Κοντονή,2010:35-36).

➤ Από την άλλη, η **ενσυναίσθηση**, «που είναι το κλειδί για την προσέγγιση κάθε πραγματικότητας», όπως αναφέρει ένας επιμορφωτής του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, βοηθάει να βγει η ειλικρινής πλευρά της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων, μαθαίνοντας, διασκεδάζοντας και συγκινούμενοι:

*«Ήταν πολύ ενδιαφέρον γιατί έπρεπε ουσιαστικά- κι αυτό με βοήθησε πολύ- το να μπού στη θέση των παιδιών για να δομήσω ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το πώς σκέφτονται, τις ανάγκες τους, τι θα ήθελαν από μια επίσκεψη στο μουσείο, οπότε προσπάθησα ακριβώς να τις καταλάβω καλύτερα, να κατέβω λιγάκι από το σκαλί του παιδαγωγού, του δασκάλου μάλλον, και να έρθω πιο κοντά στα παιδιά, στον τρόπο με τον οποίο αυτά σκέφτονται και να δώ τι πραγματικά θα ήθελαν τα ίδια από μια επίσκεψη σε ένα μουσείο και πώς αυτό θα μπορούσα εγώ να το οργανώσω καλύτερα, έτσι ώστε να τους ωφελήσει μετέπειτα».*

*«Μπήκαμε στη θέση των παιδιών και είδαμε πρώτα εμείς τα οφέλη που προσφέρει η Μουσειοπαιδαγωγική στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε τώρα είμαστε*

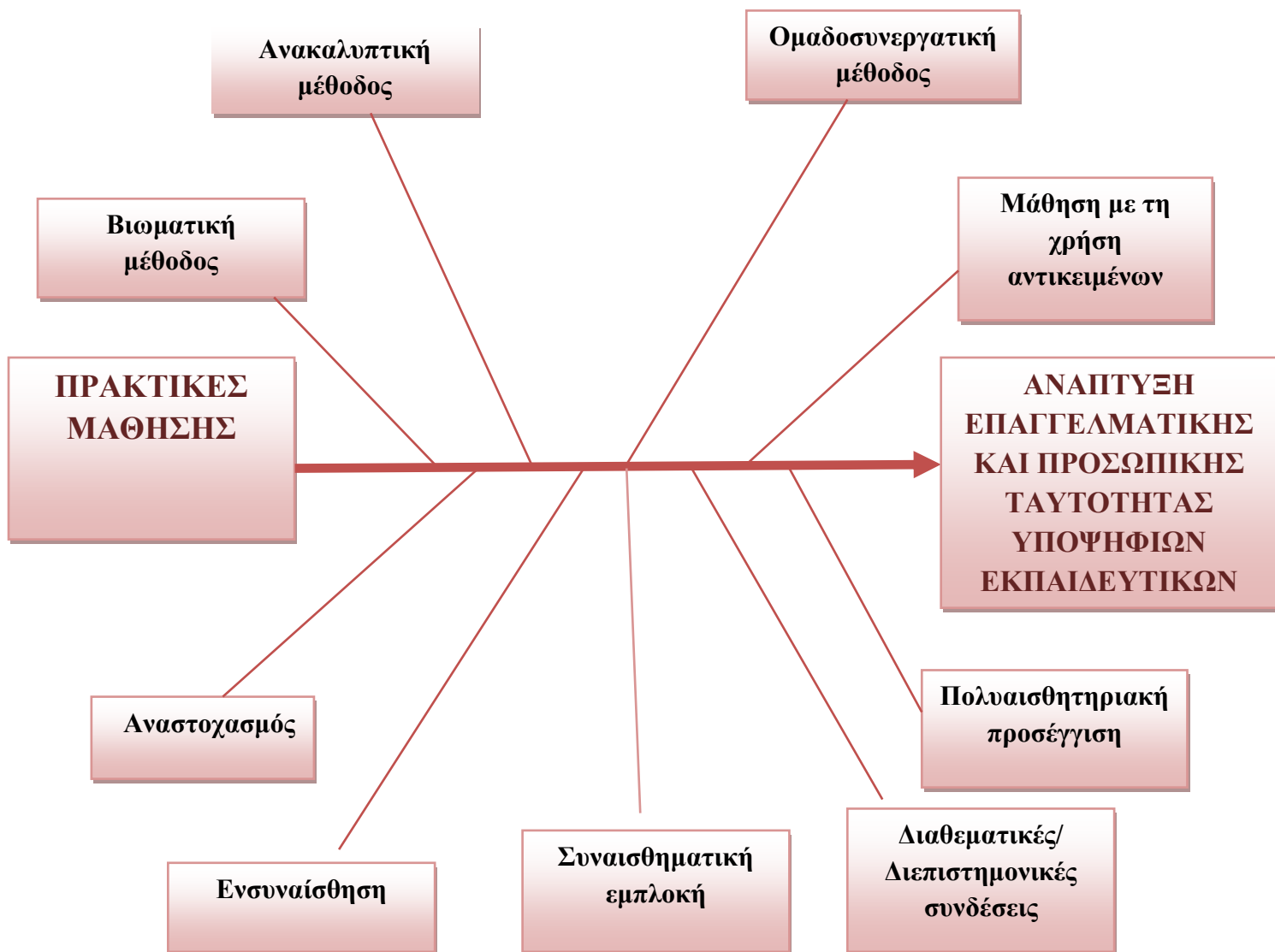
περισσότερο συνειδητοποιημένοι και γνώστες αυτής της προσέγγισης, ώστε να τη χρησιμοποιήσουμε».

Με χαρακτηριστικές ερωτήσεις, τα υποκείμενα εισέρχονται στη θέση άλλων, ώστε συνειδητοποιούν και κατανοούν καλύτερα καταστάσεις, ενώ επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή τους.

➤ Τέλος, πολύ σημαντική διαδικασία στην οποία υπεισέρχονται οι εκπαιδευόμενοι κι αποτελεί καθοριστικής σημασίας για την μάθηση και την αλλαγή στάσης τους είναι αυτή του **αναστοχασμού**:

*«(...) το να θέσει ερωτήματα ένα πρόγραμμα στη δική μας περίπτωση το μουσειοπαιδαγωγικό, είναι σημαντικό γιατί αρχίζεις και αναστοχάζεσαι. Όταν, λοιπόν, αναστοχάζεσαι έννοιες και πράγματα που θεωρούσες ενδεχομένως ως δεδομένα, καθίσταται ως ζητούμενα. Και νομίζω ότι αυτό είναι το μαγικό, το ελκυστικό σε αυτή την περίπτωση. Ένα ερώτημα που νομίζω τίθεται εκ των πραγμάτων είναι γιατί, παραδείγματος χάριν, αυτοί οι χώροι πολιτισμού σήμερα βάζουν ως επιτακτική ανάγκη τον εκπαιδευτικό ρόλο τους, κάτι που δεν έμπαινε τόσο δυναμικά σε προηγούμενες δεκαετίες. Ένα ερώτημα είναι γιατί. Το δεύτερο ερώτημα είναι πώς ο ρόλος αυτός ο εκπαιδευτικός μπορεί να υλοποιηθεί σε σχέση με την ταυτότητά τους και αν η σχέση αυτή είναι ισοδύναμη ή η μία υποτάσσεται στην άλλη; Δηλαδή αν η παιδαγωγική λειτουργία έρχεται να υπηρετήσει τη μουσειολογική λειτουργία».*

Ο στοχασμός αποτελεί μια εσωτερική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας προκύπτει η ανάπτυξη της προσωπικής γνώσης (Φύκαρης,2015:1547). Ο Jack Mezirow εισήγαγε την έννοια του **«κριτικού στοχασμού»** στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφενός γιατί η ενηλικιότητα συνδέεται με την χειραφέτηση κι αφετέρου γιατί η ουσία της μάθησης είναι η αμφισβήτηση των πρότερων παραδοχών και η συνειδητή αξιολόγησή τους που οδηγεί στη **«μετασχηματίζουσα μάθηση»**. Συνεπώς, λαμβάνει χώρα ο αναστοχασμός των εκπαιδευομένων, ο οποίος συμβάλλει στην κριτική εξέταση των παγιωμένων και εσωτερικευμένων πεποιθήσεών τους μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης του «γιατί» και του «πώς» (Κοντονή,2010:38-39).



**Σχήμα 11.** Οι πρακτικές μάθησης των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που αναπτύσσουν την επαγγελματική και προσωπική ταυτότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

## **Γ5.2. Η αξία και η χρηστικότητα των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού**

Μέσα από τις διαδικασίες και τις δραστηριότητες των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, ένας εκπαιδευτικός γίνεται καλύτερος στο επάγγελμά του, αποκτά περισσότερα εργαλεία και μια άλλη μεθοδολογική προσέγγιση, πιο αποτελεσματική για τους μαθητές του. Παράλληλα, υιοθετεί έναν πιο δημιουργικό τρόπο σκέψης και αναπτύσσει τη φαντασία του, στοιχεία απαραίτητα για την πραγματοποίηση **εναλλακτικών διδασκαλιών**. Συγκεκριμένα, επιτυγχάνεται ο **εμπλουτισμός του διδακτικού ρεπερτορίου** των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται, σχεδιάζουν κι εφαρμόζουν πολλές δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια της επίσκεψης στο μουσείο, συνεπώς μπορούν να τις προσθέσουν όλες αυτές στο ρεπερτόριο των δραστηριοτήτων τους για τη διδασκαλία. Επιπλέον, συνειδητοποιούν τη σημασία της ενσωμάτωσης ποικίλων κλάδων για τη δημιουργία διεπιστημονικών συνδέσεων για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Çil et al,2016:15).

Έπειτα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μούνται σε **βιωματικές και διαθεματικές προσεγγίσεις**, όπως και στην πραγματοποίηση **συναισθηματικών διδασκαλιών**. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιληφθούν την **αξία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας**, την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και συνεργατικότητας, στοιχεία που πλέον θα επιδιώξουν να αξιοποιήσουν μετέπειτα στη σχολική τους τάξη. Ερευνητές και θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η βιωματική μάθηση είναι ένας τρόπος για να διαταραχθούν οι όποιες προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών, εμπλέκοντάς τους σε μια κριτική αναζήτηση της γνώσης και στην αυτο-εξέταση των δικών τους παιδαγωγικών πεποιθήσεων (Coffey et al,2015:11-12).

«Οι δάσκαλοι διδάσκουν όπως έχουν διδαχτεί» λέει ένα κοινό ρητό, επομένως η χρήση των μουσείων εξυπηρετεί πολλούς σημαντικούς σκοπούς. Αρχικά, ο υποψήφιος εκπαιδευτικός μαθαίνει να διδάσκει με αντικείμενα, ενώ αυξάνεται η γνώση του σχετικά με διάφορα θέματα. Ειδικότερα, βλέπει από πρώτο χέρι πώς αυτός ο τύπος μάθησης θα ωφελήσει τους μελλοντικούς του μαθητές, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται η ενεργητική μάθηση, καθώς συνεργάζεται, επιλύει προβλήματα και συζητά με τους συμμαθητές του. Συνεπακόλουθα, κατανοεί πώς ένας πόρος όπως είναι το μουσείο μπορεί να χρησιμεύσει ως σημαντική εναλλακτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Seeger et al,2016:132). Η συνεργασία, λοιπόν, για την παροχή ευκαιριών στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν στοιχεία των αναπτυξιακών και γνωστικών θεωριών στις μουσειακές εκθέσεις, οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των τελευταίων (Maloney & Hill,2016:249).

### **Γ5.3. Διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του μελλοντικού εκπαιδευτικού**

Το να γίνει κανείς δάσκαλος, σημαίνει κυρίως **ανάπτυξη μιας ταυτότητας, προσωπικής και επαγγελματικής**. Αυτό συνεπάγεται την ανάπτυξη ενός προσωπικού πλαισίου ερμηνείας για την εκπαίδευση και για τη θέση του ίδιου του εκπαιδευτικού ως δρώντος υποκειμένου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο στόχος είναι ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει μια βαθύτερη πιο εξατομικευμένη και επεξεργασμένη αντίληψη για το επάγγελμά του, ώστε να είναι διατεθειμένος να αναλάβει την ευθύνη για τις δράσεις του και ικανός να συμμετέχει ενεργά στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η διαδικασία της ανάπτυξης της ταυτότητας διαμεσολαβείται από τη δική του εμπειρία μέσα κι έξω από τα σχολεία, καθώς και τις δικές του πεποιθήσεις και αξίες για το τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος και τι τύπος δασκάλου φιλοδοξεί να είναι. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο τύπος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που προκαλεί τη βαθύτερη και μονιμότερη επιρροή στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου είναι αυτός που αναπτύσσει την ίδια την επαγγελματική τους ταυτότητα (Κωνσταντίνου,2015:193· Φρυδάκη,2015:19).

Αναμφισβήτητα, ο *τρόπος* στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει περισσότερη σημασία πέρα από το *πού* λαμβάνει χώρα ή *ποιος* την εκτελεί. Οι πανεπιστημιακές σχολές έχουν ενσωματώσει στο πρόγραμμα σπουδών τους τη μάθηση βασισμένη σε έναν χώρο, με την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αποκτήσουν εμπειρίες για την αποτελεσματική χρήση αντίστοιχων χώρων, ώστε να ενισχυθεί η μαθησιακή διαδικασία (Greenwood & Kirschbaum,2014:21). Ωστόσο, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δε μπορεί ποτέ περιοριστεί μόνο για «αυτό» το χώρο, αυτό το σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, μία από τις προκλήσεις για την ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού πλαισίου για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι **η ανάγκη να μάθουν πώς να διδάσκουν** (Philpott,2014:5). Η αρχή του «*πώς μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν*» έχει την ίδια ποιότητα με το «*πώς συντελείται γενικά η μάθηση*»· η νέα γνώση που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους χρησιμοποιείται για να οργανώσει ή για να επαναδιευθετήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις ισχύουσες οπτικές. Ο βαθμός στον οποίο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οδηγεί σε θετικές αλλαγές καθορίζεται κυρίως από τις ταυτότητες που φέρουν οι εκπαιδευτικοί όταν εισέρχονται στο πρόγραμμα κατάρτισής τους κι από το **πώς αυτές αναδομούνται** κατά τη διάρκειά του (Φρυδάκη,2015:113). Άλλωστε, απαιτείται αναπροσαρμογή των παιδαγωγικών μεθόδων στην εκάστοτε υπάρχουσα κατάσταση, όπως τόνισε κι ο Mialaret (2011:31) «*Η δυνατότητα [...] να θέσει κανείς υπό εξέταση τις παιδαγωγικές του ιδέες και πρακτικές θα έπρεπε να είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε δασκάλου των σύγχρονων καιρών*».

Η ανάπτυξη, λοιπόν, της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού που επιτεύχθηκε μέσα από το πρόγραμμα, κατέστησε τον ίδιο πιο συνειδητοποιημένο, αφού «σκέφτεται πέρα από τα όρια του σχολείου, την εκπαίδευση και έξω από την τάξη». Εν τέλει, κρίνεται σκόπιμο να καταγραφούν τα κύρια χαρακτηριστικά των υποψηφίων εκπαιδευτικών που αποκτώνται μέσα από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες και στις πρακτικές της Μουσειοπαιδαγωγικής (βλ. Σχήμα 12).

### **Γ5.3.1. Ο εκπαιδευτικός ως Ερευνητής**

Μέσα από τις πρακτικές της μουσειοπαιδαγωγικής παρατηρήσαμε ότι αναπτύσσεται η ερευνητική και ανακαλυπτική διάθεση του υποψηφίου εκπαιδευτικού κι αποκτά εκείνα τα εργαλεία που θα τον βοηθήσουν να γίνεται συνεχώς καλύτερος στο επάγγελμά του, ακριβώς γιατί δε θα επαναπαύεται με την υπάρχουσα κατάσταση, αλλά θα προσπαθεί να επιζητά αλλαγές στις συνθήκες του σχολείου. Συγκεκριμένα, θα μπορεί να «φιλτράρει» τη γνώση που δέχεται, να εισέρχεται κι ο ίδιος στη διαδικασία της παραγωγής της κι έτσι από χειρώνακτας της εκπαίδευσης κι απλός εφαρμοστής έτοιμων «συνταγών», γίνεται πλέον δημιουργός της (Mialaret,2011:214-218). Η ερευνητική διάσταση του μελλοντικού δασκάλου που επιτυγχάνεται μέσα από τη μουσειοπαιδαγωγική έρχεται σε αντιστοιχία με κάποιους από τους στόχους του προγράμματος σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης (κεφ. Β2.3.1):

*«(...)η καλλιέργεια στο μέλλοντα δάσκαλο πνεύμα ελεύθερης αναζήτησης της γνώσης»<sup>81</sup>.*

*«(...)να του παράσχει τα εφόδια για την ανάπτυξη της αυτενέργειας»<sup>82</sup>.*

### **Γ5.3.2. Ο εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής**

Οι εκπαιδευόμενοι μινούνται στις αρχές σχεδιασμού και οργάνωσης ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, ώστε αποκτούν γνώσεις και ενεργοποιούν τη φαντασία τους για τη χρήση τέτοιων προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Seeger et al,2016:132). Άλλωστε, ο δάσκαλος, ως σχεδιαστής προγραμμάτων υλικού, θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει και να ερμηνεύσει μαθησιακά προγράμματα, καθώς επίσης και να διαλέξει την πιο κατάλληλη μορφή κειμένου και πηγές για την εκπαιδευτική διαδικασία (Καλογιαννάκη & Καρράς,2015:216). Πρωταρχική ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι να αναγνωρίζουν συγκεκριμένα ποια περιβάλλοντα συνεισφέρουν στη δημιουργία εμπειριών που οδηγούν σε ανάπτυξη. Ειδικότερα, θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν τα περιβάλλοντα, ώστε να αποσπών από αυτά όλα όσα έχουν να συνεισφέρουν στη δημιουργία εμπειριών που έχουν αξία (Wink στο Καρράς,2014:261). Οι σχεδιαστικές ικανότητες του μελλοντικού δασκάλου που αποκτώνται μέσα από πρακτικές της

<sup>81</sup> Πρόγραμμα Σπουδών, 2016-2017, σελ. 5.

<sup>82</sup> Ο,π.



μουσειοπαιδαγωγικής έρχονται σε αντιστοιχία με τους στόχους του προγράμματος σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης (κεφ. Β2.3.1), όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για την εκπαιδευτική διαδικασία:

*«Να τον παροτρύνει να αναπτύξει τις αναγκαίες ικανότητες για την κατανόηση και αντιμετώπιση σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων»<sup>83</sup>.*

### **Γ5.3.3. Ο εκπαιδευτικός ως Αναστοχαζόμενος**

Μέσα από το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα φάνηκε ότι είναι δυνατή η πρόκληση του αναστοχασμού των εκπαιδευομένων πάνω στις δικές τους πεποιθήσεις και πρακτικές. Σύμφωνα με τον Duncker (στο Γκόβαρης & Πυργιωτάκης,2011:163) η πανεπιστημιακή εκπαίδευση των δασκάλων απαιτεί τον αναστοχασμό πάνω στη σχέση θεωρίας και πράξης, αφού ζητούμενο δεν είναι μόνο η διαμεσολάβηση γνώσεων και ικανοτήτων, αλλά και η απόκτηση διερευνητικού πνεύματος από την πλευρά του εκπαιδευομένου. Γιατί θα πρέπει οι μαθητές να στοχάζονται κριτικά αν οι ίδιοι οι δάσκαλοι δεν το κάνουν; Οι δάσκαλοι συχνά μιλούν για τη σημασία της έρευνας, του κριτικού στοχασμού, της διερεύνησης με εμπλοκή, ωστόσο, αν δε κάνουν οι ίδιοι αυτά τα πράγματα, δε θα τα κάνουν ούτε οι μαθητές (Wink στο Καρράς, 2014:323).

Ο «αναστοχαζόμενος» εκπαιδευτικός εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση γενικά και η διδασκαλία του ειδικότερα συνεισφέρει ή αδυνατεί να συνεισφέρει στη δημιουργία μιας δίκαιης και ανθρωπιστικής κοινωνίας. Έτσι, ο ίδιος ερευνά, κρίνει και δε διστάζει να αμφισβητήσει την επαγγελματική πρακτική του, το ρόλο του, την εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα. Η έννοια της διδασκαλίας τοποθετείται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει, προκειμένου να κρίνει την καταλληλότητα της δράσης του. Στόχος είναι η συνειδητοποίηση από μεριάς του ότι η υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι μόνο μία από τις πολλές πιθανές εναλλακτικές που θα μπορούσαν να υπάρχουν (Φύκαρης,2015:147). Μόνο έτσι θα επέλθει η επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού, ως μια ενεργητική διαδικασία επίγνωσης των παραδοχών και των πρακτικών του και της επανεξέτασής τους μέσα από τον συνεχή αναστοχασμό (Αυγητίδου,2015:10).

Συνεπώς, είναι σημαντικό η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να προσανατολίζεται στο μοντέλο του «κριτικού» ή του «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές επιταγές και τις ανάγκες των μαθητών τους και να καθορίζουν τη μεθόδευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ξωχέλλης,2015:145). Η απόκτηση κριτικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, μέσα από τη συμμετοχή τους σε

---

<sup>83</sup> Ο.π

μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, έρχεται σε συμφωνία με τους στόχους του προγράμματος σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης (κεφ. Β2.3.1):

*«(...)να προβεί στην κριτική ανάλυση θεσμών και καταστάσεων»<sup>84</sup>.*

#### **Γ5.3.4. Ο εκπαιδευτικός ως Πολίτης**

Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός που διαμορφώνεται μέσα από μουσειοπαιδαγωγικές διαδικασίες, καλλιεργεί τη συνεργασία και την επικοινωνία και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να εφαρμοστεί στην πράξη η συμμετοχή των μαθητών στην αναζήτηση της γνώσης, ώστε αυτοί να οδηγηθούν τελικά στη βιωμένη εμπειρία (Καλογιαννάκη,2009:35). Η ανάπτυξη της υπευθυνότητας, η συνειδητοποίηση των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων, η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, η ελεύθερη έκφραση ιδεών, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η αναγνώριση των οικουμενικών αξιών, όλα αυτά αποτελούν διαδικασίες που δεν μένουν μόνο στα πλαίσια της Μουσειοπαιδαγωγικής, αλλά συνεχίζουν να διαποτίζουν τις δράσεις των συμμετεχόντων και να προωθούν μια ουσιαστική πολιτική αγωγή, μια εκπαίδευση που επιδιώκει να προωθεί την ανάπτυξη του εθνικού αλλά και του οικουμενικού πολίτη (Καλογιαννάκη,2009:41-43· Κόντου,2011:88). Η απόκτηση δημοκρατικών στάσεων μέσα από τη συμμετοχή σε μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, έρχεται σε συμφωνία με τους στόχους του προγράμματος σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης (κεφ. Β2.3.1):

*«Να καλλιεργήσει στον φοιτητή και μέλλοντα δάσκαλο (...)δημοκρατική συμπεριφορά»<sup>85</sup>.*

*«Να τον βοηθήσει ώστε να συνειδητοποιήσει και να αποδεχθεί τις ανθρώπινες αξίες»<sup>86</sup>.*

*«Να τον εξασκήσει στην καλλιέργεια πνεύματος φιλίας και συνεργασίας και στην προώθηση της αλληλοκατανόησης»<sup>87</sup>.*

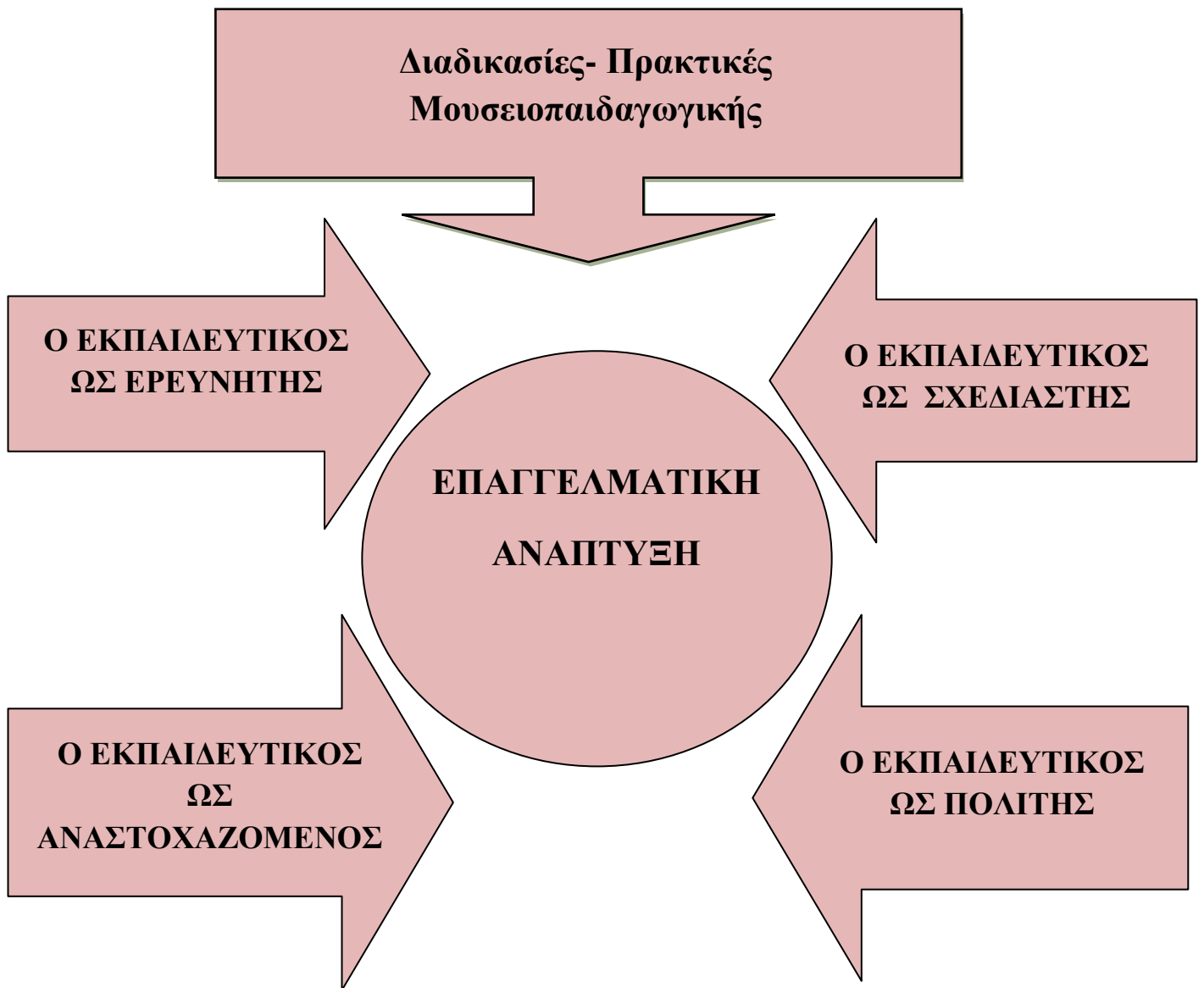
---

<sup>84</sup> Ο.π

<sup>85</sup> Ο.π.

<sup>86</sup> Ο.π.

<sup>87</sup> Ο.π.



**Σχήμα 12.** Διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του μελλοντικού εκπαιδευτικού.

## Γ6. Προτάσεις Μουσειακής Εκπαίδευσης

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι αντίστοιχα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα προέβησαν στη διατύπωση προτάσεων σχετικά με τη μουσειακή εκπαίδευση αυτών (βλ. Σχήμα 13). Οι περισσότεροι έκαναν λόγο για την απαραίτητη **θεωρητική κατάρτιση** που οφείλουν να πανεπιστημιακά ιδρύματα να προσφέρουν, σχετική με το σύγχρονο κλάδο της Μουσειοπαιδαγωγικής. Έτσι, κάποιοι συμμετέχοντες προτείνουν **στα υφιστάμενα προγράμματα σπουδών** των παιδαγωγικών τμημάτων είτε οι καθηγητές διαφόρων γνωστικών αντικειμένων κάθε εξαμήνου να επεκτείνουν και να συμπεριλάβουν στα ακαδημαϊκά τους μαθήματα πρακτικές της μουσειοπαιδαγωγικής είτε η μουσειακή εκπαίδευση να μην περιορίζεται σε ένα εξάμηνο αλλά να γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της βασικής κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση τονίστηκε **η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη** είτε μέσω βιωματικών εργαστηρίων είτε με τη χρήση της μεθόδου Project (βλ. Σχήμα 11). Η μάθηση που βασίζεται σε σχέδια εργασίας (**project based learning**) αποτελεί μία εναλλακτική προσέγγιση διδασκαλίας, αναπτύσσει την κριτική σκέψη, ενώ οι φοιτητές συνειδητοποιούν ότι η διδακτική μεθοδολογία δεν είναι αυστηρά οριοθετημένη σε συγκεκριμένα ακαδημαϊκά μαθήματα ή περιοχές (Ανδρεαδάκης κ.ά.,2012:292-295· Seligmann,2014:43-51).

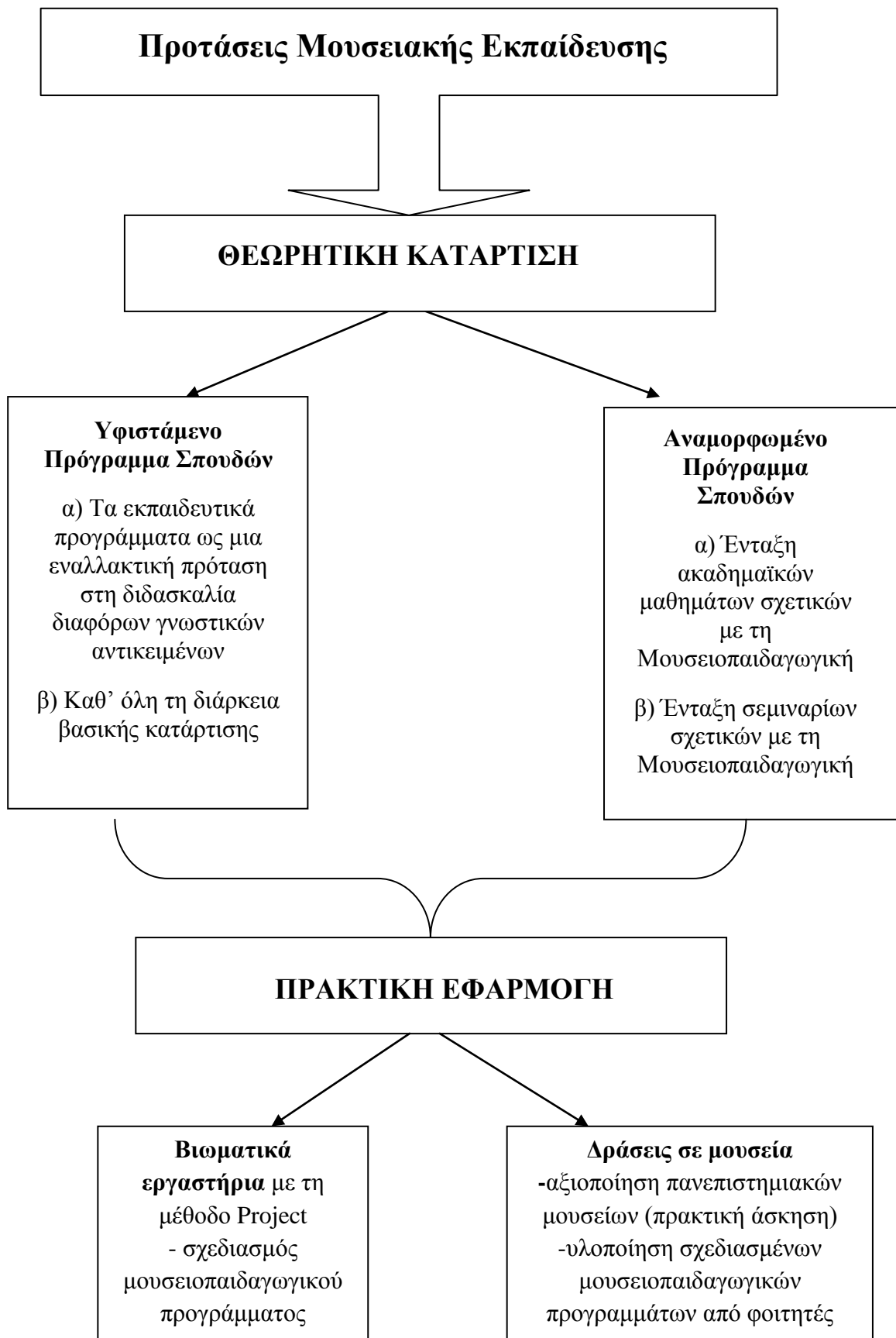
Παράλληλα, υπήρχαν κι εκείνοι που πρότειναν την **αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών** των παιδαγωγικών τμημάτων, ώστε να εντάξουν ακαδημαϊκά μαθήματα ή σεμινάρια σχετικά με τη Μουσειοπαιδαγωγική. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση προτείνεται η **σύνδεση της θεωρητικής κατάρτισης** στο πανεπιστήμιο **με την πρακτική εφαρμογή, συγκεκριμένα σε μουσεία**. Οι δράσεις αυτές θα γίνονται είτε στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών είτε στα πλαίσια της υλοποίησης των σχεδιασμένων- από τους ίδιους- μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στους χώρους αυτούς. Σε αυτή την περίπτωση, επισημαίνεται **η συμβολή των πανεπιστημιακών μουσείων** για το σκοπό αυτό (βλ. Σχήμα 11).

Τα εργαστηριακού τύπου μαθήματα και η άμεση επαφή με το μουσείο, τα οποία αφήνουν «στίγμα» και βιώματα στους συμμετέχοντες προκρίνονται σε σχέση με τα θεωρητικά περί μουσειοπαιδαγωγικής (Μπίλη,2010:62). Δεδομένου ότι τα τυπικά πανεπιστημιακά μαθήματα παρέχουν θεωρητικές έννοιες και διαλέξεις για παιδαγωγικές «καλών πρακτικών», οι εμπειρίες μέσα στο μουσείο παρέχουν **ζωντανά παραδείγματα** αυτών των εννοιών (Nichols,2014:7; Stetson & Stroud, 2014:70-71). Οι καθηγητές πανεπιστημίων επωμίζονται με το ρόλο να πραγματοποιούν διεπιστημονικές συνδέσεις κατά το σχεδιασμό επισκέψεων σε μουσεία, προσφέροντας πλούσιες εμπειρίες στους φοιτητές τους, χρησιμοποιώντας άτυπους χώρους της τοπικής κοινότητας ως χώρους εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Άλλωστε, παρατηρήσαμε ότι τα μουσεία χρησιμοποιούν τις ίδιες θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης, συνεπώς οι χώροι αυτοί είναι εξαιρετικοί για την

αρχική έκθεση των υποψηφίων δασκάλων στην πράξη της θεωρίας, εμβαθύνοντας στην κατανόηση των αναπτυξιακών και μαθησιακών θεωριών που θα χρησιμοποιήσουν στη μελλοντική τους διδασκαλία (Clark et al,2016:338). Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ασκούν με αυτό τον τρόπο τις διδακτικές τους δεξιότητες σε περιβάλλοντα που είναι επέκταση της τάξης, μινούνται σε νέες μεθόδους και μαθαίνουν μέσα από την πράξη, ώστε μετέπειτα να προβούν σε καινοτόμες πρακτικές σε αντίστοιχα πλαίσια (Greenwood & Kirschbaum,2014:23; Seeger et al,2016:132).

Όπως αναφέρθηκε και **στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης** μπορούν να δοθούν μοναδικές ευκαιρίες στους υποψηφίους εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν τα παιδιά σε ένα μουσείο πώς εμπλέκονται σε διερευνητική μάθηση, καθιστώντας τους εαυτούς τους μάρτυρες από πρώτο χέρι πώς αυτός ο τρόπος μάθησης διεγείρει τη φαντασία των παιδιών. Έπειτα, αυτές οι παρατηρήσεις θα προκαλέσουν μια βαθιά αλλαγή στη δική τους προσωπικότητα και φιλοσοφία για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Έτσι, θα αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα ανά πάσα στιγμή, σε όλα τα περιβάλλοντα, όχι μόνο εντός των ορίων ενός παραδοσιακού χώρου, σαν αυτό της τάξης. Με την επιστροφή των σπουδαστών στο πανεπιστήμιο, οι ίδιοι θα καταθέσουν τους προβληματισμούς τους σχετικά με τις εμπειρίες τους στα μουσεία, κατά τη διάρκεια συζητήσεων στις αίθουσες ή διαλέξεων για την Παιδαγωγική. Η συνεργατική σχέση πανεπιστημίων και μουσείων, λοιπόν, συμβάλλει στην κατανόηση από τους υποψηφίους δασκάλους σχετικά με τον τρόπο που μπορούν οι ίδιοι να ενώσουν τα προγράμματα σπουδών συμπληρωματικές πηγές και να ενσωματώσουν διδακτικές πρακτικές που ενδυναμώνουν το περιβάλλον μιας σχολικής τάξης, ικανοποιώντας τόσο τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών όσο και την εμπλοκή των σπουδαστών (Stetson & Stroud,2014:71).

Η **πανεπιστημιακή κοινότητα** είναι αυτή που χρειάζεται να προβεί στην αποδοχή και στην ένταξη της Μουσειοπαιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών του για την επαγγελματική ανάπτυξη του σπουδαστή. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προτείνεται να ασκηθούν με βιωματικό τρόπο στο σχεδιασμό επισκέψεων σε πολιτισμικούς χώρους, ενώ με την κατάλληλη καθοδήγηση μπορούν και οι ίδιοι να ετοιμάσουν διδακτικό υλικό, αν έχουν εμπνευστεί και ασχοληθεί επί της ουσίας με τη Μουσειοπαιδαγωγική. Οι συνεργασίες πανεπιστημίων με μουσεία για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων από φοιτητές/τριες, θα προσφέρουν στους τελευταίους πολύτιμες εμπειρίες σε πραγματικές συνθήκες (Μπίλη,2010:62).



**Σχήμα 13.** Οι προτάσεις Μουσειακής Εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων του προγράμματος «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου».

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

*«Ένα πρωταρχικό ερώτημα μπορεί να σταθεί πολύτιμη πυξίδα για την πορεία μας, τόσο ως ανθρώπων όσο και ως παιδαγωγών: Ποιος είναι ο δάσκαλος που θέλω να διδάσκει το παιδί μου; Και αφότου απαντηθεί, τότε μπορούμε να σκεφτόμαστε κατά πόσο το σύστημα εκπαίδευσης των δασκάλων στη χώρα μας είναι καλό ή όχι».*

(Cowen,2015:14)

Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι όσον αφορά τα ερωτήματα που θέσαμε και τις αρχικές υποθέσεις που κάναμε, επιβεβαιώσαμε την αρχική μας υπόθεση ότι όντως το μουσείο πληροί τα κριτήρια και προσφέρει δυνατότητες για να υποστηρίξει, μέσω των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων, τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και τις δεξιότητες εκμάθησης του 21ου αιώνα. Ωστόσο, χρειάζεται απαραίτητως να επισημάνουμε ότι η παρούσα εργασία μελέτησε σε βάθος το συγκεκριμένο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα και προβήκαμε σε διαπιστώσεις, ώστε μόνο τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που υιοθετούν ανάλογες πρακτικές και είναι διαποτισμένα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, θα μπορούσαν να αποτελέσουν μέρος του προγράμματος σπουδών υποψηφίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Είναι προφανές ότι δεν μπορούμε να εισαγάγουμε ξαφνικά μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδους στη διδακτική πράξη. Θα πρέπει να προηγηθεί ένας αναστοχασμός του ρόλου που θέλουμε να έχουμε στην εκπαίδευση. Δεν θα ισχυριζόμασταν ότι η εισαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αποτελεί την πιο εύκολη διαδικασία, αλλά δεν την θεωρούμε καθόλου αδύνατη. Εναποτίθεται στην ευθύνη του κάθε συνειδητοποιημένου διδάσκοντος να οργανώσει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να προάγει τη γνώση και μια κριτική προσέγγιση του κόσμου. Οι δυσκολίες που θα αναδυθούν είναι αναπόφευκτες, αλλά, αν μάθουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να δουλεύουν με αντίστοιχο τρόπο, η ανταμοιβή τους θα είναι μεγαλύτερη μακροπρόθεσμα, όσον αφορά στην οργάνωση της διδασκαλίας. Αντίστοιχες πρακτικές, εξάλλου, αποτελούν το κατάλληλο στήριγμα για τη διερεύνηση πολλών και διαφορετικών θεμάτων. Παράλληλα, μπορούμε να αναρωτηθούμε κατά πόσο μπορεί να επεκταθεί η διδακτική αξιοποίηση τέτοιων μεθόδων σε πολλά μαθήματα, στο μέτρο πάντα του εφικτού. Σίγουρα, **ο/η κάθε διδάσκων/ουσα γνωρίζει την ύλη του και τους στόχους που οφείλει να εκπληρώσει κι ας αποφασίσει αν θέλει να δημιουργήσει αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς και πώς θα μπορούσε να βρει την ισορροπία ανάμεσα στον επίσημο/τυπικό και τον ανεπίσημο/άτυπο χαρακτήρα της εκπαίδευσης.**

Επομένως, φαίνεται πως οι πανεπιστημιακές σχολές, των οποίων οι σπουδαστές σκοπεύουν να γίνουν εκπαιδευτικοί σε τάξεις, οφείλουν να εισάγουν την τρέχουσα

έρευνα σχετικά με την αξία των μουσείων ως χώρων μάθησης, την καταλληλότητά τους για μια ποικιλία μαθησιακών στυλ και την ικανότητά τους να παρέχουν ένα δημιουργικό μέσο αξιολόγησης για τους στόχους ενός προγράμματος σπουδών (Nichols,2014:3-7). Αντίστοιχα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων μπορούν να λειτουργήσουν ως **συμπληρωματικό μέσο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών**, με την έννοια της αξιοποίησης των μουσειακών εκθεμάτων για τους σκοπούς της μάθησης.

Συγκεκριμένα, διαπιστώσαμε ότι τα μουσεία παρέχουν έναν πλούσιο χώρο εκμάθησης για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, επιτρέποντάς τους να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τους ρόλους τους οποίους οι οργανισμοί αυτοί έχουν ως εκπαιδευτικοί πόροι για τις κοινότητες και ιδιαίτερα για τους φοιτητές. Τα μουσεία παρέχουν **αυθεντικές και «πλούσιες» σε περιεχόμενο εμπειρίες** που εκτείνονται πέρα από τις παραδοσιακές σχολικές εμπειρίες, παρέχοντας στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς από πρώτο χέρι την πρόσβαση σε πηγές, αξιόπιστα αντικείμενα και τη βαθύτερη κατανόηση και εκτίμηση ανθρώπινων ομάδων και πολιτισμών. Επιπλέον, τα ιδρύματα αυτά παρέχουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς **έναν εναλλακτικό χώρο για να δουν πώς χρησιμοποιούνται οι θεωρίες ανάπτυξης και μάθησης** κατά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη μαθησιακών εμπειριών για όλο το εύρος των σχολικών ηλικιών (Clark et al,2016:329).

Δεδομένου ότι τα μουσεία, τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα, αποκτούν όλο και μεγαλύτερη ακτινοβολία, μέσω των προσωρινών ή των μόνιμων συλλογών τους, ο ρόλος της Μουσειοπαιδαγωγικής έχει πάρει νέες διαστάσεις και είναι αναγκαία μια ριζική επανεξέταση των σκοπών της Μουσειακής Εκπαίδευσης και ως εκ τούτου της Μουσειοπαιδαγωγικής. Συνεπώς, είναι απολύτως αναγκαία η αναγνώρισή της ως ουσιαστικό μάθημα στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων και όχι ως εκπαιδευτική πολυτέλεια. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι σήμερα όσο ποτέ σημαντικός, γεγονός που επιβάλλει την προσαρμογή της στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται (Boaduo,2015:790). Αν και η Μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα βρίσκεται ακόμη στη φάση της αναζήτησής της ταυτότητάς της, ευελπιστώ η παρούσα εργασία να αποτελέσει την αφετηρία για περαιτέρω πρωτοβουλίες έρευνας και ανάδειξης της Μουσειοπαιδαγωγικής στη χώρα μας, **ως απαραίτητο πεδίο κατάρτισης και μέρος της ταυτότητας ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού.**

Άλλωστε, η σύνδεση σχολείου και μουσείου, «σύνθεση παιδείας και πολιτισμού», δεν προασπίζει μόνο το δικαίωμα κάθε ανθρώπου για ίση πρόσβαση στην πολιτιστική κληρονομιά και την τέχνη αλλά συμβάλλει και στη διαμόρφωση πολιτών που θα μπορούν να συνδιαλέγονται με τα πολιτισμικά αγαθά και να επικοινωνούν δυναμικά με το ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον του χθες, του σήμερα αλλά και του αύριο. Τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος αλλά και οι δημιουργίες του σύγχρονου πολιτισμικού γίνεσθαι μπορούν να αποκτήσουν ένα ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση του συνεχώς μεταβαλλόμενου παρόντος εάν φροντίσουμε για τη συγκρότηση ενός πλαισίου ευρύτερης Μουσειακής Αγωγής που θα εξασφαλίσει στους σημερινούς



μαθητές, σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο, **μια πολιτισμική παιδεία που είναι αναγκαία προϋπόθεση για έναν υπεύθυνο, ενεργό και ενημερωμένο πολίτη**. Δεν μπορούμε παρά να επισημάνουμε ότι, σε συνθήκες κρίσης, είναι ακόμη πιο επιτακτικό να υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορούν να συνδέουν το μουσείο με την σχολική καθημερινότητα και την εκπαίδευση με τον πολιτισμό (Νικονάνου & Νάκου,2015:13).

Ας μη ξεχνάμε ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης και οι μέθοδοί της οφείλουν να αναθεωρούνται συνεχώς, στον βαθμό που η επιστήμη και η εμπειρία διευρύνουν τη γνώση μας για το παιδί, για τον άνθρωπο και για την κοινωνία (Καρράς, 2014:704). Άλλωστε, η πρόκληση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών- επομένως και της εκπαίδευσης- δεν είναι *«πού πάμε, αλλά πού θα θέλαμε να πάμε»*. Η Μουσειοπαιδαγωγική μπορεί να αποτελέσει αυτήν τη γέφυρα που είναι αναγκαία στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Άλλωστε, αν δεχτούμε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια «πολιτική πράξη», οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται για να «ενεργούν» και να λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών της τάξης και της κοινωνίας γενικότερα. Έτσι, για να απαντήσουμε στις νέες προκλήσεις για την εκπαίδευση σε παιδαγωγικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, δεν είναι μόνο απαραίτητο να εισαχθούν νέα μαθήματα, αλλά επίσης **να αναπτυχθεί η «κριτική συνειδητοποίηση» των μελλοντικών εκπαιδευτικών**, που θα τους επιτρέψει πρώτα να διαβάσουν και να αναλύσουν την κοινωνική πραγματικότητα και στη συνέχεια να ενεργήσουν χρησιμοποιώντας αυτή τη θεωρητική γνώση ως εργαλείο (Kourti & Androussou,2013:192). Άλλωστε, *«τα σπουδαία αποτελέσματα για τους μαθητές απαιτούν σπουδαίους δασκάλους, οι οποίοι απαιτούν σπουδαία εκπαίδευση εκπαιδευτικών»* (Philpott,2014:5).

Καταλήγοντας, ένα αισιόδοξο συμπέρασμα που συνοψίζεται στα λεγόμενά του Mialaret (2011:274): *«Δίπλα στις μεγάλες καινοτομίες [...]πρέπει να λάβουμε υπόψη μας την καινοτομία της κάθε ημέρας, την καινοτομία στην καθημερινή πρακτική, την καινοτομία ενάντια στην ρουτίνα»*. Επομένως, εκείνο που κυρίως ευελπιστώ να επιδιωχθεί μέσω αυτής της εργασίας είναι η δημιουργική κινητοποίηση των διστακτικών εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν επίγνωση του πώς να «απεγκλωβιστούν» από τη ρουτίνα της σχολικής καθημερινότητας και να τολμήσουν την καινοτομία. Άλλωστε, αρκεί και μόνο μια μικρή καινοτομία κάθε εκπαιδευτικού, η αντίστασή του απέναντι σε μια ανιαρή σχολική καθημερινότητα- την οποία έχει δημιουργήσει η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική- ώστε να αλλάξει το εκπαιδευτικό τοπίο γύρω του. Οι μικρές αλλαγές είναι αυτές που επιφέρουν μεγάλα αποτελέσματα, συνεπώς δεν είναι ασήμαντες, αλλά καθοριστικές κι αναγκαίες για ένα καλύτερο αυριανό σχολείο- καλύτερους αυριανούς ανθρώπους. Κλείνοντας με την πιο πηγαία φράση, όπως ακριβώς βγήκε από το στόμα μιας συμμετέχουσας εκπαιδευομένης του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, αφήνουμε τα συμπεράσματα στην ευχέρεια του κάθε αναγνώστη:

*«Θέσαμε έναν κοινό στόχο, συνεργαστήκαμε όλοι μας μαζί με πολύ αγάπη γι' αυτό που κάναμε για να έχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, οπότε εμένα αυτό με βοήθησε και ως άνθρωπο και ως εκπαιδευτικό».*

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ανδρεαδάκης, Ν., Καλογιαννάκη, Π., Wolhuter, C.C., Καρράς, Κ. Γ. & Αναστασιάδης, Π. (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις και ζητήματα*. Αθήνα: Ίων.
- Ανδρέου, Α., Κασίδου, Σ., Κυρίδης, Α., & Τσεκιρίδου, Ε. (2008). Το Μουσείο είναι Σχολείο: οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα Μουσεία και την Εκπαιδευτική τους Αξιοποίηση. Στο Α. Μπούνια, Ν. Νικονάνου, & Μ. Οικονόμου (Επιμ.). *Η Τεχνολογία στην Υπηρεσία της Πολιτισμικής Κληρονομιάς: Διαχείριση, Εκπαίδευση, Επικοινωνία*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Ανδρέου, Π. Α. & Κασβίκης, Κ. (2010). Προετοιμάζοντας ενεργούς εκπαιδευτικούς στο χώρο του μουσείου: Η μουσειακή εκπαίδευση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας. Στο Μ. Βέμη & Ε. Νάκου (Επιμ.). *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σσ.37-45). Αθήνα: Νήσος.
- Αντωνίου, Χ. (2015). Η εκπαίδευση του επαγγελματία εκπαιδευτικού στη σύγχρονη Ελλάδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Κ. Καρράς (Επιμ.). *Συστήματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο* (σσ.851-864). Αθήνα: Gutenberg.
- Βέμη, Β. (2003). Κατάρτιση των εκπαιδευτικών: το πρώτο βήμα για τη διατήρηση της κληρονομιάς, *Πρακτικά 7th International Symposium World Heritage Cities, 24-26 Σεπτεμβρίου 2003* (σσ.1-11). Ρόδος: World Heritage Cities.
- Βέμη, Β. (2006). Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση. Μια νέα ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 7-22.
- Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*, (μτφ). Κωτίδου, Σ., Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Boadio, N.A.P. (2015). Ο αναγκαίος ρόλος του εκπαιδευτικού ως ενεργού ερευνητή. Στο Κ. Καρράς (Επιμ.) *Συστήματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο* (σσ.785-807). Αθήνα: Gutenberg.
- Γαβριλάκη, Ε. (2003). Ορισμός μεθοδολογία και στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων: Από τον Πρεβέρ στο Μπρεχτ, *Κρητολογικά Γράμματα*, 18, 345-352.
- Γελαδάκη, Σ. (2014). Πολιτιστική κληρονομιά και ακαδημαϊκή διδασκαλία- Το παράδειγμα του πανεπιστημιακού Μουσείου της Παιδείας. Στο Γ. Μπίκος & Α. Κανιάρη (Επιμ.) *Μουσειολογία, Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση* (σσ.173-188). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Γλύκατζη- Αρβελέρ, Ε. (2001). Νέες μορφές μουσείων και παιδεία. Στο Μ. Σκαλτσά (Επιμ.) *Η μουσειολογία στον 21ο αιώνα: θεωρία και πράξη* (σσ.190-192). Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο.
- Γρίβα Ε. & Στάμου Α.Γ. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Dodd, J. & Jones, C. (2009). Τα Γενικά Αποτελέσματα της Μάθησης: ένα εννοιικό πλαίσιο για την κατάδειξη της επίδρασης της μάθησης στο μουσείο. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 11-19.
- Duncker, L. (2011). *Θεωρία του Δημοτικού Σχολείου*. (Επιμ.) Χ. Γκόβαρης & Γ. Πυργιωτάκης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ελευθεράκης, Θ.Γ. (2009). Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Εκπαίδευση: Η Διαπαιδαγώγηση του Δημοκρατικού Πολίτη στο Σχολείο. Στο Β.Δ. Οικονομίδης & Θ.Γ. Ελευθεράκης (Επιμ.) *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (σσ.48-100). Αθήνα: Ατραπός.
- Καλογιαννάκη, Π. (1993). *Έλληνες μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και πολιτική κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καλογιαννάκη, Π. (2009). Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Σχολείο: Συγκρίσεις, Όψεις και Προοπτικές. Στο Β.Δ. Οικονομίδης & Θ.Γ. Ελευθεράκης (Επιμ.) *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (σσ.27-47). Αθήνα: Ατραπός.
- Καλογιαννάκη, Π. (2015). *Περί συγκριτικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καλογιαννάκη, Π. & Καρράς, Κ.Γ. (2015). Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Παγκοσμίως: Τι γίνεται με την κρίση; Στο Π. Καλογιαννάκη, Κ. Γ. Καρράς, C. Wolhunter, T. Chiang, M. Tendo & Δ. Κοντογιάννη (Επιμ.). *Κρίση στην Εκπαίδευση: Σύγχρονες Τάσεις και Ζητήματα* (σσ.207-224). Κύπρος: HM Studies and Publishing.
- Καλογιάννη, Α. (2015). Αξιοποιώντας παιδαγωγικά τις επισκέψεις σε μουσεία: Η περίπτωση του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου. *Museum Education and Research Laboratory*, 1, 115-134.
- Κανάρη, Χ. (2008). *Εκπαιδευτικό υλικό μουσείων και εκπαιδευτικοί: Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας*. [διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Βόλος.
- Καρράς, Κ.Γ. (2011). *Ο εκπαιδευτικός σ' έναν κόσμο που αλλάζει: μια πρόκληση για την Παιδαγωγική σήμερα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Καρράς, Κ.Γ. & Wolhuter, C.C. (2012). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα: σύγχρονες τάσεις και προκλήσεις στα συστήματα εκπαίδευσης δασκάλων σε 90 χώρες*. Αθήνα: Ίων.
- Καρράς, Κ. Γ. (2014). *Η Παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα: Ιστορία, μεταβάσεις, προκλήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκος, Α. (2014). Ανάπτυξη της δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης και συνεργατικότητας. *Στα Πρακτικά της Επιστημονικής Ημερίδας Καινοτόμες Εκπαιδευτικές Πρακτικές στο Σχολείο*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κοντονή, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές εφαρμογής*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Κόντου, Α. (2012). *Κριτική θεωρία και εκπαίδευση: Adorno and Horkheimer, Habermas, Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: ΣΙΔΕΡΗΣ Ι.
- Κουγιουμτζής, Γ. (2014). Τα πολιτιστικά προγράμματα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ο σύγχρονος παιδαγωγικός-διδασκτικός τους ρόλος. Στο Γ. Μπίκος & Α. Κανιάρη (Επιμ.) *Μουσειολογία, Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση* (σσ.239-248). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2011). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδακτικός Σχεδιασμός: Θεωρητικές Αναζητήσεις και Παραδείγματα Εφαρμογών από το Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, Μ. & Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κύρδη, Κ. (2010). Αξιοποίηση μουσειακών χώρων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Μ. Βέμη & Ε. Νάκου (Επιμ.) *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σσ.349-355). Αθήνα: Νήσος.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Επιμ.) Ν. Κυριαζή. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Ι. Θεωρία της Διδασκαλίας, ΙΙ. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροπούλου- Τσιούμη, Χ. (2010). Μουσειακή Εκπαίδευση και πανεπιστήμια: Ιστορική αναδρομή. Στο Μ. Βέμη & Ε. Νάκου (Επιμ.) *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σσ.19-26). Αθήνα: Νήσος.

- Mialaret, G., (2011). *Περί Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. (Επιμ.) Π. Καλογιαννάκη & Κ. Καρράς. Αθήνα: Gutenberg.
- Μούλιου, Μ. (2014). Τα μουσεία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: προκλήσεις, αξίες, ρόλοι, πρακτικές. Στο Γ. Μπίκος & Α. Κανιάρη (Επιμ.) *Μουσειολογία, Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση* (σσ.77-111). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπίλη, Β. (2010). Από τις κούφιες λέξεις στην ομιλία του βιώματος. Η μουσειακή εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Στο Μ. Βέμη & Ε. Νάκου (Επιμ.) *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σσ.57-64). Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ξωχέλλης, Δ.Π. (2015). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2015). *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (2η έκδ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Σαββαΐδου- Καμπουροπούλου, Μ. (2015). *Εκπαίδευση, τέχνη και δημιουργικότητα σε σύγχρονα μουσειακά περιβάλλοντα: θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σαλτερής, Ν. (2011). Επιμορφωτικά Μορφώματα και Σύστημα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές Διευκρινίσεις, Σχέσεις και Στόχοι. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές Επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών* (σσ. 7-13). 2η Διημερίδα του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών 11-12 Μαρτίου, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Υφαντή, Α.Α. (2014). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών: Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φύκαρης, Ι. (2015). *Θέματα Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χατζηνικολάου, Τ. (2010). Μουσειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή. Στο Μ. Βέμη & Ε. Νάκου (Επιμ.) *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σσ.117-126). Αθήνα: Νήσος.

Χουρδάκης, Α. (2016). *Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου*. Σημειώσεις για το Πρόγραμμα Δια βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης στη Μουσειοπαιδαγωγική. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε- ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. Μουσείο Ιστορίας της Εκπαίδευσης Ρεθύμνου.

Wink, J. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική*. (Επιμ.) Κ. Γ. Καρράς. Αθήνα: Ίων.

### **Ξενόγλωσση**

Abasa, S.F. & Liu, W. (2007). An Overview of School Education Programmes in Chinese Museums, *Museum Management and Curatorship*, 22:4, 391-408.

Ampartzaki, M., Kypriotaki, M., Voreadou, C., Dardioti, A. & Stathi, I. (2013). Communities of practice and participatory action research: the formation of a synergy for the development of museum programmes for early childhood. *Educational Action Research*, 21:1, 4-27.

Barnes, A. & Lynch, D.R. (2012). From the classroom to the museum: understanding faculty-designed assignments in an academic museum, *Museum Management and Curatorship*, 27:5, 487-503.

Bobick, B. & Hornby, J. (2013). Practical Partnerships: Strengthening the Museum-School Relationship, *Journal of Museum Education*, 38:1, 81-89.

Carrier, S. J., Hoyle, K. S. & Luginbuhl, S.C. (2017). Bringing Formal and Informal Science Education in Elementary Teacher Preparation An Evaluation of Health Center Collaboration, *Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership*, 1, 32-37.

Çil, E., Maccario, N. & Yanmaz, D. (2016). Design, implementation and evaluation of innovative science teaching strategies for non-formal learning in a natural history museum, *Research in Science & Technological Education*, 1-17.

Clark, M., Ensminger, D., Incandela, C. & Moisan, H. (2016). Reflections on Museums as Effective Field Sites for Teacher Candidates, *Journal of Museum Education*, 41:4, 329-340.

Coffey, M. H., Fitchett, G. P. & Farinde, A. A. (2015). It Takes Courage: Fostering the Development of Critical, Social Justice-Oriented Teachers Using Museum and Project Based Instruction, *Action in Teacher Education*, 37:1, 9-22.

Dwyer, C., Hogan, M. & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21<sup>st</sup> Century, *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43-52.

- Egana, A. Maguirea, R., Christophers, L. & Rooney B. (2017). Developing creativity in higher education for 21st century learners: A protocol for a scoping review, *International Journal of Educational Research*, 82, 21–27.
- Falk, J. & Dierking, L. (2012). *The Museum Experience Revisited*. Walnut Creek: Left Coast Press
- Garner, J.K., Kaplan, A. & Pugh, K. (2016). Museums as Contexts for Transformative Experiences and Identity Development, *Journal of Museum Education*, 41:4, 341-352.
- Geladaki, S. & Papadimitriou, G. (2014). University Museums as Spaces of Education: The Case of the History of Education Museum at the University of Athens, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 147, 300 – 306.
- Greenwood, A. & Kirschbaum, S. (2014) Preparing Teachers for PlaceBased Instruction at the Tsongas Industrial History Center, *Journal of Museum Education*, 39:1, 20-27.
- Hansen, A. (2014). The heritage learning framework and the Heritage Learning Outcomes. Στο D. Christidou (Eds.) *Implementing Heritage Learning Outcomes* (pp. 7-24), Fornvårdaren.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. London: Routledge.
- Jukier, R. (2013). Transcending Boundaries in Legal Education: A Vehicle for Teaching Students to Think Critically. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 6, 23-27.
- Karnevou, M., Avgitidou, S. & Kariotoglou, P. (2013). Links Between Teachers' Beliefs and Their Practices in a Science and Technology Museum Visit, *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 3:3, 246-266.
- Karras, K. (2008). Teachers Education in Greece: The case of Pedagogical Department of Primary Teachers Education of the University of Crete, *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy and Social Inclusion*, 6, 100-111.
- Kingsley, J. P. (2016). The Practicum Course Model: Embracing the Museum–University Culture Clash, *Journal of Museum Education*, 41:4, 250-261.
- Kisiel, J.F. (2013). Introducing Future Teachers to Science Beyond the Classroom, *Journal of Science Teacher Education*, 24, 67–91.



- Kourti, E. & Androussou, A. (2013) Promoting critical awareness in the initial training of preschool teachers in Greece: resistance and perspectives, *International Journal of Early Years Education*, 21:2-3, 192-206.
- Lemon, N. & Garvis, S. (2014). Perceptions of Pre-Service Teachers Value of Art Museums and Galleries, *Journal of Museum Education*, 39:1, 28-41.
- Maloney, B. & Hill, M. D. (2016). Museums and Universities: Partnerships with Lasting Impact, *Journal of Museum Education*, 41:4, 247-249.
- Morentin, M., & J. Guisasola (2015). Primary and Secondary Teachers' Ideas on School Visits to Science Centres in the Basque Country, *International Journal of Science and Mathematics Education 13 (1)*:191–214.
- Nichols, K. S. (2014). Museums, Universities & Pre-Service Teachers, *Journal of Museum Education*, 39:1, 3-9.
- Philpott, C. (2014). A Pedagogy for initial Teacher Education in England, *Teach Journal*, 6:3, 4-16.
- Seeger, V., Wall, T.J. & Herr, L.J. (2016) Museum Trunks: Making an Impact on Future Teachers of Social Studies, *Journal of Museum Education*, 41:2, 131-140.
- Seligmann, T. (2014) Learning Museum, *Journal of Museum Education*, 39:1, 42-53.
- Spencer, J. & Maynard, S. (2014). Teacher Education in Informal Settings, *Journal of Museum Education*, 39:1, 54-66.
- Stetson, R. & Stroud N. D. (2014) Pre-Service Teacher Training at the Museum School, *Journal of Museum Education*, 39:1, 67-77.
- Van Huizen, P., Van Oers, B. & Wuubels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37:3, 269-290.
- Walsh, I. & W. Straits. (2014) Non-formal Science learning in the Formal Classroom, *Science and Children 51:9*, 54–58.

### **Διαδίκτυο**

- Αριστείδου, Ε. (2017). Ζητήματα της εκπαίδευσης και της λειτουργίας του σχολείου οπτικοποιούνται μέσα από την εικαστική έκθεση. Ανακτήθηκε από τα Ρεθυμνιώτικα Νέα στις 10 Οκτωβρίου 2017. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.rethnea.gr/article.aspx?id=47379>.
- Αυγητίδου, Σ. (2015). *Επαγγελματική μάθηση μέσω της έρευνας - δράσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2016.

Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:  
[http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/supporting\\_teachers/ODIGOS\\_EPAGGELMATIKI\\_MATHISI.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/supporting_teachers/ODIGOS_EPAGGELMATIKI_MATHISI.pdf)

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης τόμος Α', ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 2002. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> .

Μούλιου, Μ. (2015). *Μουσειοπαιδαγωγική: το μουσείο ως χώρος μάθησης και δημιουργικότητας*. Ανακτήθηκε από το διαδικτυακό τόπο: [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ARCH471/%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%9F%CE%A5%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3/%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%201\\_eclass.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ARCH471/%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%9F%CE%A5%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3/%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%201_eclass.pdf) .

Νικονάνου, Ν. (2015). *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. ΣΕΑΒ. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα. Ανακτήθηκε στις 18 Νοεμβρίου 2016 από το διαδικτυακό τόπο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/712>.

Νικονάνου, Ν. & Νάκου, Ε. (2015). Το Μουσείο ως χώρος Μάθησης, Ψυχαγωγίας και Έμπνευσης: Εφαρμογή και Αξιολόγηση Επιμορφωτικού Προγράμματος, *Museumedu*, 1, 9-36. Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου 2016 από το διαδικτυακό τόπο: <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/el/node/343>.

Οδηγός Σπουδών 2016-2017 Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.eled.auth.gr/> .

Οδηγός Σπουδών 2016-2017 Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθήνας. Ανακτήθηκε από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.primedu.uoa.gr/> .

Οδηγός Σπουδών 2016-2017 Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από το διαδικτυακό τόπο: <http://ptde.uoi.gr/> .

Οδηγός Σπουδών 2016-2017 Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, ανακτήθηκε από το διαδικτυακό τόπο: <https://eled.uowm.gr/> .

Οδηγός Σπουδών 2016-2017 Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ανακτήθηκε από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.pre.uth.gr/new/>.

Οδηγός Σπουδών 2016-2017 Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ανακτήθηκε από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.pre.aegean.gr/> .

Οδηγός Σπουδών 2016-2017 Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης. Ανακτήθηκε από το διαδικτυακό τόπο: <http://ptde.edc.uoc.gr/> .

Οδηγός Σπουδών 2016-2017 Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.elemedu.upatras.gr/> .

Οδηγός Σπουδών 2016-2017 Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Ανακτήθηκε από το διαδικτυακό τόπο: <http://eled.duth.gr/> .

Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. ΚΕΜΕΙΕΔΕ: Μουσείο ιστορίας της εκπαίδευσης- Συλλογή Αρβελέρ Ανακτήθηκε στις 19 Ιανουαρίου 2015 από το διαδικτυακό τόπο: <http://ptde.edc.uoc.gr/> .

Φιλιππουπολίτη, Α. (2015). Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.). *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ.27-49). ΣΕΑΒ. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα. Ανακτήθηκε στις 18 Νοεμβρίου 2016 από το διαδικτυακό τόπο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/712>.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ

*Αρχικά να αναφέρουμε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.*

7. Στο πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί χάρτου», με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο της μουσειοπαιδαγωγικής; Μπορείτε να αναφερθείτε σε αντίστοιχες δραστηριότητες του προγράμματος που βοηθούν τον σκοπό αυτό;
8. Πώς ήταν η ανταπόκριση των εκπαιδευομένων κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων του προγράμματος;
9. Πού νομίζετε ότι ωφελεί τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα; Μπορείτε να αναφέρετε αντίστοιχες δραστηριότητες του προγράμματος που βοηθούν στο σκοπό αυτό;
10. Εάν θεωρείτε ότι αναπτύχθηκαν δεξιότητες από τους συμμετέχοντες του προγράμματος, ποιες ήταν αυτές;
11. Εάν θεωρείτε ότι αναπτύχθηκαν στάσεις και συμπεριφορές, με ποιο τρόπο επιτεύχθηκε αυτό;
12. Πως αντιλαμβάνεστε το θέμα της Μουσειοπαιδαγωγικής κατάρτισης; Θεωρείτε ότι θα ήταν ωφέλιμη η παρουσία αντίστοιχων μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών; Αν ναι, με ποιο τρόπο;

*Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!*

## ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

*Αρχικά να αναφέρουμε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.*

1. Για ποιους λόγους αποφασίσατε να εμπλακείτε με το πρόγραμμα «Μουσειοπαιδαγωγική επί Χάρτου»;
2. Πώς ενδεχομένως βελτιωθήκατε ως εκπαιδευτικός μέσα από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;
3. Με ποιο τρόπο αποκτήσατε γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο της μουσειοπαιδαγωγικής; Θα θέλατε να αναφερθείτε σε αντίστοιχες δραστηριότητες που συνέβαλαν στον σκοπό αυτό;
4. Η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα πού νομίζετε πως σας βοήθησε;\* Μπορείτε να αναφέρετε αντίστοιχες δραστηριότητες που συνέβαλαν σε αυτό;
5. Θεωρείτε ότι είστε σε θέση να αξιοποιήσετε στο μέλλον τη διδασκαλία στο μουσείο μέσα στην καθημερινότητα του σχολείου; Αν ναι, πού πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;
6. Είχατε ανάλογες μουσειακές εμπειρίες κατά τη διάρκεια των σπουδών σας; Αν όχι, με ποιο τρόπο θα μπορούσε να είχε επιτευχθεί η εκπαίδευσή σας στη Μουσειοπαιδαγωγική;
7. Θεωρείτε ότι θα ήταν ωφέλιμη η παρουσία αντίστοιχων μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών; Αν ναι, με ποιο τρόπο ή ποιους τρόπους θα προτείνατε;
8. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι ή να προτείνετε κάποια αλλαγή στο πρόγραμμα που συμμετείχατε;

\* «Για παράδειγμα, στην ανάπτυξη στάσεων, αξιών, δεξιοτήτων, κάτι άλλο, τι;»

*Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!*