

## 7

---

**ΜΟΥΣΕΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ  
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΣΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗΣ ΤΟΥΣ\***

/

**MUSEUM ENVIRONMENTS FOR CHILDREN  
THE CONTRIBUTION OF ECOLOGICAL PSYCHOLOGY  
TO THE ANALYSIS OF THEIR ORGANISATION AND USE**

**Δέσποινα Καλεσοπούλου / Despina Kalesoroulou**

---

### ABSTRACT

The paper aims to examine the ways in which ecological psychology can offer a useful theoretical framework for the analysis of child-centered museum environments, such as children's museums or children's galleries located within museums for the general public.

The ecological approach is a systemic approach, in which central is the concept of reciprocal interaction and dynamic interdependence of an organism and its environment. Instead of focusing on morphological data, such as the existence of showcases, free-standing objects, interactive exhibits etc., the description of a child-centered museum environment in ecological psychology's terms emphasizes on the agency of the individual and on the characteristics of the environment that are functional with respect to the characteristics, the individual and social needs, as well as the intentions of the person who acts. This is valuable not only because it allows detecting the psychologically significant qualities of a museum environment for

---

\* Η Δέσποινα Καλεσοπούλου είναι αρχαιολόγος-μουσειολόγος. [deskal@yahoo.com](mailto:deskal@yahoo.com)

children, but also because children themselves evaluate the places they use in terms of the meaning they ascribe as a result of their actions.

The presentation of the methodological design and of the basic findings of a research conducted in two typical cases of child-centered museum spaces in Greece provides a concrete example of the ways in which ecological psychology can offer a coherent theoretical framework and rich and innovative tools for the description and analysis of museum environments that are designed for children, either autonomously or complementary with other approaches.

Despina Kalessopoulou is archaeologist-museologist. [deskal@yahoo.com](mailto:deskal@yahoo.com)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει τρόπους με τους οποίους η οικολογική ψυχολογία μπορεί να λειτουργήσει ως ένα χρήσιμο θεωρητικό πλαίσιο για την ανάλυση του παιδοκεντρικού μουσειακού περιβάλλοντος, όπως είναι αυτό των παιδικών μουσείων ή των παιδικών αιθουσών που βρίσκονται μέσα σε μουσεία γενικού κοινού.

Η οικολογική προσέγγιση είναι μια συστημική θεώρηση, στην οποία κεντρική θέση κατέχει η έννοια της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης και δυναμικής συνεξάρτησης του οργανισμού και του περιβάλλοντός του. Η περιγραφή του παιδοκεντρικού μουσειακού περιβάλλοντος με όρους της οικολογικής ψυχολογίας δεν εστιάζει σε μορφολογικά στοιχεία, όπως η ύπαρξη προθηκών, ελεύθερων αντικειμένων, διαδραστικών εκθεμάτων κτλ., αλλά δίνει έμφαση στην επενέργεια του υποκειμένου και στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που είναι λειτουργικά σε σχέση με τα χαρακτηριστικά, τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες και τις προθέσεις του ατόμου που δρα. Κάτι τέτοιο είναι πολύτιμο όχι μόνο γιατί επιτρέπει να ανιχνευθούν οι ψυχολογικά σημαντικές ποιότητες του μουσειακού περιβάλλοντος για τα παιδιά, αλλά και γιατί τα ίδια τα παιδιά αξιολογούν τους τρόπους που χρησιμοποιούν μέσα από το νόημα που προκύπτει ως αποτέλεσμα των δράσεων τους.

Η παρουσίαση του μεθοδολογικού σχεδιασμού και των βασικών ευρημάτων της έρευνας που διενεργήθηκε σε δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων της Ελλάδας παρέχει ένα απτό παράδειγμα για τους τρόπους που η οικολογική ψυχολογία μπορεί να προσφέρει ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο και μια πλούσια και πρωτότυπη εργαλειακή φαρέτρα για την περιγραφή και ανάλυση των μουσειακών περιβαλλόντων που σχεδιάζονται για το παιδί, αυτόνομα ή και συμπληρωματικά με άλλες προσεγγίσεις.

## Εισαγωγή: Το παιδοκεντρικό μουσειακό περιβάλλον

Το παρόν άρθρο εξετάζει τρόπους με τους οποίους η οικολογική ψυχολογία μπορεί να λειτουργήσει ως ένα χρήσιμο θεωρητικό πλαίσιο για την ανάλυση του παιδοκεντρικού μουσειακού περιβάλλοντος, όπως είναι αυτό των παιδικών μουσείων ή των παιδικών αιθουσών.

Οι παιδοκεντρικοί μουσειακοί χώροι εμφανίστηκαν λίγο πριν τελειώσει ο 19<sup>ος</sup> αιώνας, σε μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από προσπάθειες για ρηξικέλευθες εκπαιδευτικές και κοινωνικές μεταρρυθμίσεις σε ό, τι αφορά το παιδί τόσο στην Αμερική όσο και την Ευρώπη.<sup>1</sup> Σκοπός τους ήταν να προσφέρουν ένα μουσειακό περιβάλλον που ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού, υιοθετώντας εκθεσιακές πρακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που επιτρέπουν την ενεργητική εμπλοκή του στην προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς (Καλεσοπούλου & Μουρατιάν 2011).

Στην υπεραιώνια πλέον ιστορία τους αναπτύχθηκαν διάφοροι τύποι που αντικατοπτρίζουν διαφορετικά επίπεδα παιδοκεντρικού σχεδιασμού. Στους διακριτούς μουσειακούς χώρους που σχεδιάζονται για το παιδί ανήκουν τα Παιδικά Μουσεία και οι Ειδικοί χώροι για παιδιά σε μουσεία γενικού κοινού, όπως οι παιδικές αίθουσες ή πτέρυγες, που συνήθως λειτουργούν ως εισαγωγή ή ως εμπλουτισμός της επίσκεψης στο υπόλοιπο μουσείο. Οι Ειδικές ρυθμίσεις σε κοινούς εκθεσιακούς χώρους για παιδιά και ενήλικους, αποτελούν ένα διαφορετικό μοντέλο παιδοκεντρικού σχεδιασμού, αυτό του παράλληλου σχεδιασμού: το εκθεσιακό περιβάλλον προσαρμόζεται εργονομικά αλλά και από άποψη περιεχομένου με τη δημιουργία ιδιαίτερων περιοχών, διαδρομών ή εκθεσιακών μονάδων που απευθύνονται στο παιδί.<sup>2</sup>

Για τη δημιουργία ενός παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος μπορούν να συνδυαστούν αυθεντικά αντικείμενα, αντίγραφα και τρισδιάστατες κατασκευές, που αναπαριστούν πραγματικές καταστάσεις της ζωής, φανταστικούς κόσμους ή επιστημονικά φαινόμενα και έννοιες. Κεντρικό γνώρισμα της εκθεσιακής φιλοσοφίας είναι η διαδραστικότητα (Freedlander Gibans 1999, Caulton 1998, Καλεσοπούλου 2011). Μέσα από ερεθίσματα που τροφοδοτούν την περιέργεια, τη φαντασία και το συναίσθημα, τα παιδιά ενθαρρύνονται να επενεργήσουν πάνω στα αντικείμενα και να εξερευνήσουν ελεύθερα, αξιοποιώντας όσες περισσότερες αισθήσεις γίνεται. Ο πειραματισμός και το παιχνίδι αποτελούν, επίσης, βασικές παιδαγωγικές στρατηγικές. Σε πολλές περιπτώσεις το εκθεσιακό περιβάλλον ενός παιδοκεντρικού μουσειακού χώρου έχει τη μορφή θεματικού περιβάλλοντος με ιδιαίτερη σκηνογραφία, μέσα στο οποίο το κοινό αναπτύσσει τις δράσεις του. Τέλος, ένα καλά σχεδιασμένο παιδοκεντρικό έκθεμα λαμβάνει υπόψη του τις φυσικές κλίσεις στη συμπεριφορά του παιδιού και τις

υποστηρίζει, έτσι ώστε να ενισχύσει τη φυσική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξή του (Bunch 1997, Lewin-Benham 1997).

Έως τώρα η έρευνα στα παιδοκεντρικά μουσειακά περιβάλλοντα έχει επικεντρωθεί σε ζητήματα μάθησης,<sup>3</sup> κοινωνικής αλληλεπίδρασης<sup>4</sup> και παιχνιδιού.<sup>5</sup> Η φυσική διάσταση της εμπειρίας εμφανίζεται επικουρικά στις παραπάνω μελέτες. Η διάσταση όμως αυτή συνιστά το κατεξοχήν διακριτικό γνώρισμα βάσει του οποίου θα κριθεί κατά πόσο ο σχεδιασμός του εκθεσιακού χώρου είναι πραγματικά φιλικός προς τα παιδιά και απαρτίζει ένα πλούσιο σε ερεθίσματα και πληροφορίες μαθησιακό περιβάλλον. Η οργάνωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος, οι τρόποι που το παιδί αξιολογεί τη λειτουργικότητά του και αλληλεπιδρά με αυτό, καθώς και οι προσλήψεις που διαμορφώνει για την εμπειρία του ως αποτέλεσμα της πλαισιοθετημένης ενασχόλησής του αποτελούν ένα πεδίο έρευνας στο οποίο χρειάζεται να δοθεί περισσότερη έμφαση.

Το επιστημολογικό και μεθοδολογικό παράδειγμα της οικολογικής ψυχολογίας, στο οποίο θα εστιάσουμε στη συνέχεια, αποτελεί μια συστημική θεώρηση που θα μπορούσε να εμπλουτίσει τη μουσειακή έρευνα προς την κατεύθυνση της συνεκτίμησης των πλαισιακών παραγόντων στη σχέση ανθρώπινης συμπεριφοράς-περιβάλλοντος, συμβάλλοντας καίρια στην ανάδειξη των σημαινουσών ψυχοπαιδαγωγικών ποιοτήτων ενός μουσειακού περιβάλλοντος σχεδιασμένου για παιδιά.

### **Η οικολογική οπτική στην προσέγγιση του μουσειακού περιβάλλοντος**

Η οικολογική ψυχολογία είναι ένας κλάδος της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας που ενσωματώνει στις θεωρητικές και ερευνητικές της προσεγγίσεις την έννοια του συστήματος και του πλαισίου με τις ποικίλες προσωπικές, κοινωνικές, φυσικές και χρονικές παραμέτρους του.<sup>6</sup> Κεντρική παραδοχή αποτελεί η έννοια της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης και δυναμικής συνεξάρτησης του οργανισμού και του περιβάλλοντός του, η οποία και αποτελεί τη μονάδα ανάλυσης (Πουρκός 2010: 128, Kulikowich & Young 2001: 167). Η οικολογική ψυχολογία επιτρέπει μια λειτουργική ανάλυση των συναλλαγών του ατόμου με τα στοιχεία του περιβάλλοντος, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι συναλλαγές αποτελούν το βασικό μέσο για την εκπλήρωση μιας ουσιαστικής ανθρώπινης ιδιότητας: αυτής της αναζήτησης νοήματος. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα είναι μια προσπάθεια προς την ανεύρεση νοήματος, το νόημα όμως αυτό, δεν αποτελεί μια εσωτερική νοητική κατασκευή, αλλά είναι εμπλαισιωμένο και απορρέει από τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος (Heft 2001: xxviii).

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν οι θεωρίες τριών κύριων εκπροσώπων της οικολογικής ψυχολογίας, ο καθένας από τους οποίους προσεγγίζει το οικολογικό περιβάλλον από διαφορετική σκοπιά, αλλά παρά τις επιστημολογικές διαφορές που εντοπίζονται στις θεωρήσεις τους, διαθέτουν σημεία που μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και να έχουν ιδιαίτερη χρησιμότητα στη μουσειακή έρευνα.

***James Gibson (1904-1979): Μια ριζοσπαστική οικολογική θεωρία***

Ο Gibson διαμόρφωσε μια ριζοσπαστική θεωρία της αντίληψης και επινόησε ένα εκτεταμένο λεξιλόγιο οικολογικών όρων για να περιγράψει καλύτερα το γήινο περιβάλλον και τον τρόπο που το αντιλαμβανόμαστε και σχετιζόμαστε με αυτό. Η οικολογική του θεωρία βασίζεται σε μια ρεαλιστική οντολογία και επιστημολογία, που ασπάζεται τον λειτουργισμό και δεν αντιμετωπίζει τον άνθρωπο και το περιβάλλον ως δύο ξεχωριστές οντότητες. Επινόώντας τον όρο «προσφερόμενη δυνατότητα» (affordance), προσπάθησε να περιγράψει τη συμπληρωματικότητα του οργανισμού και του περιβάλλοντός του (Πουρκός 2002: 135). Οι προσφερόμενες δυνατότητες είναι οι λειτουργικά σημαντικές ποιότητες του περιβάλλοντος, όπως γίνονται αντιληπτές από το υποκείμενο που δρα. Για τον λόγο αυτό είναι μοναδικές και διαφορετικές για κάθε άτομο ή για μια κατηγορία ατόμων (η φύση τους είναι δηλαδή σχεσιακή), αφού η αντίληψή τους εξαρτάται από τις φυσικές διαστάσεις και ικανότητες, τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες, και τις προσωπικές προθέσεις του υποκειμένου. Έτσι, π.χ. ένα οριζόντιο επίπεδο αντικείμενο στο ύψος του γοφού μπορεί να γίνει αντιληπτό ως κάθισμα για έναν ενήλικο ή ως αντικείμενο για σκαρφάλωμα για ένα παιδί προσχολικής ηλικίας. Κατ' επέκταση, οι προσφερόμενες δυνατότητες ενός τόπου για ένα παιδί συγκριτικά με έναν ενήλικο, μπορεί μόνο εν μέρει να συμπίπτουν (Heft 1988: 30).

Ο Gibson υποστήριξε ότι η πραγματική φύση, η αξία και το νόημα των πραγμάτων είναι αποτέλεσμα της άμεσης αντίληψης και της δράσης μέσα στο περιβάλλον και δε χρειάζεται να διαμεσολαβείται από νοητικές αναπαραστάσεις. Η μάθηση προκύπτει με τη σταδιακή διαφοροποίηση (διάκριση) του πληροφοριακού πλούτου που υπάρχει στην περιβάλλουσα οπτική διάταξη (Gibson 2002, Gibson & Pick 2005, Reed 1996). Έκανε επίσης διάκριση ανάμεσα στην άμεση αντίληψη του περιβάλλοντος και την ταυτόχρονη συναντίληψη του εαυτού μας, και την έμμεση αντίληψη που αποκτάμε μέσα από τη συμμετοχή μας σε μια πολιτισμική κοινότητα, που μοιράζεται γνώση, τεχνογνωσία, κοινά ήθη και έθιμα κτλ., με τη βοήθεια ποικίλων αναπαραστατικών συστημάτων (Πουρκός 2002: 184-211). Τόσο η γνώση που αποκτάμε από πρώτο χέρι, όσο και η διαμεσολαβημένη γνώση, αποτελούν τη λεγόμενη οικολογική γνώση (Heft 2001: 330).

Πώς όλες αυτές οι θέσεις μπορούν να έχουν χρησιμότητα και πρακτική εφαρμογή μέσα στο μουσείο; Η έννοια των προσφερόμενων δυνατοτήτων είναι μια πολύ χρήσιμη έννοια για την περιγραφή και την αξιολόγηση του σχεδιασμού ενός περιβάλλοντος ως προς την υποστήριξη που μπορεί να προσφέρει σε στοχευμένες και επενδυμένες με προσωπικό νόημα δράσεις του επισκέπτη. Δεδομένου ότι το μουσειακό περιβάλλον είναι πολυτροπικό και απαρτίζεται από πόρους που συνδυάζουν τόσο την άμεση όσο και την έμμεση αντίληψη των πραγμάτων, η ανάπτυξη μιας ταξινομίας που αποτυπώνει τις λειτουργικές δυνατότητές του στο μικροεπίπεδο της αλληλεπίδρασης με τον επισκέπτη, θα πρέπει να εμπεριέχει όχι μόνο φυσικές, αλλά και κοινωνικές και πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες. Αρκετοί ερευνητές από το χώρο της περιβαλλοντικής

ψυχολογίας έχουν αναπτύξει τέτοιου είδους ταξινομίες και θεωρητικά μοντέλα, βάσει των οποίων αναλύουν τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον με απώτερο σκοπό να διευκολύνουν το σχεδιασμό φιλικών προς τα παιδιά περιβαλλόντων.<sup>7</sup> Π.χ. ο Heft (1988) στοιχειοθέτησε μια ταξινόμια δέκα διαφορετικών κατηγοριών προσφερόμενων δυνατοτήτων, οι οποίες αφορούν εξωτερικούς χώρους που αξιοποιούνται από τα παιδιά, και ταξινόμησε τις συμπεριφορές των παιδιών σε σχέση με τον τύπο της δραστηριότητας που λαμβάνει χώρα κατά τη συναλλαγή του παιδιού με στοιχεία του περιβάλλοντος.<sup>8</sup> Ανάλογα, άλλοι ερευνητές ανέπτυξαν ταξινομίες που αναφέρονται όχι μόνο στις φυσικές, αλλά και σε κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες ενός τόπου, όπως το παιχνίδι ρόλων, η δυνατότητα να βρεθείς με φίλους, η ασφάλεια, η διασκέδαση (Kyttä 2002, Clark & Uzzell 2006).

Για τον Heft (1988), η περιγραφή του περιβάλλοντος που εστιάζει στη λειτουργία και όχι στη φόρμα των στοιχείων που το απαρτίζουν είναι σημαντική για τρεις βασικούς λόγους: α) Η λειτουργική σημασία των στοιχείων του περιβάλλοντος αποδίδεται πάντοτε αναφορικά με κάποιο συγκεκριμένο άτομο (κι όχι ανεξάρτητα από αυτό όπως στην περίπτωση της φόρμας), κατ' επέκταση βοηθάει στον εντοπισμό των ψυχολογικά ουσιαστικών ποιοτήτων των περιβαλλόντων που προορίζονται για χρήση από παιδιά. Η προσέγγιση αυτή έχει και μια αναπτυξιακή διάσταση, αφού σε κάθε ηλικία το παιδί και ο άνθρωπος εν γένει αναζητεί διαφορετικές δυνατότητες από το περιβάλλον με το οποίο έρχεται σε επαφή (Malinowski & Thurber 1996: 53, Heft 1989). β) Τα ίδια τα παιδιά περιγράφουν και αξιολογούν συνήθως το περιβάλλον που κινούνται, αναφερόμενα στη λειτουργική σημασία των στοιχείων του π.χ. ο λόφος που κάνει για τσουλήθρα, το δέντρο με την κουφάλα-κρυψώνα. Οι προσφερόμενες δυνατότητες είναι ο πρωταρχικός τρόπος περιγραφής και ταξινόμησης του περιβάλλοντος που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος. γ) Ένα περιβαλλοντικό χαρακτηριστικό μπορεί να έχει πολλαπλές προσφερόμενες δυνατότητες, ενώ οι ταξινομήσεις με βάση τη φόρμα αποκλείουν αμοιβαία η μία την άλλη.

Το ιδανικό παιδοκεντρικό περιβάλλον είναι αυτό που διαθέτει πολλές προσφερόμενες δυνατότητες και δεν θέτει περιορισμούς στην κινητικότητα των παιδιών, με αποτέλεσμα να ενεργοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερες δυνατότητες του περιβάλλοντος λόγω της ανεξάρτητης δράσης τους και ανάλογα με τις προθέσεις και τις φυσικές και γνωστικές τους ικανότητες (Kyttä 2004, Reed 1996). Κατ' επέκταση, η λειτουργική περιγραφή του παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος μπορεί να αναδείξει το φάσμα των δομικών και λειτουργικών συζεύξεων που είναι δυνατές/προωθούνται, ενώ η ανάλυση της χρήσης του με βάση την ταξινόμια αναδεικνύει τις προσφερόμενες δυνατότητες που κάθε παιδί κρίνει ως σημαντικές και χρησιμοποιεί.



***Roger Barker (1903-1990): Τα πλαίσια συμπεριφοράς ως εξω-ατομική μονάδα ανάλυσης του οικολογικού περιβάλλοντος***

Μια χρήσιμη έννοια που συνδέεται με το τελευταίο σημείο των λειτουργικά σημαντικών ποιοτήτων του περιβάλλοντος, μας προσφέρει ένας ακόμη εκπρόσωπος της οικολογικής ψυχολογίας. Ο Roger Barker ενδιαφέρθηκε να εξηγήσει τους τρόπους με τους οποίους τα περιβαλλοντικά πλαίσια της καθημερινής ζωής δομούν τις κοινωνικές πράξεις των ατόμων, αλλά και των ομάδων. Διαπίστωσε ότι διαφορετικοί άνθρωποι συμπεριφέρονται με παρόμοιο τρόπο σε ίδια μέρη, καταλήγοντας ότι το μη ψυχολογικό περιβάλλον έχει μια κανονικότητα και μια δομή που θέτει περιορισμούς στη συμπεριφορά με προβλέψιμους τρόπους. Μαζί με τον συνεργάτη του Herbert Wright ανέπτυξε μια οικολογική ψυχολογία της καθημερινής κοινωνικής συμπεριφοράς, η οποία αναγνώρισε εξω-ατομικές δομές, τα λεγόμενα «πλαίσια συμπεριφοράς» (behavior settings). Τα πλαίσια συμπεριφοράς δημιουργούνται από τις συλλογικές δράσεις των ατόμων, σε συνδυασμό με τα υποστηρικτικά χαρακτηριστικά του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσω άτυπων κανόνων, κοινωνικών νορμών και προσδοκιών, οδηγώντας το άτομο να επιλέξει τις κατάλληλες συμπεριφορές για κάθε πλαίσιο (Heft 2001: 244).

Βασική στη θεωρία των πλαισίων συμπεριφοράς είναι η έννοια της συνομορφίας συμπεριφοράς-περιβάλλοντος (behavior-milieu synomorphy), η οποία αναφέρεται στη συμβατότητα μεταξύ των αντικειμενικών χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος από τη μια μεριά, και των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα σ' αυτό από την άλλη (Barker & Wright 1955, Schoggen 1989, Heft 2001: 287-288). Έτσι, π.χ. σε ένα μουσείο, η διάταξη των προθηκών, η συμπεριφορά των φυλάκων, το διαθέσιμο εποπτικό υλικό υπαγορεύει το είδος των δραστηριοτήτων που είθισται να πραγματοποιούνται μέσα σε αυτό. Το παιδοκεντρικό μουσείο αποτελεί ένα πλαίσιο συμπεριφοράς που συνήθως προτρέπει τα παιδιά σε ένα ευρύτερο φάσμα συμπεριφορών απ' ό,τι το παραδοσιακό μουσείο (π.χ. το παιδί γίνεται χρήστης, χειριστής ή μέρος του εκθέματος). Ο τρόπος οργάνωσης των αντικειμενικών χαρακτηριστικών του μουσειακού περιβάλλοντος προωθεί μια σειρά δραστηριοτήτων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που αρμόζουν σε αυτό το πλαίσιο (Falk & Dierking 1992: 55-66), κατ' επέκταση ο βαθμός επίτευξης συνομορφίας, ο βαθμός δηλαδή που τα παιδιά εναρμονίζονται με τις απαιτήσεις του πλαισίου συμπεριφοράς και αντλούν ικανοποίηση από αυτό, είναι ένα κριτήριο αξιολόγησης του επιτυχημένου παιδοκεντρικού σχεδιασμού.

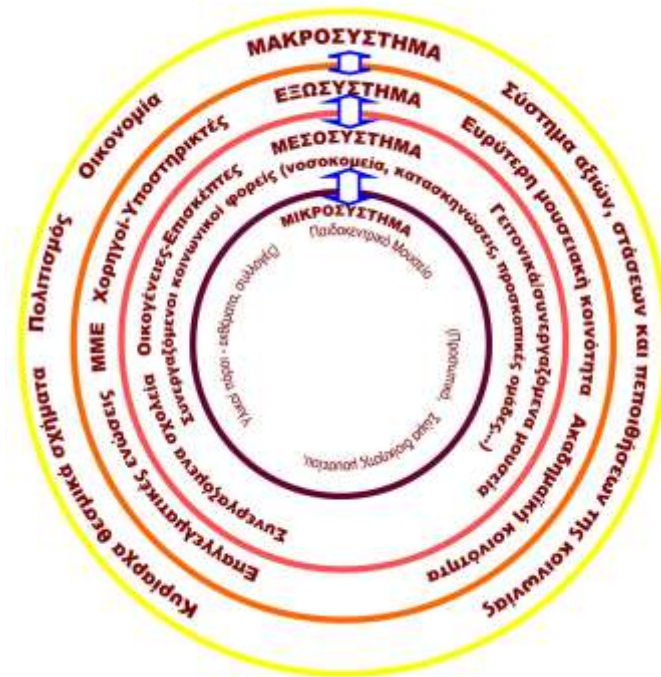
***Urie Bronfenbrenner (1917-2005): Η θεωρία των οικολογικών συστημάτων***

Μέχρι τώρα ασχοληθήκαμε με το περιβάλλον του παιδοκεντρικού μουσείου σε μικροσυστημικό επίπεδο και με έννοιες που βοηθούν στην αποτύπωση τόσο των δομικών του χαρακτηριστικών, όσο και των διεργασιών/λειτουργικών σχέσεων που λαμβάνουν

χώρα σε αυτό (Πετρογιάννης 2003: 85-86). Η θεωρία του Urie Bronfenbrenner<sup>9</sup> προσφέρει ένα μοντέλο ανάλυσης του μουσειακού περιβάλλοντος, το οποίο είναι ολιστικό, αφού επιτρέπει την εξέταση του μουσείου ως οργανισμού εμπλαισιωμένου και αλληλοσυνδεόμενου με επάλληλες κοινωνικές δομές.

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979), το «οικολογικό περιβάλλον» είναι κατανοητό ως μια διευθέτηση δομών που η μία εμπεριέχεται στην επόμενη με τη μορφή ομόκεντρων κύκλων (Σχήμα 1). Το *μικροσύστημα* περιλαμβάνει τις σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο με ιδιαίτερα φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά. Θέτοντας, αντί για το άτομο, το παιδοκεντρικό μουσείο ως μονάδα ανάλυσης, το μικροσύστημα περιλαμβάνει τα φυσικά χαρακτηριστικά του εκθεσιακού περιβάλλοντος και τους υλικούς πόρους του μουσείου (εκθέματα, συλλογές κ.ά.), καθώς και τους κοινωνικούς πόρους (προσωπικό, σώμα διοίκησης), που εμπλέκονται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες με συγκεκριμένους ρόλους και διαπροσωπικές σχέσεις, τόσο μεταξύ τους όσο και με διαφορετικές ομάδες κοινού, για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Στη συνέχεια, το *μεσοσύστημα* περιλαμβάνει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ δύο ή περισσότερων μικροσυστημάτων, στα οποία συμμετέχει το παιδοκεντρικό μουσείο, όπως τα μικροσυστήματα της οικογένειας, του σχολείου, της γειτονιάς, και των διαφόρων κοινωνικών φορέων με τους οποίους το μουσείο αναπτύσσει συνεργασία. Το *εξωσύστημα* είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα μικροσυστήματα και το μεσοσύστημα που τα συνδέει. Για το παιδοκεντρικό μουσείο το εξωσύστημα είναι η ευρύτερη μουσειακή κοινότητα και οι πρακτικές που αναπτύσσει στις υπηρεσίες προς το παιδί. Τα γεγονότα και οι αλλαγές που συμβαίνουν εκεί, επηρεάζουν όχι μόνο την εμφάνιση νέων μικροσυστημικών δομών, δηλαδή νέων παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων, αλλά και την πρόσληψή τους από το κοινό, υπό την έννοια ότι όσο πιο διαδεδομένες είναι οι παιδοκεντρικές τεχνικές στα μουσειακά εκθεσιακά περιβάλλοντα, τόσο πιο εύκολα γίνονται αντιληπτές από τους επισκέπτες ως εν δυνάμει προσφερόμενες δυνατότητες των μουσείων, τις οποίες μπορεί να αρχίζουν να επιζητούν πιο επίμονα, αυξάνοντας τις πιέσεις στο εξωσύστημα, αλλά και να τις «ενεργοποιούν» και να τις αξιοποιούν πληρέστερα όταν τις συναντήσουν. Το μακροσύστημα, τέλος, περιλαμβάνει το σύνολο των αξιών, πεποιθήσεων και παραδοχών για το πώς πρέπει να λειτουργεί η κοινωνία και τα μουσεία ειδικότερα, μέσα στο οποίο εντάσσονται και οι σχετικές πολιτικές και οι θεσμοί που δημιουργούνται.<sup>10</sup>





Σχήμα 1: Το παιδοκεντρικό μουσείο με βάση το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner.

### Ένα παράδειγμα μεθοδολογικού σχεδιασμού με χρήση οικολογικών προσεγγίσεων

Η έρευνα που θα σχολιαστεί στο παρόν άρθρο διενεργήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με θέμα τους μουσειακούς χώρους για παιδιά (Καλεσοπούλου 2014). Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει το φαινόμενο της ανάπτυξης παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων και να προσφέρει βαθύτερη κατανόηση ως προς τις μορφές οργάνωσης και χρήσης τους, τους τρόπους αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται με τα παιδιά, καθώς και το είδος της εμπειρίας που αυτά αποκομίζουν από την επίσκεψή τους.

Το κύριο τμήμα της έρευνας διεξήχθη σε δύο ελληνικά μουσεία, που επιλέχθηκαν ως χαρακτηριστικές μελέτες περίπτωσης παιδοκεντρικών μουσειακών περιβαλλόντων: στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, ως παράδειγμα αυτόνομου παιδοκεντρικού οργανισμού, και στον «Ερευνότοπο», την παιδική πτέρυγα του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης, ως παράδειγμα παιδοκεντρικά σχεδιασμένου χώρου μέσα σε μουσείο γενικού κοινού, μοναδικού για τα ελληνικά δεδομένα.

Στο Σχήμα 2 διαγράφεται συνοπτικά ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε για να επιτύχουμε την ολιστική προσέγγιση της οργάνωσης και χρήσης των

παιδοκεντρικών μουσείων από το μικρο-κοινωνικό μέχρι το μακρο-κοινωνικό επίπεδο με βάση τη θεωρία του Bronfenbrenner.



**Σχήμα 2:** Παράδειγμα μεθοδολογικού σχεδιασμού για τη διερεύνηση του παιδοκεντρικού μουσειακού περιβάλλοντος με χρήση της θεωρίας των οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner.

Στο παρόν άρθρο θα επικεντρωθούμε στις αλληλεπιδράσεις του μικροσυστήματος και του μεσοσυστήματος. Για την παρουσίαση του μουσείου ως μικροσυστήματος είναι απαραίτητος ο σχολιασμός των φυσικών/υλικών και των κοινωνικών και πολιτιστικών πόρων του. Παράλληλα, για να μπορεί να μελετηθεί η αυθόρμητη επαφή του παιδιού με το εκθεσιακό περιβάλλον, σε αντίθεση με την κατευθυνόμενη επαφή που ως επί το πλείστον δρομολογείται στο πλαίσιο των σχολικών και λοιπών οργανωμένων επισκέψεων, επιλέχθηκε να διερευνηθεί ένα σημαντικό μεσοσύστημα του μουσείου, δηλαδή η αλληλεπίδραση που αναπτύσσει το παιδί με το παιδοκεντρικό μουσείο στο πλαίσιο της οικογενειακής επίσκεψης.

Προς τον σκοπό αυτό, η έρευνα σε κάθε μελέτη περίπτωσης περιλάμβανε δύο σκέλη (Σχήμα 3): α) το ένα σκέλος αφορούσε στη συλλογή στοιχείων που αποτυπώνουν την οπτική του μουσείου ως προς την οργάνωση και λειτουργία του εκθεσιακού περιβάλλοντος, κάτι που επιτυγχάνεται με τη βοήθεια ταξινομίας των προσφερόμενων δυνατοτήτων του, καθώς και με την ανίχνευση των αντιλήψεων του προσωπικού ως προς τα ζητήματα αυτά, και β) το άλλο σκέλος αφορούσε στη συλλογή στοιχείων για τη χρήση του μουσείου από παιδιά 4-12 ετών και την αποτύπωση της οπτικής τους ως προς τις ποιότητες του εκθεσιακού περιβάλλοντος που έχουν προσωπική σημασία για τα ίδια, με χρήση συμμετοχικών μεθόδων έρευνας.<sup>11</sup> Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 60 παιδιά και οι γονείς τους σε κάθε μουσείο, καθώς και 14 μέλη του προσωπικού και των σωμάτων διοίκησης των μουσείων (N=134).



**Σχήμα 3:** Τα μεθοδολογικά εργαλεία για την αποτύπωση του μικροσυστήματος του μουσείου και του μεσοσυστήματος που αναπτύσσεται με το παιδί που βρίσκεται σε οικογενειακή επίσκεψη.

Η ταξινομία φυσικών, κοινωνικών και πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων που αναπτύχθηκε με βάση τη θεωρία του Gibson, αξιοποιήθηκε διττά: αφενός μεν για να αποτυπωθούν οι προσφερόμενες δυνατότητες που προωθούν τα παιδοκεντρικά μουσειακά περιβάλλοντα που είχαν επιλεχθεί ως μελέτη περίπτωσης, αφετέρου δε για να κωδικοποιηθούν τα δεδομένα από την παρατήρηση των παιδιών προκειμένου να καταγραφεί η πραγματική χρήση του χώρου με βάση τις προσφερόμενες δυνατότητες αντιλήφθηκαν και ενεργοποίησαν τα παιδιά. Η αντιπαραβολή της προωθούμενης και της πραγματικής χρήσης βασίστηκε στο θεωρητικό μοντέλο της Kytta (2002), σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν τέσσερα επίπεδα προσφερόμενων δυνατοτήτων: οι εν δυνάμει, αυτές που γίνονται αντιληπτές, αυτές που χρησιμοποιούνται/ενεργοποιούνται και οι διαμορφωμένες δυνατότητες. Οι διαμορφωμένες δυνατότητες είναι μια ειδική κατηγορία χρησιμοποιημένης προσφερόμενης δυνατότητας, σύμφωνα με την οποία το παιδί διαμορφώνει ενεργητικά το περιβάλλον για να το προσαρμόσει στους σκοπούς του.

Αναπτύχθηκαν 30 κατηγορίες που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά του μουσειακού περιβάλλοντος, και περιλαμβάνουν 146 υποκατηγορίες, οι οποίες αφορούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορεί να λάβουν χώρα κατά την αλληλεπίδραση του παιδιού με αυτό (βλ. Παράρτημα).

Ως προς τις *φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες*, οι κατηγορίες αντλούν από την ταξινόμια του Heft (1988) και οργανώνονται γύρω από τρεις άξονες: α) άξονας της «εξερεύνησης ποικιλόμορφων χώρων», στον οποίο εντάσσονται τα δομικά στοιχεία του περιβάλλοντος που επιτρέπουν στο παιδί να αναπτύξει ένα εύρος κινήσεων και αλλαγών των στάσεων του σώματος, καθώς και διαφορετικής θέασης ή αίσθησης των πραγμάτων, β) άξονας του «χειρισμού αντικειμένων», στον οποίο εντάσσονται κατηγορίες σχετικές με τις αλλαγές της θέσης ενός αντικειμένου, την τροποποίηση της μορφής ή της επιφάνειάς του, τη διερεύνηση των ιδιοτήτων του μέσα από το ψηλάφισμα, την κρούση, την κύλιση κ.ά. και γ) άξονας του «χειρισμού εύπλαστων/υγρών ουσιών», στον οποίο εντάσσονται κατηγορίες σχετικές με τη χρήση τους.

Ως προς τις *κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες*, καταρτίστηκε ένας κατάλογος που σχετίζεται α) με βασικούς κοινωνικο-συναισθηματικούς στόχους όπως η δυνατότητα ελευθερίας και ανεξαρτησίας στην έκφραση και κίνηση, η δυνατότητα εμπειρίας αναζωογόνησης και η αίσθηση ασφάλειας, και β) με τύπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης που είναι συχνοί και σημαντικοί για το μουσειακό περιβάλλον, όπως η αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό προσωπικό, η κοινωνική συναναστροφή με φιλικά πρόσωπα και με άλλα παιδιά, καθώς και διάφορα επίπεδα κοινωνικής συμμετοχής όπως η συνεργασία, η παράλληλη δράση/παιχνίδι κ.ά., που μπορούν να μετουσιωθούν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όχι μόνο του κοινωνικού, αλλά και του φυσικού περιβάλλοντος π.χ. με τη χρήση πάγκων εργασίας ή τη δημιουργία διαδραστικών εκθεμάτων που απαιτούν τουλάχιστον δύο άτομα για τη λειτουργία τους.

Τέλος, υπάρχουν τρεις βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους είναι οργανωμένα τα πεδία των *πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων*. Οι δύο πρώτοι αντλούν από τη διάκριση των πρωτογενών και δευτερογενών βιωμάτων ή αλλιώς της άμεσης και έμμεσης/διαμεσολαβημένης αντίληψης που είδαμε στον Gibson. Με βάση αυτούς τους δύο άξονες παρουσιάζονται οι πόροι του μουσείου (π.χ. τα αυθεντικά αντικείμενα, οι πλαισιοθετημένες εγκαταστάσεις, τα διαδραστικά εκθέματα κ.ά.) που επιτρέπουν την απόσπαση πολιτισμικών πληροφοριών και τη δημιουργία οικολογικής γνώσης που να έχει νόημα για τον εκάστοτε επισκέπτη, τόσο προσωπικό όσο και σε σχέση με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αυτός κινείται. Οι προσφερόμενες δυνατότητες που συμπεριλήφθησαν σχετίζονται με τα αντιληπτικά συστήματα του ανθρώπου και την αλληλεπίδραση που ο κάθε μουσειακός πόρος, με τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του, επιτρέπει με καθένα από αυτά. Για παράδειγμα το οπτικοακουστικό υλικό προσφέρει ευκαιρίες διάδρασης με το οπτικό και ακουστικό σύστημα, ενώ οι

μακέτες, τα τρισδιάστατα μοντέλα, τα διοράματα και οι ανακατασκευές μπορεί να εμπλέξουν επιπροσθέτως το απτικό σύστημα και να συνδυαστούν με κιναισθητικές εμπειρίες. Η εξέταση των πόρων του μουσείου από τη σκοπιά της αλληλεπίδρασης με τα αντιληπτικά συστήματα δίνει με αυτόν τον τρόπο έμφαση στη βιωμένη εμπειρία.

Ο τρίτος άξονας αφορά στα ερμηνευτικά και παιδαγωγικά συστήματα του μουσείου και αντλεί από τους σκοπούς της μουσειακής εκπαίδευσης (Roberts 1997, Νικονάνου 2010). Περιλαμβάνει πεδία σχετικά με α) την ενίσχυση της επιστημικής/διερευνητικής συμπεριφοράς, β) την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως ερμηνευτικής-παιδαγωγικής προσέγγισης, γ) την ενδυνάμωση των ερμηνευτικών ικανοτήτων του παιδιού με χρήση σκαλωσιών μάθησης, όπως η πλαισιοθέτηση, οι πινακίδες με ερωτήσεις/προτροπές ή η εμπλοκή σε δραστηριότητες ειδικών, και δ) την ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας και των προσωπικών αφηγήσεων με την παροχή δυνατοτήτων σύνδεσης με προσωπικά ενδιαφέροντα, επιλογής και ελέγχου της εμπειρίας και της διάδρασης από τον επισκέπτη, δημιουργικής έκφρασης, κατάθεσης γνώμης κ.ά.

Για να κατανοήσουμε τον τρόπο εφαρμογής της ταξινομίας αλλά και τη συμπληρωματικότητά της με άλλες προσεγγίσεις, θα χρησιμοποιήσουμε ένα παράδειγμα από την ανάλυση του Ερευνότοπου, της παιδικής πτέρυγας του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης. Κατά την αντιπαραβολή της προωθούμενης και της πραγματικής χρήσης διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συνομορφία, τα παιδιά δηλαδή αντιλήφθηκαν και ενεργοποίησαν όλες τις προωθούμενες προφερόμενες δυνατότητες, άλλες σε μικρότερο κι άλλες σε μεγαλύτερο βαθμό. Π.χ. κατά την εξέταση του άξονα της *Εξερεύνησης ποικιλόμορφων χώρων*, φάνηκε ότι εξαιρετικά μεγάλη χρήση είχαν τα κάθε είδους ανοίγματα που διαθέτει ο Ερευνότοπος για κίνηση προς και από τα μικροπεριβάλλοντά του. Τα παιδιά τα χρησιμοποίησαν κυρίως για να βιώσουν το μικροπεριβάλλον στο οποίο τα οδηγούσε το άνοιγμα ή για να κρυφτούν. Σε λίγες περιπτώσεις τα ανοίγματα ως προσφερόμενη δυνατότητα ενεργοποιήθηκαν για να κοιτάξουν ή να ακούσουν ένα γειτονικό μέρος, ενώ στην ανακατασκευή του πλατάνου η ύπαρξη ανοιγμάτων σε σημεία του κορμού που σχεδιάστηκαν με τη λογική της απρόσμενης ανακάλυψης, αφού μέσα σε αυτά είναι κρυμμένα ταριχευμένα ζώα που φωλιάζουν, αξιοποιήθηκε από τα μισά περίπου παιδιά. Τα μικροπεριβάλλοντα που χρησιμοποιήθηκαν λιγότερο ήταν αυτά στα οποία τα παιδιά μπορούσαν μόνο να παρατηρήσουν αντικείμενα ή να παρακολουθήσουν οπτικοακουστική προβολή που δεν διέπεται από μυστήριο ή θεατρικότητα και δεν πλαισιώνεται από βιωματικές δραστηριότητες.

Εξετάζοντας τις φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά, διαπιστώνεται ότι τα 2/3 των παιδιών φωτογράρισαν γενικές απόψεις, συγκεκριμένα μορφολογικά στοιχεία ή υπάρχοντα ανοίγματα των μικροπεριβαλλόντων. Με τη μέθοδο της κατηγορικής συνάθροισης (Stake 1995) ομαδοποιήθηκαν τα κριτήρια φωτογράφισης που ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους. Οι κατηγορίες που προέκυψαν μπορούν άμεσα να συσχετιστούν με τις προσφερόμενες δυνατότητες της ταξινομίας και φωτίζουν αυτά που τα παιδιά



θεωρούν σημαντικά στις συγκεκριμένες περιβαλλοντικές δομές. Π.χ. τα παιδιά αναφέρθηκαν στην ολοκληρωμένη ενσώματη εμπειρία που τους παρέχει το πλαισιοθετημένο περιβάλλον (το βίωμα του να είσαι εκεί, η αληθοφάνεια του περιβάλλοντος: *φυσική και πολιτιστική προσφερόμενη δυνατότητα*, Εικόνα 1), στη διαφορετική οπτική ή την τοποθέτηση του σώματος με διαφορετικό τρόπο που επιτρέπουν (*φυσική προσφερόμενη δυνατότητα*, Εικόνα 2), και στην ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας μέσω της αναγνώρισης αγαπημένων βιωμάτων ή νέων εμπειριών (*πολιτιστική προσφερόμενη δυνατότητα*, Εικόνα 3).



Εικόνα 1, 2 & 3: Φωτογραφίες των παιδιών και διευκρινίσεις για τις φωτογραφικές επιλογές τους από τον Ερευνότοπο του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης.

Με τον τρόπο αυτό οι προτιμώμενες προσφερόμενες δυνατότητες που προκύπτουν από τη φωτογράφιση και τη συνέντευξη μπορούν να συσχετιστούν με τις προωθούμενες και τις χρησιμοποιημένες προσφερόμενες δυνατότητες του εκθεσιακού περιβάλλοντος, όπως αποτυπώθηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, προκειμένου να επιτευχθεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση του εκθεσιακού χώρου, η οποία συνδυάζει την προτεινόμενη, την πραγματική και την προτιμώμενη χρήση του μουσειακού περιβάλλοντος.



## Μια συνοπτική ματιά στα συγκεντρωτικά ευρήματα

Κύριο ζητούμενο της έρευνας ήταν η ανάδειξη των ψυχοπαιδαγωγικών ποιοτήτων που έχουν βαρύνουσα σημασία για τα παιδιά σε ένα παιδοκεντρικό μουσειακό περιβάλλον. Η χρήση όλων των μεθοδολογικών εργαλείων και η συγκριτική εξέταση των ευρημάτων από τις δύο μελέτες περίπτωσης ανέδειξε επτά κεντρικές κατηγορίες με βάση τις οποίες ομαδοποιήθηκαν οι επιμέρους ψυχοπαιδαγωγικές ποιότητες. .

1. **Η ενσώματη προσέγγιση:** τα παιδιά φάνηκε να εκτιμούν τις ευκαιρίες για αδρή κινητικότητα και εξερεύνηση που εμπλέκει όλο το σώμα (π.χ. εισχώρηση σε ανοίγματα, τοποθέτηση σώματος με διαφορετικό τρόπο). Πολύ σημαντική ως προς την προσέλκυση και συγκράτηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, καθώς και για την οικειοποίηση του χώρου είναι η δυνατότητα για εναλλαγή των στάσεων του σώματος. Τα περιβάλλοντα που εξετάστηκαν έδωσαν επίσης πολλές ευκαιρίες για λεπτή κινητικότητα και πολυαισθητηριακή ενασχόληση. Η αγάπη των παιδιών για ποικιλότητα χειρισμό αντικειμένων τεκμηριώνεται και από το γεγονός ότι οι εκθεσιακές μονάδες με τη μεγαλύτερη συχνότητα ενεργοποιημένων προσφερόμενων δυνατοτήτων σε όλα τα επιμέρους πεδία της ταξινομίας ήταν αυτές που προωθούσαν το μεγαλύτερο εύρος χειρισμών. .
2. **Οι συμβολικές και πραγματολογικές ποιότητες των αντικειμένων:** η ύπαρξη αυθεντικών αντικειμένων εμφανίστηκε να αποτελεί ένα βασικό κριτήριο για να θεωρηθεί ένας μουσειακός χώρος ενδιαφέρον και άξιος μνείας από τα παιδιά. Τα γνωρίσματα που βρήκαν ελκυστικά στα αντικείμενα σχετίζονται με αισθητικές ποιότητες, μορφολογικά χαρακτηριστικά (π.χ. μεγάλα αντικείμενα, γυαλιστερά, παράξενα, με κινούμενα μέρη), τη σπανιότητα, αυθεντικότητα ή παλαιότητά τους και την ικανότητά τους να εντυπωσιάζουν, να προσφέρουν νέες εμπειρίες ή να προκαλούν γέλιο και ευθυμία. Ο τρόπος τοποθέτησής τους στον χώρο π.χ. σε πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα ή σε απρόβλεπτες θέσεις, παίζει επίσης σημαντικό ρόλο. Η παρατήρηση, η αφή και ενίοτε η λειτουργική χρήση τους ήταν οι πιο προσφιλείς τρόποι προσέγγισης. .
3. **Η ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας:** η δυνατότητα ανίχνευσης και ικανοποίησης προσωπικών ενδιαφερόντων στο μουσείο, τα οικεία βιώματα και ο εμπλουτισμός με νέες γνώσεις και εμπειρίες ήταν τα πιο σημαντικά στοιχεία του εκθεσιακού περιβάλλοντος σε σχέση με την εν λόγω κατηγορία.

Τρία ακόμη πεδία δραστηριοποίησης στο εκθεσιακό περιβάλλον εκτιμήθηκαν σε σχέση με την ενίσχυση της προσωπικής τους ταυτότητας: α) οι δραστηριότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα να εξασκήσουν δεξιότητες και να επιβεβαιώσουν τις ικανότητές τους, β) οι δραστηριότητες που τους εμπλέκουν ολιστικά μέσα από το βίωμα ρόλων έτσι ώστε να αποκτήσουν μια διαφορετική αίσθηση του εαυτού και να δοκιμάσουν να ανταποκριθούν σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις, και γ) οι

δραστηριότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα να οικειοποιηθούν και να τροποποιήσουν το εκθεσιακό περιβάλλον, όπως οι πειραματισμοί και η δημιουργική έκφραση.

Τέλος, η αυτόνομη κίνηση και οι δυνατότητες αυτορρύθμισης, με τη βοήθεια στοιχείων του εκθεσιακού περιβάλλοντος που δίνουν την επιλογή στα παιδιά για περισσότερο ενεργητική απασχόληση ή για απόσυρση και αποφόρτιση, αποτελούν βασικό παράγοντα για την επίτευξη όλων των προαναφερθέντων με όρους ενδυναμωτικούς.

4. **Οι σκαλωσιές για την ενίσχυση των ερμηνευτικών ικανοτήτων:** η αισθητική, η οπτική, απτική και ηχητική ποικιλομορφία, η ιδιωτικότητα και το μυστήριο που αποπνέουν οι μικροί καλυμμένοι χώροι, η ενσωμάτωση στοιχείων που αυξάνουν την αληθοφάνεια του περιβάλλοντος που αναπαριστούν ή/και το καθιστούν λειτουργικό, καθώς και η ποικιλία των αντικειμένων που μπορεί να περιέχουν ήταν τα σημεία που κατέστησαν τις πλαισιοθετημένες εγκαταστάσεις ολοκληρωμένων εκθετικών περιβαλλόντων την πλέον προτιμώμενη σκαλωσιά.

Η αναγνώριση οικείων εμπειριών στάθηκε επίσης μια σχεδόν ισάξια σημασίας σκαλωσιά τόσο σε σχέση με τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα όσο και με τους υπόλοιπους πολιτιστικούς πόρους που ήταν διαθέσιμοι, ενισχύοντας την κατανόηση και υποστηρίζοντας τη συναισθηματική σύνδεση με τα εκτιθέμενα αντικείμενα.

Σε σχέση με τα εποπτικά μέσα, οι πολυτροπικές πινακίδες, οι πινακίδες με ερωτήσεις και οδηγίες για την επιτέλεση μιας δραστηριότητας και το οπτικοακουστικό υλικό, ιδιαίτερα αν είχε αυξημένη θεατρικότητα ή συντελούσε στην πλαισιοθέτηση της δράσης τους, ήταν αυτά που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο. Ο ρόλος των γονέων ως διαμεσολαβητών αναδείχθηκε καθοριστικός για τη χρήση τους, ιδίως από τα μικρότερα παιδιά.

5. **Η επιστημική/διερευνητική προσέγγιση:** Ένας βασικός τρόπος ενίσχυσης της επιστημικής προσέγγισης που αξιοποιήθηκε είναι μέσω της ποικιλομορφίας του εκθεσιακού περιβάλλοντος. Τα προσφερόμενα ερεθίσματα ωθούν σε ενεργητικές αντιληπτικές εξερευνήσεις που υποβοηθούνται από ένα εύρος σωματικών κινήσεων. Η άλλη μεγάλη κατηγορία «υποστηριγμάτων» επιστημικής συμπεριφοράς είναι οι ευρετικές δραστηριότητες, που εμπλέκουν τα παιδιά σε δράσεις μαντέματος, αναγνώρισης, αντιστοίχισης, πειραματισμών κ.ά. και οι παραγωγικές δραστηριότητες που τους δίνουν την ευκαιρία να εξασκήσουν δεξιότητες και να παράξουν κάτι νέο ως αποτέλεσμα της δράσης τους, όπως οι κατασκευές.
6. **Η παιγνιώδης προσέγγιση:** Το παιχνίδι αναφέρθηκε από τα παιδιά ως η βασική διαφορά των παιδοκεντρικών μουσειακών περιβαλλόντων που επισκέφτηκαν συγκριτικά με άλλα μουσεία. Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στον βαθμό εμπλοκής σε παιγνιώδεις καταστάσεις οφείλονται στις διαφορετικές επιλογές που έχουν κάνει

τα εξεταζόμενα μουσεία ως προς την παιδαγωγική στρατηγική που κατά προτεραιότητα προωθούν.

Στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης, όπου προέχει η επιστημική προσέγγιση, το παιχνίδι εμφανίζεται πιο στιγμιαίο, κυρίως στα σημεία που υπάρχουν υποστηρίγματα που βοηθούν τα παιδιά να εμπλακούν σε παιχνίδι μίμησης/φαντασίας, ενώ το βίωμα επιστημονικών ρόλων παίρνει μάλλον το χαρακτήρα ενσυναίσθησης παρά δραματοποίησης. Έχει ενδιαφέρον ότι οι ευρετικές δραστηριότητες συχνά χαρακτηρίζονται ως παιχνίδια από τα μεγαλύτερα παιδιά.

Αντίθετα, στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο το παιχνίδι σε ποικίλες μορφές (κατασκευαστικό, μίμησης/φαντασίας, παιχνίδι με το νερό, παιχνίδι με κανόνες κ.ά.) προωθείται αν όχι περισσότερο, τουλάχιστον εξίσου με την επιστημική προσέγγιση. Όσο καλύτερα συνδυάζονται ο επιστημικός με τον παιγνιώδη χαρακτήρα μιας δραστηριότητας, τόσο πιο προτιμητέα φαίνεται να είναι. Την υψηλότερη προτίμηση από όλες τις ηλικιακές ομάδες και από τους γονείς σε συνεργασία με τα παιδιά τους είχε το κατασκευαστικό παιχνίδι.

7. **Η κοινωνική συναναστροφή:** οι διαστάσεις που φάνηκε να εκτιμούν τα παιδιά σχετίζονται με α) τη συντροφικότητα και τη δυνατότητα μοιράσματος της εμπειρίας είτε με συνομηλικούς είτε με μέλη της οικογένειας και κυρίως με τους γονείς. Τα είδη των εκθεμάτων που θεωρήθηκαν ότι ευνοούν τη συνεργασία ήταν όσα είχαν ενσωματωμένες ευρετικές δραστηριότητες και τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα που υποστήριζαν το παιχνίδι ρόλων β) νέα ερεθίσματα από τους άλλους επισκέπτες. Στο πλαίσιο αυτό, η διευθέτηση του χώρου έτσι ώστε να μπορούν να παρατηρούν τους άλλους λειτουργεί υποστηρικτικά γ) το εκπαιδευτικό προσωπικό ως σημαντικός πόρος του εκθεσιακού περιβάλλοντος, που συμβάλλει στον νοητικό προσανατολισμό και την καλύτερη αξιοποίηση των εκθεμάτων.

## Συμπέρασμα

Τα βασικά σημεία που θίχτηκαν ως προς τη συμβολή των οικολογικών προσεγγίσεων στην ανάλυση των παιδοκεντρικών μουσείων μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

α) Η οικολογική προσέγγιση του Bronfenbrenner υπενθυμίζει τη σημασία της συστημικής προσέγγισης, έτσι ώστε το μουσειακό περιβάλλον να μην αναλύεται μεμονωμένα, αλλά ιδωμένο ως αλληλοεξαρτώμενο μέρος μιας σειράς περιβαλλοντικών πλαισίων με τα οποία αλληλεπιδρά στη δεδομένη κοινωνικο-ιστορική στιγμή.

β) Οι οικολογικές θεωρίες του Barker και κυρίως του Gibson προσφέρουν ένα λεξιλόγιο περιγραφής του εκθεσιακού περιβάλλοντος, που κάνει σαφέστερους τους θεμελιώδεις τρόπους με τους οποίους το βιώνουμε. Το γεγονός μάλιστα, ότι η διαμόρφωση του

εκθεσιακού περιβάλλοντος ενσαρκώνει τη διαφορετική φιλοσοφία των παιδοκεντρικών μουσείων ως προς τους τρόπους συνάντησης και εξοικείωσης του παιδιού με τη φυσική και πολιτιστική κληρονομιά και αποτελεί το κατεξοχήν διακριτικό γνώρισμα βάσει του οποίου θα κριθεί η επιτυχία του παιδοκεντρικού προσανατολισμού τους, αναβαθμίζει την προσφορά της οικολογικής οπτικής. Με τη βοήθειά της αναδεικνύεται ο κομβικός ρόλος του περιβάλλοντος, το οποίο περιγράφεται με τρόπους που έχουν νόημα ψυχολογικά, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά που είναι λειτουργικά σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και τις προθέσεις του υποκειμένου.

γ) Η ανάπτυξη, τέλος, μιας ταξινομίας προσφερόμενων δυνατοτήτων βάσει της οποίας μπορεί να κωδικοποιηθεί η αλληλεπίδραση του παιδιού με το παιδοκεντρικό μουσειακό περιβάλλον, έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στη δημιουργία ενός κανονιστικού πλαισίου για τη συγκριτική εξέταση της προωθούμενης και της πραγματικής χρήσης του εκθεσιακού περιβάλλοντος, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να συνδυαστεί και να λειτουργήσει συμπληρωματικά με τη χρήση μεθοδολογικών εργαλείων που αναδεικνύουν την παιδική οπτική, όπως η φωτογράφιση και η συνέντευξη. Με τον τρόπο αυτό μπορούμε να διασφαλίσουμε μια σφαιρικότερη ανάλυση των ψυχοπαιδαγωγικών ποιότητων του εκθεσιακού περιβάλλοντος, οι οποίες φαίνεται να έχουν βαρύνουσα σημασία για τα παιδιά και υποστηρίζουν τις συμπεριφορικές τους δυνατότητες.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barker, R. & Wright, H. (1955). *Midwest and Its Children: The psychological ecology of an American town*. New York: Harper and Row.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). "Towards an experimental ecology of human development", *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bunch, J. (1997). Educational philosophy and program planning: Applying learning theory and research in youth museums. Στο M. Maher (Επιμ.), *Collective Vision: Starting and sustaining a children's museum* (pp. 79-89). Washington, DC: Association of Youth Museums.
- Caulton, T. (1998). *Hands-on Exhibitions*. London: Routledge.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, C. & Uzzell, D.L. (2006). The socio-environmental affordances of adolescents' environments. Στο C. Spencer & M. Blades (Επιμ.), *Children and Their Environments. Learning, using and designing spaces* (pp. 176-195). Cambridge: Cambridge University Press.

- Crowley, K. & Callanan, M. (1997). "Describing and supporting collaborative scientific thinking in parent-child interactions", *Journal of Museum Education*, 23(1), 12-17.
- Cunningham, H. (2005). *Children and Childhood in Western Society since 1500* (2<sup>nd</sup> ed.). Harlow: Pearson Education Ltd.
- Falk, J. & Dierking, L. (2000). *Learning from Museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, Lanham, New York, Oxford: Altamira Press.
- Falk, J. & Dierking, L. (1992). *The Museum Experience*. Washington, DC: Whalesback Books.
- Freedlander-Gibans, N. (Ed.) (1999). *Bridges to Understanding Children's Museums*. Cleveland, OH: Mandel Center for Nonprofit Organizations, Case Western Reserve University.
- Gallagher, J.M. & Snow Dockser, L. (1987). "Parent-child interaction in a museum for preschool children", *Children's Environment Quarterly* 4(1), 41-45.
- Gibson, J.J. & Pick, A. (2005). *Μια οικολογική προσέγγιση στην αντιληπτική μάθηση και ανάπτυξη* (μτφρ. Α. Βακάκη, Εισαγωγή, Επιμέλεια, Μ. Πουρκός). Αθήνα: Gutenberg.
- Gibson, J.J. (2002). *Η οικολογική προσέγγιση στην οπτική αντίληψη* (μτφρ., Α. Γολέμη & Μ. Πουρκός, Εισαγωγή, Επιμέλεια, Μ. Πουρκός). Αθήνα: Gutenberg.
- Haas, N.T. (1997). "Project explore: How children are really learning in children's Museums", *The Visitor Studies Association*, 9(1), 63-69.
- Heft, H. (2001). *Ecological Psychology in Context: James Gibson, Roger Barker, and the legacy of William James' Radical Empiricism*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heft, H. (1989). "Affordances and the body: An intentional analysis of Gibson's ecological approach to visual perception", *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 19(1), 1-30.
- Heft, H. (1988). "Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description", *Children, Youth and Environments*, 5(3), 29-37.
- Heft, H. & Chawla, L. (2006). Children as agents in sustainable development: The ecology of competence. Στο C. Spencer & M. Blades (Επιμ.), *Children and Their Environments. Learning, using and designing spaces* (pp.199-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, M. and Tisdall, K. (1997). *Children and Society*. London: Prentice Hall.
- Καλεσοπούλου, Δ. (2014). *Μουσειακοί χώροι για παιδιά: Οργάνωση και χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καλεσοπούλου, Δ. (2011). Δομώντας διαδραστικές εμπειρίες στο μουσείο. Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο: Θεωρητικές αφητηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές* (σ. 93-112). Αθήνα: Πατάκης.

- Καλεσοπούλου, Δ. & Μουρατιάν, Ζ. (2011). Τα Παιδικά μουσεία και η συμβολή τους στην εκπαίδευση του παιδιού. Η περίπτωση του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου. Στο Δ. Καλεσοπούλου, (Επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο: θεωρητικές αφητηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές* (σ. 45-74). Αθήνα: Πατάκης.
- Kulikowich, J.M. & Young, M.F. (2001). "Locating an Ecological Psychology methodology for situated action", *The Journal of the Learning Sciences*, 10(1 & 2), 165-202.
- Kyttä, M. (2004). "The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments", *Journal of Environmental Psychology*, 24, 179-198.
- Kyttä, M. (2002). "Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus", *Journal of Environmental Psychology*, 22, 109-123.
- Lewin-Benham, A. (1997). The relationship between children's museum and traditional education. Στο M. Maher (Επιμ.), *Collective Vision: Starting and sustaining a children's museum* (pp. 90-93). Washington, DC: Association of Youth Museums.
- Malinowski, J.C. & Thurber, C.A. (1996). "Developmental shifts in the place preferences of boys aged 8-16 years", *Journal of Environmental Psychology*, 16, 45-54.
- Moussouri, T. (1997). *Family Agendas and Family Learning in Hands-on Museums*. Unpublished doctorate dissertation, University of Leicester: Leicester.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πετρογιάννης, Κ.Π. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Puchner, L., Raporort, R. & Gaskins, S. (2001). "Learning in children's museums: Is it really happening?", *Curator*, 44(3), 237-259.
- Πουρκός, Μ. (2010). Η έννοια της θεωρίας και ο ρόλος της στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών: Οι "κρίσεις" και τα βασικά "παραδείγματα". Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος, (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σ. 59-130). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2002). *Από την ψυχοφυσική στην οικολογική ψυχολογία: Σταθμοί στη ζωή και στο επιστημονικό έργο του James J. Gibson*. Αθήνα: Gutenberg.
- Reed, E.S. (1996). *Encountering the World: Toward an ecological psychology*. New York: Oxford University Press.
- Roberts, L.C. (1997). *From Knowledge to Narrative: Educators and the changing museum*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Schauble, L. & Bartlett, K. (1997). "Constructing a science gallery for children and families: The role of research in an innovative design process", *Science Education*, 81(6) 781-793.
- Shine, S. & Acosta T.Y. (2000). "Parent-child social play in a children's museum", *Family Relations*, 49(1), 45-52.



- Schoggen, P. (1989). *Behavior Settings: A revision and extension of Roger G. Barker's 'Ecological Psychology'*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sykes, M. (1993). Evaluating exhibits for children: What is a meaningful play experience? Στο D. Thompson, A. Benefield, S. Bitgood, H. Shettel & R. Williams (Επιμ.), *Visitor Studies: Theory, research, and practice*. Vol.5 (pp. 227-233). Alabama: The Visitor Studies Association.
- Wood, E. & Wolf, B. (2008). "Between the lines of engagement in museums. Indiana University and the Children's Museum of Indianapolis", *Journal of Museum Education*, 33(2), 121-130.
- Zapri, D. (2006). "'So near, so far': Ecological Considerations of Museum Education in the Greek Context", *Μουσειολογία, Διεθνές Επιστημονικό Ηλεκτρονικό Περιοδικό*, 3, 1-20. Ανάκτηση στις 27/11/2009 από: <http://museology.ct.aegean.gr>.
- Zapri, D. (2007). *An Ecological Examination of Young Children's Museum-related Perceptions. A Greek case study*. Unpublished doctoral dissertation. Leicester: University of Leicester.

**Οι σημειώσεις μετά το Παράρτημα.**

## Παράρτημα

### Ταξινόμια φυσικών, κοινωνικών και πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων των παιδοκεντρικών μουσείων

<b>ΦΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. ΕΠΙΠΕΔΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ</b> (Περπάτημα/Περιφορά, Τρέξιμο/πήδη, Κάθισμα, Όρθια στάση, Γονατιστή/οκλάζουσα στάση, Ξάπλωμα, Εργασία σε πάγκο)</li> <li><b>2. ΚΕΚΛΙΜΕΝΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ</b> (Ανάβαση/Κατάβαση, Κύλιση αντικειμένων, Τσουλήθρα, τρέξιμο προς τα κάτω)</li> <li><b>3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΝΑΡΡΙΧΗΣΗΣ/ΑΝΑΒΑΣΗΣ</b> (Άσκηση/δεξιότητες, Θέα/διαφορετική οπτική διατέραση, Πέρασμα, Πρόσβαση )</li> <li><b>4. ΑΝΟΙΓΜΑ</b> (Κίνηση από το ένα μέρος στο άλλο, Ηχητική ή οπτική πρόσβαση σε γειτονικό μέρος, Απρόσμενη ανακάλυψη)</li> <li><b>5. ΚΑΛΥΜΜΕΝΟΣ ΧΩΡΟΣ-ΜΙΚΡΟΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b> (Βίωμα μικροκλίματος, ιδιωτικότητα/κρύψιμο, Παρατήρηση θέας)</li> </ol>
«Εξερεύνηση ποικιλόμορφων χώρων»	
«Χειρισμός αντικειμένων»	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>6. ΑΔΕΣΜΕΥΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΧΕΙΡΙΣΜΟ</b> (Αλλαγή θέσης αντικειμένου: Άδραγμα, δόσιμο, μεταφορά, τοποθέτηση, Εγκιβωτισμός, Επικόλληση, Χειρισμός για διερ/ση ιδιοτήτων ή ως επιβοήθημα άλλης δράσης: Άγγιγμα, ψηλάφισμα, Κρούση, πίεση, Ρίψη, περιστροφή, Κύλιση, Μέτρηση, αντιπαραβολή αντικειμένων, Ρύθμιση αντικειμένων, Παραγωγή/άκουσμα ήχων, Παρατήρηση με χρήση οργάνου, <b>Τροποποίηση μορφής/επιφανείας:</b> Διπλώμα, τύλιγμα, ξετύλιγμα, άνοιγμα, τέντωμα αντικ/νου, Κόψιμο, διατέραση, Σχίσμο, θρυμματίσμο, Συμπύεση/σύνθλιψη, <b>Τροποποίηση επιφανείας με χρήση εργαλείου γραφής:</b> Ζωγραφική/χάραξη, Γράψιμο, <b>Κατασκευή:</b> Χτίσιμο, κατασκευή, Συναρμολόγηση/Αποσυναρμολόγηση, <b>Χρήση όλου του σώματος:</b> Κίνηση με όλο το σώμα [π.χ. σκάψιμο, σχουάκι], Τοποθέτηση πάνω στο σώμα/ένδυση, <b>Κινητά στοιχεία για πολλαπλή/ελεύθερη χρήση)</b></li> <li><b>7. ΠΡΟΣΑΡΤΗΜΕΝΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ</b> (Χρήση όλου του σώματος: Κίνηση με όλο το σώμα [π.χ. στατικό ποδήλατο], Τοποθέτηση πάνω στο σώμα [π.χ. ακουστικά με καλώδιο], Καθρέπτισμα, <b>Χειρισμός για διερ/ση ιδιοτήτων ή ως επιβοήθημα άλλης δράσης:</b> Άγγιγμα, ψηλάφισμα, Κρούση, πίεση, Περιστροφή, Μέτρηση, αντιπαραβολή αντικειμένων, Ρύθμιση αντικειμένων, Χρήση κουμπιών-χειριστηρίου, Παραγωγή/άκουσμα ήχων, Παρατήρηση με χρήση οργάνου, <b>Τροποποίηση επιφανείας με χρήση εργαλείου γραφής, Αλλαγή θέσης αντικειμένου:</b> Ανάρτηση, Ανέβασμα/κατέβασμα αντ/νου, Άνοιγμα/κλείσιμο αντικ/νου)</li> </ol>
«Χειρισμός εύπλαστων/υγρών ουσιών»	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>8. ΕΥΠΛΑΣΤΟ ΥΛΙΚΟ</b> (Κατασκευή αντικειμένων, Τροποποίηση χαρακτηριστικών επιφανείας)</li> <li><b>9. ΝΕΡΟ</b> (Τροποποίηση επιφανείας με τη βοήθεια αντικ/νων ή ανθρώπινου σώματος, Τροποποίηση κατεύθυνσης ροής με χρήση άλλων υλικών, Επίπλευση αντικειμένων, Παρακολούθηση ροής/άκουσμα ήχου νερού, Μετάγγιση, Ανάμιξη με άλλα υλικά για τροποποίηση σύστασης, Άγγιγμα νερού)</li> </ol>
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ</b>	
«Γενικές κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες»	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ / ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗΣ</b></li> <li><b>2. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΑΝΑΖΩΟΓΟΝΗΣΗΣ</b> (για αναστοχασμό, ξεκούραση, αποφόρτιση κτλ.)</li> <li><b>3. ΑΣΦΑΛΕΙΑ</b> (συναισθηματική και φυσική)</li> </ol>
«Κοινωνική αλληλεπίδραση»	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΝΑΣΤΡΟΦΗ ΜΕ ΦΙΛΙΚΑ ΠΡΟΣΩΠΑ / ΜΕ ΆΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ</b></li> <li><b>5. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ</b> (Συνομιλία/Πληροφόρηση, Συνεργασία, Τεχνική βοήθεια π.χ. ενεργοποίηση Ο/Α, δέσιμο ποδιάς)</li> <li><b>6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ</b> (Συνεργατική δράση/παχνίδι -με γονέα/ενήλικο, με άλλα παιδιά, με ενήλικα και ανήλικα μέλη οικογένειας/παρέας-, Παράλληλη/Συντροφική δράση/παχνίδι, Παρατήρηση παιδιού προς άλλους/ του γονέα προς το παιδί, Ατομικό παιχνίδι/δράση)</li> </ol>

**ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ  
ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ  
ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ**

«Πόροι του  
μουσείου:  
πρωτογενή  
βιώματα»

**1. ΑΥΘΕΝΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ / ΖΩΝΤΑΝΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ** (Παρατήρηση, Αφή, Ακοή, Γεύση, Ώσφρηση, Κιναισθητική εμπειρία)

«Πόροι του  
μουσείου:  
δευτερογενή  
βιώματα»

**2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΑ ΑΥΘΕΝΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ**  
**3. ΠΛΑΙΣΙΟΘΕΤΗΜΕΝΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΩΝ ΕΚΘΕΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ**  
**4. ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΕΚΘΕΜΑΤΑ**  
**5. ΕΙΚΟΝΕΣ, ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ, ΣΧΕΔΙΑ, ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΧΑΡΤΕΣ**  
**6. ΜΑΚΕΤΕΣ, ΜΟΝΤΕΛΑ, ΔΙΟΡΑΜΑΤΑ, ΑΝΑΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ/ΦΥΣΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ**  
**7. Ο/Α ΥΛΙΚΟ**  
**8. ΠΟΛΥΜΕΣΑ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΕΙΚΟΝΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**  
**9. ΕΠΕΞΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΙΝΑΚΙΔΕΣ, ΓΡΑΠΤΕΣ ΠΗΓΕΣ**  
**10. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΚΟΥΤΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ**  
**11. ΧΩΡΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ**  
 (ως προς Παρατήρηση, Αφή, Ακοή, Γεύση, Ώσφρηση, Κιναισθητική εμπειρία)

«Ερμηνευτικά και  
παιδαγωγικά  
συστήματα του  
μουσείου»

**12. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ** («Υποστηρίγματα»  
εξερευνητικής/διερευνητικής συμπεριφοράς, Ευρετικές δραστηριότητες,  
Παραγωγικές δραστηριότητες)

**13. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΠΑΙΓΝΙΩΔΟΥΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ** (Λειτουργικό παιχνίδι, Παιχνίδι  
μίμησης-φαντασίας, Δραματικό παιχνίδι, Κατασκευαστικό παιχνίδι, Παιχνίδι  
με κανόνες, Παιχνίδι φυσικής δραστηριότητας)

**14. ΠΑΡΟΧΗ ΣΚΑΛΩΣΙΩΝ ΓΙΑ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ**  
(Πλακαιοθετημένα περιβάλλοντα, Σύνδεση με οικείες εμπειρίες, Εμπλοκή σε  
δραστηριότητες ειδικών/Μιμητικές δραστηριότητες, Παρακολούθηση  
επιτελεστικής δραστηριότητας [π.χ. αφήγηση, επίδειξη πειράματος,  
δραματοποίηση], Πινακίδες με ερωτήσεις/ηρωστροφές, Φύλλα εργασίας,  
κουτιά δραστηριοτήτων, Επαφή με δευτερογενείς πηγές -συμπληρωματικές  
πληροφορίες για περαιτέρω διαφοροποίηση ή αμφισβήτηση αντιλήψεων)

**15. ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ/ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ**  
(Σύνδεση με προσωπικό ενδιαφέρον, Επιλογή & έλεγχος της  
εμπειρίας/διάδρασης από τον επισκέπτη, Παροχή ανατροφοδότησης από το  
μουσείο κατά την αλληλεπίδραση με τον επισκέπτη, Αισθητική απόλαυση,  
βίωμα εαυτού σε διαφορετικούς ρόλους, Οικειοποίηση/τροποποίηση  
μουσειακής εμπειρίας σύμφωνα με προσωπικούς στόχους -Δημιουργία  
προσωπικού "αποτυπώματος", Δημιουργική έκφραση, Πειραματισμός,  
Δημιουργία νέου αποτελέσματος-, Δυνατότητα κατάθεσης προσωπικών  
πληροφοριών, ιστοριών και στάσεων επισκέπτη και/ή έκθεσης γνώμης  
επισκέπτη για δημόσιο διάλογο)

**Σημειώσεις**

<sup>1</sup> Η εμφάνιση των παιδοκεντρικών μουσείων και μουσειακών χώρων έγινε σχεδόν παράλληλα και κατά αντιστοιχία με άλλους θεσμούς της νεωτερικής εποχής που στόχευαν στην κοινωνική, πνευματική και φυσική ανάπτυξη των παιδιών, όπως η υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση και η δημιουργία παιδότοπων εξωτερικού χώρου, των γνωστών στην Ελλάδα παιδικών χαρών (Hill & Tisdall 1997: 118, Cunnigham 2005: 181). Αντανακλούσαν τις μεταβαλλόμενες αντιλήψεις για την αξία της παιδικής ηλικίας ως ενός αυτόνομου και καθοριστικού σταδίου στη ζωή του ανθρώπου και ενσωμάτωσαν πολλές από τις αρχές και τις πρακτικές της προοδευτικής

εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην αυτενέργεια, τη βιωματική μάθηση και το σεβασμό στην προσωπικότητα του παιδιού.

<sup>2</sup> Υπάρχει επίσης μια περιφερειακή ομάδα μουσείων που αναφέρονται στο παιδί, χωρίς όμως αυτό να αποτελεί απαραίτητα την ομάδα-στόχο για την οποία σχεδιάζονται: τα Μουσεία με θέμα τον υλικό πολιτισμό που σχετίζεται με το παιδί, όπως τα μουσεία παιδικής τέχνης, παιδικής ηλικίας, παιδικού παιχνιδιού, και τα Εκπαιδευτικά Μουσεία. Τα Εκπαιδευτικά Μουσεία διακρίνονται σε Μουσεία του θεσμού της εκπαίδευσης, τα οποία αποτελούν θεματικά μουσεία και δεν αφορούν ιδιαίτερος στο παιδί παρά μόνο στο πλαίσιο της εκπαίδευσής του, και στα Μουσεία με συλλογές διαφόρων επιστημονικών τομέων που συγκροτούνται με αποκλειστικό στόχο την εκπαίδευση του κοινού. Τα μουσεία αυτά συνήθως περιλαμβάνουν στοιχεία παιδοκεντρικού σχεδιασμού, ο βαθμός τους όμως ποικίλει με βάση τόσο τους γενικούς σκοπούς όσο και την παιδαγωγική και ερμηνευτική στρατηγική του φορέα.

<sup>3</sup> Moussouri 1997, Haas 1997, Schauble & Bartlett 1997, Puchner κ.ά. 2001, Wood & Wolf 2008.

<sup>4</sup> Gallagher & Snow Dockser 1987, Crowley & Callanan 1997.

<sup>5</sup> Shine & Acosta 2000, Sykes 1993.

<sup>6</sup> Το παιδιακό μοντέλο των Falk και Dierking (1992, 2000) ήταν το πρώτο που προσέγγισε ισότιμα το ατομικό, κοινωνικό και φυσικό πλαίσιο της μουσειακής εμπειρίας. Βασίστηκε εν μέρει στην οικολογική θεωρία των Barker & Wright (1955).

<sup>7</sup> Η ταξινόμια επιτρέπει τη λειτουργική περιγραφή του περιβάλλοντος. Ενώ π.χ. μια περιγραφή με βάση τη φόρμα αναφέρεται απλώς στην ύπαρξη δέντρων, μια περιγραφή με βάση τη λειτουργικότητα αναφέρεται στην ύπαρξη στοιχείων για σκαρφάλωμα ή στη σκιά που προσφέρει ένα δέντρο. Αντίστοιχα στο περιβάλλον του μουσείου, η λειτουργική περιγραφή δεν σταματά στην απαρίθμηση των πολιτιστικών πόρων του μουσείου (π.χ. προθήκες με αντικείμενα, διαδραστικά εκθέματα κτλ.), αλλά στους τρόπους αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει το κοινό με αυτούς (π.χ. παρατήρηση, άγγιγμα, τροποποίηση θέσης ή επιφάνειας αντικειμένων, εισχώρηση σε διαθέσιμα ανοίγματα κτλ.).

<sup>8</sup> Σύμφωνα με τον Heft, κάθε τύπος δραστηριότητας χρειάζεται ένα ιδιαίτερο περιβαλλοντικό χαρακτηριστικό για να την υποστηρίξει. Π.χ. για να κάνεις ποδήλατο χρειάζεται μια επίπεδη, σχετικά ομαλή επιφάνεια, για να αδράξεις και να πετάξεις μακριά ένα αντικείμενο χρειάζεται αυτό να είναι αδέσμευτο και σε κατάλληλο μέγεθος. Αναλύοντας το φάσμα των συμπεριφορών των παιδιών με αυτό τον τρόπο, ο Heft κατέληξε σε μια κατηγοριοποίηση των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών και των προσφερόμενων δυνατοτήτων που η κάθε κατηγορία εμπεριέχει για διαφορετικού τύπου συμπεριφορές. Έτσι π.χ. μια επίπεδη, σχετικά ομαλή επιφάνεια σε εξωτερικό χώρο προσφέρει τη δυνατότητα βαδίσματος, τρεξίματος, ποδηλασίας, ενώ ένα περιβαλλοντικό χαρακτηριστικό που επιδέχεται σκαρφάλωμα προσφέρει τη δυνατότητα να εξασκηθεί ή να επιδείξει το παιδί δεξιότητες, να έχει μια διαφορετική θέαση των πραγμάτων ή να περάσει από το ένα μέρος στο άλλο. Η ταξινόμια που προκύπτει, λέει ο Heft, μπορεί να φανεί στον αναγνώστη προφανής, και γι' αυτό όχι ιδιαίτερα αξιολογική, κάτι που οφείλεται στο γεγονός ότι οι λειτουργικές κατηγορίες κάνουν σαφείς τους θεμελιώδεις τρόπους με τους οποίους βιώνουμε άμεσα το περιβάλλον στις καθημερινές μας συναλλαγές. Δίνει όμως φωνή σε μια διάσταση της εμπειρίας, που αν και έχει την πρωτοκαθεδρία στον τρόπο που προσεγγίζουμε το περιβάλλον, παραμένει συνήθως σιωπηλή σε περιγραφικό επίπεδο (Heft 1988: 36).

<sup>9</sup> Η οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης του Bronfenbrenner εστιάζει στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στον αναπτυσσόμενο ανθρώπινο οργανισμό και τα μεταβαλλόμενα εγγύτερα ή ευρύτερα περιβαλλοντικά πλαίσια μέσα στα οποία αυτός ζει και αναπτύσσεται (Bronfenbrenner 1977: 513, Πετρογιάννης 2003: 235).

<sup>10</sup> Η διδακτορική έρευνα της Ζάπρη (Zapri 2007, 2006) αποτέλεσε την πρώτη ολοκληρωμένη εφαρμογή της θεωρίας του Bronfenbrenner στο χώρο των μουσείων, η οποία εξέτασε, με τη βοήθεια ενός οικολογικού πειράματος, τις αναπτυσσόμενες μουσειακές αντιλήψεις παιδιών 4-5

---

χρόνων, αναλύοντας επιρροές από τα μικροσυστήματα της οικογένειας, του σχολείου και των μουσείων, καθώς και σε εξωσυστημικό και μακροσυστημικό επίπεδο από τη μουσειακή εκπαιδευτική πολιτική. Η Ζάπρη, επίσης, αξιοποιώντας την έννοια των προσφερόμενων δυνατοτήτων, δημιούργησε μια ταξινομία με βάση τις αντιλήψεις των παιδιών για το μουσείο ως θεσμό, το οποίο στην περίπτωση αυτή προσεγγίζεται ως συλλογικό πολιτιστικό αντικείμενο και ενιαία πολιτιστική προσφερόμενη δυνατότητα (το μουσείο ως χώρος μάθησης, φύλαξης και θέασης αντικειμένων, το μουσείο ως χώρος δραστηριοτήτων, το μουσείο ως τόπος συνεύρεσης, το μουσείο ως χώρος, το μουσείο ως παράγοντας ευχαρίστησης).

<sup>11</sup> Ο ερευνητικός σχεδιασμός επηρεάστηκε από τη μεθοδολογική πρόταση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού» των Clark & Moss (2001), η οποία αξιοποιεί όχι μόνο παραδοσιακά εργαλεία που βασίζονται στη ματιά και την ερμηνεία του ερευνητή, όπως η παρατήρηση και η συνέντευξη, αλλά και συμμετοχικά εργαλεία, όπως η φωτογράφιση, η περιήγηση/ξενάγηση του ερευνητή από τα παιδιά ή η χαρτογράφηση, τα οποία εμπλέκουν το παιδί ως ενεργητικό υποκείμενο κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και το καθιστούν συνδιαμορφωτή νοημάτων.

