

5

ΜΕΛΕΤΩΝΤΑΣ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΑ ΚΑΤΑΛΟΙΠΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ
ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

/

STUDYING ARCHAEOLOGICAL RELICS AT SCHOOL AND THE MUSEUM
AFFORDANCES AND LIMITATIONS

Γεωργία Κουσερή / Georgia Kouserì*

ABSTRACT

This article discusses the expression of historical thinking by 12-13 and 15-16-year-old students while studying archaeological relics as historical sources in three different forms, as material objects within museums, in the form of printed representations and in the form of digital representations within schools. The theoretical and research background of this research was based on contemporary approaches to history education. The empirical research was conducted during the school year 2009-2010, with a total sample of 189 high school students (12-13 year-old and 15-16 year-old), 78 of whom also offered a semi-structured interview. Data were collected through the students' written responses to a questionnaire, as well as their oral responses during an interview, and through the researcher's observations during the whole procedure. Data analysis was conducted by qualitative methods. According to the results, the study of archaeological relics in the form of material objects in museums seem to help

* Η Δρ. Γεωργία Κουσερή είναι Φιλολόγος Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. gkouse@otenet.gr

students to express critical historical thinking more than the study of printed or digital representations of relics in schools, especially in terms of the induction of historical perspective, the understanding of historical context, and the re-contextualization of relics in historical time and space. More generally, this article claims that the study of archaeological objects in the museum appeals students' motivation, and, thus, potentially leads to a creative exploration of the past that can facilitate processes of historical interpretation and the expression of critical historical thinking.

Dr Georgia Kouseri is Historian, teacher in secondary education, with a doctorate title in museum and history education from the University of Thessaly Department of Early Childhood Education. gkouse@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να συζητήσει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που παρουσιάζονται σε μαθητές ηλικίας 12-13 και 15-16 ετών, ως προς την έκφραση κριτικής ιστορικής σκέψης, όταν μελετούν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος με 3 διαφορετικές μορφές παρουσίασης και σε 2 διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους: ως φυσικά αντικείμενα στο μουσείο και με τη μορφή έντυπης και ψηφιακής απεικόνισης τους στο σχολείο. Το ερευνητικό και θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας στηρίχθηκε στο έργο σύγχρονων προσεγγίσεων της ιστορικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, για την κατανόηση των αντιλήψεων των μαθητών σε σχέση με τα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, το σχολείο και το μουσείο, αξιοποιήθηκαν απόψεις της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης. Η εμπειρική έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2009-2010 με συνολικό δείγμα 189 μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ηλικίας 12-13 και 15-16 ετών), 78 από τους οποίους συμμετείχαν και σε ημιδομημένη συνέντευξη. Ως δεδομένα συλλέχθηκαν οι γραπτές απαντήσεις των μαθητών σε γραπτό ερωτηματολόγιο, οι προφορικές απαντήσεις μαθητών κατά τη διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης και οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με ποιοτική ανάλυση. Τα ευρήματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι επεξεργασία αρχαιολογικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο διευκολύνει την ιστορική κατανόησή τους και την έκφραση ιστορικής σκέψης περισσότερο από την επεξεργασία τους με τη μορφή έντυπων ή ψηφιακών αναπαραστάσεων τους στο σχολείο, κυρίως επειδή η επεξεργασία αρχαιολογικών ευρημάτων στο μουσείο παρέχει δυνατότητες πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου και αναπλαισίωσης των αρχαιολογικών αντικειμένων στον ιστορικό χρόνο και χώρο. Συνολικά, η παρούσα μελέτη υποστηρίζει ότι η μελέτη πρωτογενών πηγών στο μουσείο υποκινεί στην

αυτενέργεια των μαθητών και, επομένως, δυνάμει συμβάλλει στη δημιουργική εξερεύνηση του παρελθόντος, διευκολύνοντας διαδικασίες ιστορικής ερμηνείας του και την έκφραση αντίστοιχης κριτικής ιστορικής σκέψης.

Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να συζητήσει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της μελέτης υλικών καταλοίπων με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους, το σχολείο και το μουσείο, σύμφωνα με τις αντιλήψεις μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η συζήτηση βασίζεται στα αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής (Κουσερή 2015),¹ η οποία διερεύνησε εάν και κατά πόσον παρατηρούνται διαφορές ως προς την ιστορική σκέψη που εκφράζουν μαθητές, ηλικίας 12-13 και 15-16 ετών, μελετώντας υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως ιστορικές πηγές, όταν η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία πραγματοποιείται σε σχολικό και σε μουσειακό χώρο. Για τον σκοπό αυτό επιλέχθηκαν να μελετηθούν οι ακόλουθες συνθήκες: Α) Η έκφραση ιστορικής σκέψης από μαθητές σε δύο χώρους, στο μουσείο και το σχολείο. Β) Η έκφραση ιστορικής σκέψης από μαθητές σε σχέση με τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων: ως φυσικά αντικείμενα, με τη μορφή έντυπης απεικόνισής τους και με τη μορφή ψηφιακής απεικόνισής τους. Γ) Οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς την επεξεργασία υλικών καταλοίπων με τις τρεις αυτές διαφορετικές μορφές παρουσιάσής τους και ως προς τους δύο διαφορετικούς χώρους. Η συζήτηση στο παρόν άρθρο εστιάζεται στα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τις αντιλήψεις των μαθητών.

Σε σχέση με το βασικό ερευνητικό ερώτημα, αξιοποιήθηκαν σύγχρονες απόψεις της ιστορικής εκπαίδευσης με έμφαση στην «επιστημονική προσέγγιση» (disciplinary approach), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές καλούνται να επεξεργάζονται ιστορικές πηγές για να εκφράσουν ισχυρισμούς / συλλογισμούς για το παρελθόν, να αναγνωρίζουν ότι τα διαφορετικά ιστορικά ερωτήματα προκαλούν και διαφορετικές ερμηνείες/ αφηγήσεις για το παρελθόν, να θέτουν τα προσωπικά τους ερωτήματα και αναζητούν απαντήσεις για αυτά, να κατανοούν την ιστορία και το παρελθόν μέσα από ιστορικές έννοιες «δευτέρου βαθμού», όπως αλλαγή, συνέχεια, εξήγηση, σημασία, ιστορική ενσυναίσθηση (Asbby, Lee & Shemilt 2005, Lee 2005, Asbby & Edwards 2010, Seixas 2010, Lee 2011, Shemilt 2011). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την «επιστημονική προσέγγιση», η ιστορική σκέψη σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος είναι μία σύνθετη διαδικασία που συνδέεται με την «ιστορικότητα» του παρελθόντος, με πολύπλευρες διαδικασίες δόμησης ιστορικής γνώσης και με την έκφραση ερμηνευτικών συλλογισμών για το «ιστορικό παρελθόν» στο παρόν (Νάκου 2000α: 22).

Αναγνωρίζοντας ότι τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος δεν χρησιμοποιούνται ως ιστορικές πηγές ανεξάρτητες από το περιβάλλον χρήσης τους ως ιστορικών μαρτυριών,² εξετάστηκε η διαδικασία επανατοποθέτησης και αντίστοιχα ιστορικής

ερμηνείας των υλικών καταλοίπων στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα του σχολείου και του μουσείου με σκοπό να κατανοηθούν οι ιδιαίτερες παράμετροι αυτής της διαδικασίας στην έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών του δείγματος. Για να κατανοήσουμε, λοιπόν, τις ερμηνείες / αντιλήψεις των μαθητών για το παρελθόν σε σχέση με τις διαφορετικές μορφές παρουσίασης και τα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα των υλικών καταλοίπων, αξιοποιήθηκαν απόψεις της Κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης (Wertsch 1998, Barton 2008B).

Πιο συγκεκριμένα, ο Wertsch (1998) ξεκινώντας από την άποψη του Vygotsky σχετικά με τις κοινωνικές καταβολές της νόησης, υποστηρίζει ότι τα διαμεσολαβητικά εργαλεία έχουν αναπτυχθεί μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό, ιστορικό και ιδρυματικό πλαίσιο ή κατάσταση και όταν τα άτομα ξεκινούν μια δραστηριότητα το κάνουν σύμφωνα με τα διαμεσολαβητικά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους. Ο Wertsch (1998), επίσης, θεωρεί ότι τα πολιτισμικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται πιο συχνά και που έχουν τη μεγαλύτερη σχέση με την Ιστορία είναι οι «επίσημες» εκδοχές του παρελθόντος, οι οποίες συνήθως παρέχονται από το κράτος (κανονιστικό εθνικό αφήγημα) και υποστηρίζονται και από αναπλαισιωμένα αντικείμενα του παρελθόντος όπως αναμνηστικά αντικείμενα και αγάλματα σε φωτογραφίες, κινηματογραφικές ταινίες και διαδικασίες που συχνά χαρακτηρίζονται από εθνοκεντρισμό και ιδεολογική χρήση (Wertsch 1998, 2002). Η άποψη αυτή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στην παρούσα έρευνα, καθώς τα πολιτισμικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα υλικά κατάλοιπα ως διαμεσολαβητικά εργαλεία για την έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών (Wertsch 1998: 23-25).

Ειδικότερα, επίκεντρο αποτελεί ένας από τους ισχυρισμούς του Wertsch, σύμφωνα με τον οποίο «τα διαμεσολαβητικά εργαλεία μπορούν να ενισχύουν αλλά και να περιορίζουν τη νοητική ή πρακτική δράση για την οποία χρησιμοποιούνται» (Wertsch 1998: 38-42, Νάκου 2008: 102). Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι ο Wertsch στο ερευνητικό του έργο μιλάει κυρίως για «περιορισμούς» στη χρήση πολιτισμικών εργαλείων και ειδικά των εθνικών αφηγήσεων (Wertsch 1998: 182-183). Απεναντίας ο Barton σε αντίστοιχο ερευνητικό του έργο τονίζει, εξίσου, τα «πλεονεκτήματα» και τους «περιορισμούς» των ανεπίσημων και των επίσημων εργαλείων, όπως οι εθνικές αφηγήσεις (Barton 2008α: 224-247, Barton 2008β: 324-327). Λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες απόψεις, το παρόν άρθρο υποστηρίζει ότι οι τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και η αναπλαισίωσή τους σε δύο διαφορετικούς χώρους παρέχουν μεν διαφορετικές εμπειρίες του παρελθόντος, ωστόσο, υποθέτουμε ότι ορισμένες φορές εμποδίζουν τη διαδικασία συγκρότησης ιστορικής σκέψης, άλλοτε εξαιτίας της μονομερούς μορφής τους και άλλοτε εξαιτίας της ενσωμάτωσής τους σε κλειστά συμφραζόμενα και διαδικασίες με προσχηματισμένες ή στερεότυπες αντιλήψεις για το παρελθόν.

Η έρευνα

Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως ήδη αναφέραμε βασικό ερώτημα της έρευνας, στα πορίσματα της οποίας στηρίζεται και η παρούσα ανακοίνωση, ήταν η διερεύνηση του εάν και κατά πόσον παρατηρούνται διαφορές ως προς την ιστορική σκέψη που εκφράζουν μαθητές, ηλικίας 12-13 και 15-16 ετών, μελετώντας υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως ιστορικές πηγές, όταν η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία πραγματοποιείται σε σχολικό και σε μουσειακό χώρο. Εκτός από τον τύπο έκφρασης ιστορικής σκέψης των μαθητών η έρευνα αποσκοπούσε στην διερεύνηση και άλλων συναφών ερωτημάτων,³ μεταξύ άλλων, και στα ακόλουθα ερωτήματα, που αφορούσαν τις αντιλήψεις των μαθητών και στα οποία θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην παρούσα ανακοίνωση:

Ποια μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων, ως φυσικών αντικειμένων, ως έντυπων ή ως ψηφιακών απεικονίσεών τους, θεωρούν οι μαθητές ως την πλέον κατάλληλη για ιστορική επεξεργασία;

Ποιον χώρο, το μουσείο ή το σχολείο, θεωρούν οι μαθητές ως τον πιο κατάλληλο για την ιστορική μελέτη υλικών καταλοίπων;

Η μεθοδολογία της έρευνας

Με πρόθεση την καλύτερη κατανόηση των ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με τον τύπο ιστορικής σκέψης αλλά και τις αντιλήψεις που εξέφρασαν οι μαθητές μελετώντας υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος διερεύνησης (Robson 2007: 196) και πιο συγκεκριμένα μία «υβριδική στρατηγική» η οποία συνδυάζει εργαλεία και μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων από διαφορετικές στρατηγικές της ποιοτικής έρευνας (Robson 2007: 106-7).

Τα ερευνητικά εργαλεία

Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων (βλ. Πίνακα 1) πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση τριών διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων: Ερωτηματολόγιο, Συνεντεύξεις και Παρατήρηση. Τα αρχαιολογικά κατάλοιπα που μελέτησαν όλοι οι μαθητές ήταν ένα όστρακο στο Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς, ενώ στο Αρχαιολογικό Μουσείο τέθηκαν πέντε προεπιλεγμένα αντικείμενα και οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ένα προς μελέτη.⁴

Το Ερωτηματολόγιο (βλ. Πίνακα 2) συνίστατο από δύο μέρη:

Το Α΄ Μέρος του Ερωτηματολογίου περιελάμβανε ερωτήσεις που άμεσα ή έμμεσα αφορούν στην ιστορικότητα των αντικειμένων. Επρόκειτο για ανοικτά ερωτήματα ως προς την προσέγγιση του παρελθόντος με βάση την επεξεργασία υλικών καταλοίπων.

Τα ερωτήματα του Α' Μέρους απαντήθηκαν 3 φορές από κάθε μαθητή κατά τις 3 ασκήσεις που τους καλούσαν να μελετήσουν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος με 3 διαφορετικές μορφές παρουσιάσής τους (φυσικά αντικείμενα στο μουσείο, έντυπες και ψηφιακές αναπαραστάσεις τους στο σχολείο).

Πίνακας 1. Τα στάδια διαδικασίας συλλογής δεδομένων και τα εργαλεία της έρευνας.

Στάδια διαδικασίας συλλογής δεδομένων	Εργαλεία έρευνας
1 ^ο Στάδιο	Γραπτό Ερωτηματολόγιο Σε σχέση με την επεξεργασία α) φυσικών αντικειμένων στο μουσείο, β) έντυπων και γ) ψηφιακών απεικονίσεων υλικών κατάλοιπων στο σχολείο
	Παρατήρηση ομάδας
2 ^ο Στάδιο	Συνέντευξη
	Παρατήρηση συμμετεχόντων

Πίνακας 2. Το Ερωτηματολόγιο της κυρίως έρευνας.

Προσωπικά Στοιχεία
 Ηλικία:
 Φύλο:
 Τάξη:

A. Διατύπωση και εξέταση υποθέσεων με τα αντικείμενα.
 1α. Ποιες λέξεις σου έρχονται στο νου καθώς βλέπεις αυτό το αντικείμενο;
 1β. Πώς θα περιέγραφες το αντικείμενο σε ένα φίλο σου;
 2α. Ποια νομίζεις ότι ήταν η χρήση του, η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;
 2β. Διαθέτουμε αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα;
 3α. Τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί το αντικείμενο;
 3β. Ποιες πηγές θα συμβουλευόσου;

B. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τη μορφή παρουσίασης και το χώρο αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων
 4α. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στην έντυπη απεικόνισή του;
 4β. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στην ψηφιακή του απεικόνιση;
 4γ. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στις φυσικές του διαστάσεις;
 5α. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του σχολείου;
 5β. Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να μελετάς ένα αντικείμενο στον χώρο του μουσείου;

6. Στο επόμενο μάθημα της Ιστορίας θα μελετήσουμε τα ακόλουθα αρχαιολογικά ευρήματα:
 * Τις Καρυάτιδες (Αγάλματα - κίονες από το Ερέχθειο, 405 π.Χ.)
 * Την τοιχογραφία των πυγμάχων (έργο του 16^{ου} αι. π.Χ. από τη μινωική Θήρα)
 * Ένα χρυσό κόσμημα (από τις Μυκήνες, γύρω στο 1550 π.Χ.)
 * Μία ασπίδα (από την Κρήτη, αρχές του 7^{ου} αι. π.Χ.)

6α. Με ποιο μέσο (έντυπη εικόνα, ηλεκτρονική απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές του διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;
 6β. Σε ποιον χώρο (σχολείο, μουσείο) θα ήθελες να τα δούμε; Γιατί;



Εικόνες 1 & 2. Μαθήτριες και μαθητές συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο κατά την επεξεργασία αρχαιολογικών ευρημάτων ως φυσικών αντικειμένων σε μουσείο.



Εικόνα 3. Μαθήτριες και μαθητές συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο σε σχέση με την επεξεργασία έντυπων και ψηφιακών αναπαραστάσεων αρχαιολογικών ευρημάτων στη βιβλιοθήκη σχολείου.

Το Β' Μέρος του Ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις αξιολόγησης των 3 διαφορετικών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος και των 2 εκπαιδευτικών χώρων. Τα ερωτήματα αυτά απαντήθηκαν μία φορά από κάθε μαθητή, μετά το πέρας κάθε άσκησης. Επίσης, δύο ερωτήσεις που αφορούσαν την επιλογή του καταλληλότερου χώρου και μέσου παρουσίασης για τη μελέτη των υλικών καταλοίπων απαντήθηκαν κατά την ολοκλήρωση της τρίτης κατά σειρά άσκησης.

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τις 3 αυτές διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και ως προς τους 2 διαφορετικούς χώρους, θέμα που εξετάζουμε ειδικότερα στην παρούσα ανακοίνωση, αναλύθηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ως γραπτές απαντήσεις των μαθητών στις Ερωτήσεις του Β' Μέρους του Ερωτηματολογίου.

Μέσω του εργαλείου της παρατήρησης καταγράφηκε η διαδικασία μελέτης των υλικών καταλοίπων από τους μαθητές και στοιχεία που αφορούσαν τη συνολική συμπεριφορά των μαθητών στο μουσείο και στο σχολείο (βλ. Πίνακα 3). Η παρατήρηση, ως εργαλείο έρευνας, διευκόλυνε την καλύτερη κατανόηση των απόψεων των μαθητών και μπόρεσε να ελέγξει πιθανές παρανοήσεις των δεδομένων που προέκυψαν από τα άλλα δύο ερευνητικά εργαλεία, το ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη.

Πίνακας 3. Το ημερολόγιο της παρατήρησης.

Ημερομηνία:
Σχολείο/Ομάδα:
Διάρκεια:
Εκπαιδευτικός χώρος:
Άσκηση:
ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΑΞΙΟΣΗΜΕΙΩΤΟ ΓΕΓΟΝΟΣ Η ΣΧΟΛΙΟ:

Όσον αφορά τον τύπο συνέντευξης επιλέχθηκε ως καταλληλότερος ο τύπος της Ημιδομημένης Συνέντευξης (βλ. Πίνακα 4). Η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου στηρίχτηκε στο στοιχείο ότι οι ερωτώμενοι μαθητές έχουν συμμετάσχει σε μία κατάσταση, μέσω της γραπτής συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου. Ο ερευνητής, μετά την ανάλυση των γραπτών δεδομένων του Ερωτηματολογίου συντάσσει ειδικά ερωτήματα που μπορούν να οδηγήσουν στην περαιτέρω διερεύνηση και κατανόηση των σκέψεων των μαθητών σε βάθος (Ιωσηφίδης 2008: 111-114).

Πίνακας 4. Ο οδηγός της Ημιδομημένης Συνέντευξης.

Ημιδομημένη Συνέντευξη - Οδηγός
<p>A. Προσωπικά Στοιχεία Ηλικία: Φύλο: Τάξη:</p> <p>Εισαγωγή: Καταρχάς σε ευχαριστώ που επιθυμείς να πάρεις μέρος σε μια συνέντευξη που είναι συνέχεια της προηγούμενης έρευνας που κάναμε με τα ερωτηματολόγια. Η ανωνυμία σου είναι δεδομένη και το όνομα σου δε θα χρησιμοποιηθεί.</p> <p>1. Στην ερώτηση με τις λέξεις που σκέφτεσαι για το αντικείμενο παρατηρώ ότι... Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσες στις διάφορες ασκήσεις;</p> <p>2. Στην ερώτηση σχετικά με την χρήση και τη σημασία του αντικειμένου παρατηρώ ότι... Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στις απαντήσεις που έδωσες κατά τις τρεις διαφορετικές ασκήσεις;</p> <p>3. Στην ερώτηση με το τι σχετικά αντικείμενα χρησιμοποιούμε σήμερα παρατηρώ ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στις απαντήσεις που έδωσες κατά τις τρεις διαφορετικές ασκήσεις;</p> <p>4. Στην ερώτηση με τα ερωτήματα παρατηρώ ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στις απαντήσεις που έδωσες κατά τις τρεις διαφορετικές ασκήσεις;</p> <p>5. Στην ερώτηση με τις πηγές παρατηρώ ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις; Γιατί νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές/ομοιότητες στις απαντήσεις που έδωσες κατά τις τρεις διαφορετικές ασκήσεις;</p> <p>6. Στη μελέτη του αντικειμένου στις φυσικές διαστάσεις λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>7. Στην ερώτηση σε σχέση με τη μελέτη του αντικειμένου με βάση την έντυπη φωτογραφία του λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>8. Στη μελέτη του αντικειμένου με βάση την ψηφιακή απεικόνιση λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>9. Για τον χώρο του σχολείου λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>10. Στην ερώτηση για το μουσείο λες ότι Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>11. Ως προς το μέσο διαλέγεις το φυσικό αντικείμενο/την ψηφιακή απεικόνισή του/τη φωτογραφική απεικόνισή του και λες Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>12. Ως προς τον χώρο διαλέγεις το σχολείο/ μουσείο γιατί όπως λες Μπορείς να μου πεις λίγο περισσότερα γι' αυτό; Γιατί; Τι εννοείς; Υπάρχει κάτι άλλο που θα επιθυμούσες να προσθέσεις;</p> <p>Σε ευχαριστώ που με βοήθησες στην ολοκλήρωση αυτή της συνομιλίας. Μήπως υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να προσθέσεις;</p>

Η Επιλογή σχολείων, μουσείων και του δείγματος των μαθητών

Στα ποιοτικά ερευνητικά σχέδια είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ποιος τρόπος δειγματοληπτικής έρευνας θα επιλεγεί και ποιο είναι το κατάλληλο πλήθος (Creswell 2007: 125-129, Robson 2007: 308-317, Cohen, Manion & Morrison 2008: 149-174, Creswell 2011: 244-248, Κυριαζή 2011: 105-117). Ωστόσο, για τις ποιοτικές έρευνες ο όρος που χρησιμοποιείται για τη δειγματοληψία είναι η «σκόπιμη δειγματοληψία» (Creswell 2011: 244, Robson 2007: 315) εφόσον περιλαμβάνει δείγματα μη πιθανοτήτων και μικρά σε πλήθος συμμετεχόντων προκειμένου να διερευνηθούν ποιοτικά διαστάσεις του υπό διερεύνηση θέματος.

Όσον αφορά την επιλογή των σχολείων αυτή έγινε βάσει σκόπιμης δειγματοληψίας, για να μελετηθεί, ως μελέτη περίπτωσης, η συμπεριφορά μαθητών που φοιτούσαν σε σχολεία αστικών περιοχών της Αθήνας και οι οποίοι είχαν εμπειρία επισκέψεων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε μουσεία. Συμπεριλήφθηκαν πέντε σχολικές μονάδες του Νομού Αττικής. Ως προς τα μουσεία, αξιοποιήθηκαν μόνο δύο μουσεία: το Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς και το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. Οι μουσειακοί αυτοί χώροι επιλέχθηκαν με γνώμονα το ότι εκθέτουν αρχαιολογικά υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος που απεικονίζονται στα αντίστοιχα σχολικά βιβλία των μαθητών.⁵

Το Συνολικό Δείγμα της έρευνας (βλ. Πίνακα 5) είναι και αυτό ένα δείγμα σκοπιμότητας εφόσον η επιλογή του δεν είναι τυχαία (Cohen & άλ. 2008: 163-164). Η ερευνήτρια επέλεξε ένα συγκεκριμένο τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού,⁶ αυτό που θεωρήθηκε ικανοποιητικό για της ανάγκες διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας (Cohen & άλ. 2008:172). Συνολικά 189 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου (106 μαθητές Α΄ Γυμνασίου και 83 μαθητές Α΄ Λυκείου) και στις τρεις ασκήσεις και απάντησαν αντίστοιχα τρεις φορές τις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου. Όσοι μαθητές, λόγω απουσίας, συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο μόνον μία ή δύο φορές αποκλείστηκαν από το Δείγμα της Έρευνας.

Όσον αφορά το Δείγμα των Συνεντεύξεων (N=78 μαθητές), (βλ. Πίνακα 6) αυτό επελέγη σκόπιμα από το κύριο Δείγμα που συμπλήρωσε το Ερωτηματολόγιο και στις τρεις ασκήσεις (Cohen & άλ. 2008:173, 469), λαμβάνοντας υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια τα οποία είχαν τεθεί στη λογική της αρχικής σκόπιμης δειγματοληψίας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής, δηλαδή: α. Της εθελοντικής συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της Συνέντευξης, β. Της αντιπροσωπευτικότητας της ηλικίας και του κοινωνικού φύλου, γ. Της αντιπροσωπευτικότητας της υλικής μαρτυρίας που μελετήθηκε, ώστε να διερευνηθεί εάν υπάρχει διαφορά στην ιστορική σκέψη των παιδιών σε σχέση με τον τύπο και τη μορφή παρουσίασης του αντικειμένου, δ. Των ιδεών των μαθητών σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας όπως είχαν προκύψει από το Ερωτηματολόγιο, ε. Την επιλογή διαφοροποιημένων απόψεων, στ. Την επιλογή ξεχωριστών περιπτώσεων.

Πίνακας 5.
Το Συνολικό Δείγμα (N=189) ως προς τη σχολική τάξη.

Σχολική τάξη	N	%
Α΄ Γυμνασίου	106	56,1
Α΄ Λυκείου	83	43,9
Σύνολο	189	100

Πίνακας 6.
Το Δείγμα της Συνέντευξης (N=78).

Σχολική τάξη	N	%
Α΄ Γυμνασίου	40	51,3
Α΄ Λυκείου	38	48,7
Σύνολο	78	100

Η ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων ακολουθεί την παράδοση της τεχνικής ανάλυσης περιεχομένου (Ιωσηφίδης 2008: 147-149. Κυριαζή 2011: 284-293. Νόβα- Καλτσούνη 2006: 266-277. Denscombe 2007: 236-238. Robson 2007: 416-427). Μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου (Silverman 2006: 159-154). Συγκεκριμένα, η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση τη διαδικασία της αναλυτικής επαγωγής (analytic induction) (Thomas 2000). Η ανάλυση βασίστηκε σε Συστήματα Κατηγοριών, που προέκυψαν από τους διαφορετικούς τύπους απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές. Στη συνέχεια τα ευρήματα προέκυψαν από τον συνδυασμό των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων του Ερωτηματολογίου, της Συνέντευξης⁷ και της Παρατήρησης.⁸

Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Από την ανάλυση των γραπτών δεδομένων διαμορφώθηκε ένα κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων (φυσικό υλικό αντικείμενο, έντυπη απεικόνιση, ψηφιακή απεικόνιση) και ως προς τους δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο).⁹

Η συγκριτική εξέταση των δεδομένων ανέδειξε τέσσερις βασικές κατηγορίες σε σχέση με τις οποίες ομαδοποιήθηκαν οι επιμέρους κατηγορίες που αναδείχθηκαν από τα δεδομένα (βλ. Πίνακα 7).

Η κατηγορία *Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου* ενσωματώνει αναφορές σχετικά με δυνατότητες συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα, δυνατότητες συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού κατάλοιπου, ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: (ο χώρος ως συνθήκη μελέτης/ ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης), δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων. Η κατηγορία *Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης* ενσωματώνει αναφορές σχετικά με δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου, δυνατότητες καθοδήγησης από ειδικούς, δυνατότητες πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, αναπλαισίωσης και κατανόησης του ιστορικού πλαισίου των υπό μελέτη υλικών καταλοίπων. Οι κατηγορίες *Δεν ανέφερε* και *Δεν υπάρχουν Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα ή Περιορισμοί/ Μειονεκτήματα* στάθηκαν καθοριστικές εφόσον η αναφορά ή μη και η ύπαρξη ή μη δυνατοτήτων /περιορισμών στις απαντήσεις των μαθητών προσέθεσαν στη συγκριτική ανάλυση των γραπτών δεδομένων σχετικά με τις αντιλήψεις τους αλλά προσέθεσαν και στα προφορικά δεδομένα περαιτέρω με διευκρινίσεις.

Πίνακας 7. Το κοινό Σύστημα Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τα Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της μελέτης υλικών κατάλοιπων με 3 διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών κατάλοιπων σε 2 διαφορετικούς χώρους.

Χώροι και μορφές παρουσίασης υλικών κατάλοιπων	Δυνατότητες / Πλεονεκτήματα		Περιορισμοί / Μειονεκτήματα	
	Κατηγορίες πλεονεκτημάτων	Τύποι πλεονεκτημάτων	Κατηγορίες μειονεκτημάτων	Τύποι μειονεκτημάτων
<u>Σχολείο:</u> * έντυπη απεικόνιση * ψηφιακή απεικόνιση <u>Μουσείο:</u> * ως φυσικό αντικείμενο	Δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου	Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής γραπτών πληροφοριών από συνοδευτικά κείμενα	Περιορισμένες δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου
	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού κατάλοιπου		Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από τη μορφή παρουσίασης του υλικού κατάλοιπου	
	Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης		Περιορισμένες χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης	
	Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με χρήση των αισθήσεων		Περιορισμός βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων	
	Δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Περιορισμένες δυνατότητες συζήτησης, διαλόγου	Περιορισμένες δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης
	Δυνατότητες καθοδήγησης από ειδικούς		Περιορισμένη δυνατότητα Καθοδήγησης από ειδικούς	
	Πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης		Περιορισμένη πρόκληση κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης	
	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου		Περιορισμένη πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου	
Δεν υπάρχουν μειονεκτήματα	Μη ύπαρξη πλεονεκτημάτων	Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα	Μη ύπαρξη μειονεκτημάτων	
Δεν ανέφερε πλεονεκτήματα	Μη αναφορά πλεονεκτημάτων	Δεν ανέφερε μειονεκτήματα	Μη αναφορά μειονεκτημάτων	

Απαντώντας στο ερώτημα «Ποια μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων, ως φυσικών αντικειμένων, ως έντυπων απεικονίσεών τους ή ως ψηφιακών απεικονίσεών τους, θεωρούν οι μαθητές ως την πλέον κατάλληλη για ιστορική επεξεργασία» συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών και προφορικών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στις ερωτήσεις (ερωτήσεις 4α., 4β., 4γ., 6α.) οι οποίες αφορούσαν τις αντιλήψεις των μαθητών για τις τρεις μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται ότι η παρουσίαση υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων παρέχει περισσότερες *Δυνατότητες/ Πλεονεκτήματα για μελέτη* αλλά και *εκπαιδευτική αξιοποίησή τους*, σε σύγκριση και με τις δύο άλλες μορφές παρουσίασής τους στο σχολικό χώρο (βλ. Πίνακες 8,9,10). Ειδικά από τα αποτελέσματα των δεδομένων στην ερώτηση 6α (βλ. Πίνακα 11) διαφάνηκε ότι οι μαθητές στο 78,3% των απαντήσεων

επέλεξαν ως καταλληλότερη τη μελέτη του φυσικού αντικειμένου. Οι μαθητές συνέδεσαν την υλικότητα και αυθεντικότητα του αντικειμένου ως φυσικού αντικειμένου και την αντίστοιχη βιωματική εμπειρία κυρίως με εκπαιδευτικές διαδικασίες όπως είναι η πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου, εφόσον η μελέτη ενός υλικού καταλοίπου ως φυσικού αντικειμένου δίνει τη δυνατότητα ένταξής του στο ευρύτερο ιστορικό του πλαίσιο μέσα από συγκρίσεις με τα άλλα αντικείμενα της εκθεσιακής πρακτικής του μουσείου και μέσω της κατανόησης των πολλαπλών φάσεων αναπλαισίωσής του.

Πίνακας 8. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Περιορισμών/Μειονεκτημάτων μελέτη υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης και ψηφιακής αναπαράστασής τους στο σχολείο.

Μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων	Τύπος Περιορισμών / Μειονεκτημάτων	Κατηγορίες Περιορισμών / Μειονεκτημάτων
Έντυπη αναπαράσταση / Ψηφιακή αναπαράσταση	Περιορισμοί μελέτης αντικειμένου	Περιορισμός βιωματικής προσέγγισης και χρήσης των αισθήσεων Περιορισμένες χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης
	Περιορισμοί για εκπαιδευτική αξιοποίηση	Περιορισμός πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του υλικού καταλοίπου

Πίνακας 9. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Δυνατοτήτων/Πλεονεκτημάτων μελέτης υλικών καταλοίπων ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο.

Μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων	Τύποι Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων	Κατηγορίες Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων
Φυσικό αντικείμενο	Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από την υλική υπόσταση του αντικειμένου Δυνατότητες βιωματικής προσέγγισης με τη χρήση των αισθήσεων
	Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου

Πίνακας 10. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) στην Ερώτηση 6α., «Με ποιο μέσο (έντυπη εικόνα, ψηφιακή απεικόνιση ή ως φυσικά αντικείμενα στις φυσικές τους διαστάσεις) θα ήθελες να τα επεξεργαστούμε; Γιατί;»

Μορφές παρουσίασης	N	%
Φυσικό αντικείμενο	148	78,3
Ψηφιακή απεικόνιση	31	16,4
Έντυπη εικόνα	6	3,2
Όλες οι μορφές παρουσίασης	3	1,6
Καμία μορφή παρουσίασης	1	0,5
Σύνολο	189	100,0

Στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι μεταξύ των 2 μορφών παρουσίασης υλικών καταλοίπων στο σχολικό χώρο, δηλαδή μεταξύ της έντυπης και της ψηφιακής¹⁰ μορφής παρουσίασης του υλικού καταλοίπου δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές σε γραπτά και προφορικά δεδομένα σχετικά με τις δυνατότητες που προσφέρουν στη νοηματοδότηση του παρελθόντος. Απεναντίας, διαπιστώθηκαν περισσότερες αναφορές για τους περιορισμούς που προβάλλουν. Ειδικά στο ημερολόγιο παρατηρήσεων διαπιστώθηκε η εξάρτηση των μαθητών από το διδακτικό βιβλίο στη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου στο σχολείο, στοιχείο που παραπέμπει στις επιπτώσεις ενός ξεπερασμένου εκπαιδευτικού σχολικού συστήματος.

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα, «Ποιον χώρο, το μουσείο ή το σχολείο, θεωρούν και επιλέγουν οι μαθητές ως τον πιο κατάλληλο για την ιστορική μελέτη υλικών καταλοίπων;» αναλύθηκαν τα γραπτά και προφορικά δεδομένα από τις Ερωτήσεις 5α., και 5β. και 6β. σε σχέση με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς μελέτης υλικών καταλοίπων στο χώρο του σχολείου και του μουσείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μουσειακός χώρος υπερτερεί στις αντιλήψεις των μαθητών έναντι του σχολικού, ως προς τις *Δυνατότητες* που παρέχει για την *μελέτη υλικών καταλοίπων* αλλά και την *εκπαιδευτική αξιοποίησή τους*. Αντίστοιχα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών ο σχολικός χώρος συνδέεται με περισσότερους περιορισμούς ως προς την αξιοποίηση υλικών καταλοίπων, σε σύγκριση με το μουσείο (βλ.. Πίνακες 11 & 12). Στοιχείο που προσθέτει στα προηγούμενα είναι ότι από το ημερολόγιο των παρατηρήσεων διαπιστώθηκε φασαρία και διάσπαση προσοχής στον χώρο του σχολείου. Και στον χώρο του μουσείου διαπιστώθηκε σε δυο μόνο ομάδες Λυκείου αρνητική συμπεριφορά σε σχέση με τη συμπλήρωση των Ερωτηματολογίων, ωστόσο, διερεύνηση του θέματος στο ημερολόγιο παρατηρήσεων και τις ατομικές συνεντεύξεις έφερε στην επιφάνεια τις παγιωμένες αντιλήψεις και συμπεριφορές των εφήβων που συνδέονται με το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριφορές που μεταφέρονται και στο μουσείο.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις που εξέφρασαν οι μαθητές στις περισσότερες απαντήσεις τους στην Ερώτηση 6β. (το 83,6% των απαντήσεων) ο μουσειακός χώρος θεωρείται ο καταλληλότερος για τη μελέτη υλικών καταλοίπων (βλ.. Πίνακα 13). Συγκεκριμένα, οι μαθητές εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται το μουσείο ως χώρο που παρέχει δυνατότητες ευνοϊκών χωρικών και χρονικών συνθηκών μελέτης, δυνατότητες πρόκλησης κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης εφόσον είναι ένας φιλικός και ανοικτός εκπαιδευτικός χώρος διαφορετικός από τον αντίστοιχο του σχολείου. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι μαθητές κατανοούν το κλίμα της εποχής των υπό μελέτη υλικών καταλοίπων, στοιχείο που τους οδηγεί σε δυνατότητες προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου μέσα από συνεχείς συγκρίσεις και με άλλα υλικά κατάλοιπα στον ευρύτερο χώρο του μουσείου και τα ερμηνευτικά σχήματα που προκύπτουν από τις εκθεσιακές πρακτικές. Αυτά επιβεβαιώθηκαν και από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, εφόσον διαπιστώθηκε η αυτενέργεια των μαθητών

στο μουσειακό περιβάλλον στη συλλογή πληροφοριών, όπως και προσεκτική μελέτη αλλά και ομαδική εργασία με βάση τα υλικά κατάλοιπα ως φυσικά αντικείμενα.

Πίνακας 11. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Δυνατοτήτων/ Πλεονεκτημάτων της μελέτης υλικών καταλοίπων στο μουσείο.

Χώρος παρουσίασης υλικών καταλοίπων	Τύποι Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων	Κατηγορίες Δυνατοτήτων / Πλεονεκτημάτων
Μουσείο	Δυνατότητες μελέτης του αντικειμένου	Δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από την υλική υπόσταση του αντικειμένου Ευνοϊκές χωρικές και χρονικές συνθήκες μελέτης: (Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης / Ο χρόνος ως συνθήκη μελέτης)
	Δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Πρόκληση ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου

Πίνακας 12. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς τους Τύπους και τις Κατηγορίες Περιορισμών/ Μειονεκτημάτων της μελέτη υλικών καταλοίπων στο σχολείο.

Χώρος παρουσίασης υλικών καταλοίπων	Τύποι Περιορισμών / Μειονεκτημάτων	Κατηγορίες Περιορισμών / Μειονεκτημάτων
Σχολείο	Περιορισμοί μελέτης αντικειμένου	Περιορισμοί ευνοϊκών χωρικών και χρονικών συνθηκών μελέτης: (Ο χώρος ως συνθήκη μελέτης/ Ο χρόνος ως συνθήκη)
	Περιορισμοί εκπαιδευτικής αξιοποίησης	Περιορισμοί πρόκλησης κινήτρου, ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης Περιορισμοί συζήτησης, διαλόγου Περιορισμοί πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου, αναπλαισίωσης του αντικειμένου

Πίνακας 13. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών του Συνολικού Δείγματος (N=189) ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον καταλληλότερο χώρο για μελλοντική μελέτη ενός υλικού καταλοίπου.

Χώροι μελέτης υλικών καταλοίπων	N	%
Μουσείο	158	83,6
Σχολείο	29	15,3
Και στους δύο χώρους	2	1,1
Σύνολο	189	100,0

Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας αυτής συμβάλλουν στη συζήτηση ως προς την εκπαιδευτική αξιοποίηση των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης (τυπικής και άτυπης).

Οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα επέλεξαν το φυσικό αντικείμενο ως καταλληλότερη μορφή παρουσίασης ενός υλικού κατάλοιπου για τη μελέτη του παρελθόντος, αποτέλεσμα που επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα άλλων ερευνών (Ashton και Hamilton 2010, Jones 2011, Hammond & Simpson 2012).¹¹ Σύμφωνα με την Jones (2011), τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος και η μελέτη της «ζώσας Ιστορίας» (living history) είναι μία δυναμική εμπειρία που αναδεικνύει όψεις του παρελθόντος και κάνει πιο διακριτές τις αλλαγές μεταξύ του παρόντος και του παρελθόντος για τους μαθητές που συνηθίζουν να σκέφτονται για το παρελθόν με αφηρημένους τρόπους. Και η έρευνα των Ashton και Hamilton (2010) υποστηρίζει ότι τα υλικά κατάλοιπα είναι ένα διαμεσολαβητικό εργαλείο που συνδέει τους ανθρώπους με το παρελθόν, εφόσον αποτελούν «απτές» πηγές του.

Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό χώρο, τα ευρήματα αναδεικνύουν τον μουσειακό χώρο ως τον πλέον κατάλληλο χώρο για την μελέτη υλικών καταλοίπων. Και αυτό το εύρημα συμφωνεί με τα πορίσματα ερευνών που διαπίστωσαν τη σημασία των χώρων της άτυπης εκπαίδευσης και ειδικά των Μουσείων¹² στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών για την Ιστορία. Τόσο μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κόκκινος, Αθανασιάδης, Βουρή, Γατσωτής, Τραντάς, Στέφος 2005)¹³ όπως και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Κουβέλη 2000) αλλά και έφηβοι από άλλες χώρες βλέπουν θετικά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς (Angvik & von Borries 1997, Clark 2008: 116).

Σύμφωνα με την Hooper-Greenhill (2007), ο μουσειακός χώρος αποτελεί ένα ενδιαφέρον, ενσώματο, ολιστικό και ευχάριστο εκπαιδευτικό περιβάλλον που μπορεί να βοηθά τους μαθητές να υιοθετούν μια ανοικτή και δεκτική ματιά σε νέα στοιχεία της μάθησης, να προβαίνουν σε βελτίωση της αυτοεκτίμησής του και σε προσωπικές νοηματοδοτήσεις. Εξάλλου, οι μουσειακές επισκέψεις όπως και οι επισκέψεις σε ιστορικούς και αρχαιολογικούς τόπους εμπλουτίζουν τις γνώσεις των μαθητών, προσφέρουν πολυαισθητηριακή μάθηση και εμπειρία που βοηθούν στην ιστορική κατανόηση και ενσυναίσθηση (Marcus 2007 και 2008).

Εντούτοις, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν τις ιδιαίτερες παραμέτρους που περιορίζουν τους μαθητές στη νοηματοδότηση του παρελθόντος στον χώρο του σχολείου και αντίστοιχα αναδεικνύουν/ενισχύουν τον χαρακτήρα της ιστορικής σκέψης στο μουσείο.

Για το σχολικό περιβάλλον αναδείχθηκαν παγιωμένες αντιλήψεις και συμπεριφορές των εφήβων που συνδέονται με το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριφορές που μεταφέρονται πολλές φορές και στο μουσείο. Ο χώρος του σχολείου φαίνεται ότι είναι ένας επιβαρυσμένος χώρος σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών κυρίως σε σχέση με τις διαδικασίες συσσώρευσης έτοιμης γνώσης και αναπαραγωγής της.¹⁴ Επιπρόσθετα, οι μορφές παρουσίασης υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στο σχολείο (με έντυπη ή ψηφιακή απεικόνιση) χαρακτηρίζονται από περιορισμούς βιωματικής προσέγγισης, όπως και από περιορισμούς πρόκλησης ιστορικής προοπτικής, κατανόησης του ιστορικού πλαισίου των υπό μελέτη υλικών καταλοίπων. Ως συνέπεια αυτού, το σχολείο χαρακτηρίζεται από περιορισμούς κινήτρου και ενδιαφέροντος για το αντικείμενο της Ιστορίας, όπως και πρόκλησης ιστορικής προοπτικής και κατανόησης των υλικών καταλοίπων που μελετώνται, περιορισμοί που δεν ωθούν τους μαθητές σε ουσιαστική διερεύνηση του παρελθόντος.

Βέβαια, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι μαθητές εγγράφουν κάποια «παραδοσιακή» εκπαιδευτική εμπειρία από τη σχολική τους εκπαίδευση σε σχέση με την διερεύνηση της Ιστορίας και ειδικότερα σε σχέση με την άσκηση μελέτης των υλικών καταλοίπων (στην έντυπη μορφή παρουσίασής τους με βάση το σχολικό εγχειρίδιο και λιγότερο στην ψηφιακή μορφή απεικόνισής τους) η οποία μπορεί να επηρεάζει και τις αναφορές τους. Ωστόσο, τα ευρήματα αυτά θέτουν προβληματισμούς σχετικά με τις εκπαιδευτικές παραμέτρους που σχετίζονται με τη χρήση και ερμηνεία των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών και κατ' επέκταση με την έκφραση ιστορικής σκέψης στο σχολείο.

Εάν λάβουμε υπόψη τους ισχυρισμούς του Wertsch, ότι δηλαδή «τα διαμεσολαβητικά εργαλεία μπορούν να ενισχύουν αλλά και να περιορίζουν τη νοητική ή πρακτική δράση για την οποία χρησιμοποιούνται» (Wertsch 1998: 38-42) μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι περιορισμοί που διαπιστώνονται κατά τη μελέτη των υλικών καταλοίπων στο σχολείο δεν βοηθούν τους μαθητές στη μελέτη και την εκπαιδευτική αξιοποίηση των υλικών καταλοίπων, ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος, εφόσον αντίστοιχες εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν διευκολύνουν την αυτενέργεια των ίδιων των μαθητών, με άμεση συνέπεια τη μείωση ενδιαφέροντος/ κινήτρου αλλά και συζήτησης/ διαλόγου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα υλικά κατάλοιπα ενσωματώνονται στα κλειστά συμφραζόμενα του κανονιστικού εθνικού αφηγήματος και στις στερεοτυπικές αντιλήψεις για το παρελθόν που προβάλλονται από τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά ταυτόχρονα επειδή απουσιάζει τόσο η βιωματική διάσταση του παρελθόντος όσο και η πολυπρισματική διερεύνηση και θεώρησή του ως διδακτική εμπειρία.

Αντίστοιχα στον χώρο του μουσείου και με τη μελέτη του φυσικού αντικείμενου ότι οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν βιωματικά το ιστορικό πλαίσιο του υλικού καταλοίπου μέσα από συγκρίσεις με τα άλλα αναπλαισιωμένα αντικείμενα (ποικίλες ιστορικές πηγές που εκτίθενται στο μουσειακό περιβάλλον). Αν και το μουσείο ενσωματώνει και αυτό σε κλειστά συμφραζόμενα τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος,

οι μαθητές θεωρούν ότι στον χώρο του ενθαρρύνονται εκπαιδευτικές διαδικασίες που τους ωθούν σε διερεύνηση του παρελθόντος με δική τους πρωτοβουλία. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η μελέτη πρωτογενών πηγών στο μουσείο βοηθά στο να δημιουργούνται σκαλωσιές στη διαδικασία ερμηνείας του παρελθόντος καθώς δίνονται περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές να κατανοήσουν το ιστορικό πλαίσιο του αντικειμένου και τις εκφάνσεις της αναπλαισίωσής του, σε σχέση με τις αντίστοιχες δυνατότητες που παρέχει η παρουσίαση υλικών καταλοίπων με τη μορφή έντυπης και ψηφιακής απεικόνισής τους στο σχολείο. Επομένως, το μουσείο παρακινεί μια δημιουργική εξερεύνηση του παρελθόντος, ενώ επιτρέπει τη διαδικασία της ερμηνείας του και την έκφραση ιστορικής σκέψης για αυτό.

Τα ευρήματα της έρευνας αποτελούν πολύτιμη πηγή πληροφοριών για το πώς μπορούμε να προσεγγίσουμε ουσιαστικά τη διδασκαλία της ιστορίας σε σχέση με τη χρήση και ερμηνεία ιστορικών πηγών αλλά και για τον σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων και δράσεων που μπορούν να αξιοποιηθούν στην ιστορική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών των διαμεσολαβητικών εργαλείων αλλά και των εκπαιδευτικών χώρων, όπου μελετώνται τα υλικά κατάλοιπα, οδηγούν στην αναγνώριση αντίστοιχων δυνατοτήτων και περιορισμών στην έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Εφόσον η έκφραση ιστορικής σκέψης συναρτάται με διαδικασίες που εκκινούν από την επεξεργασία των πρωτογενών πηγών από τους μαθητές σε ένα πλαίσιο που τους αφήνει αυτενέργεια μελέτης, πρόκλησης ενδιαφέροντος και έκφρασης ιστορικών υποθέσεων και επιχειρημάτων για το παρελθόν, τότε η ιστορική εκπαίδευση οφείλει να εμπλέξει τους μαθητές με τέτοιες διαδικασίες. Και η μελέτη του υλικού κατάλοιπου ως φυσικού αντικειμένου στο μουσειακό περιβάλλον αναδεικνύεται ως σημαντική παράμετρος στην ουσιαστική καλλιέργεια ιστορικής σκέψης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρέου, Α. (1996). *Ιστορία, Μουσεία και Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δεδούση.
- Angvik, M. & Borries B. (1997), *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Volume A: Description. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Apostolidou, E. (2006). *The Historical Consciousness of 15 Year-Old Students in Greece*. Unpublished doctoral dissertation, University of London, Institute of Education.

- Asbby R. & Edwards C. (2010). Challenges facing the disciplinary tradition: Reflections on the history curriculum in England. Στο I. Nakou & I. Barca (Επιμ.), *Contemporary Public Debates over History Education*. A volume in International Review of History Education (pp. 27-46). Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Ashby, R., Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: Teaching and planning. Στο M.S. Donovan & J.D. Bransford (Επιμ.), *How Students Learn: Science in the classroom* (pp. 79-178). National Research Council, Washington DC: National Academies Press.
- Ashton, P. & Hamilton, P. (2010). *History at the Crossroads: Australians and the past*. Sydney: Halstead Press.
- Barton, K. (2008α). Research on student's ideas about history. Στο Levstik, L. & Tyson, C. (Επιμ.), *Research in Social Studies Education* (pp. 239-259). New York: Routledge.
- Barton, K. (2008β). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. Στο L. Levstik & K.C. Barton, *Researching History Education* (pp. 300-352). New York: Routledge.
- Βέμη, Μπ. & Νάκου, Ει. (Επιμ.) (2010). *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.
- Clark, A. (2008). *History's Children: history wars in the classroom*, Sydney: University of New South Wales Press Ltd.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Μτφ. Κουβαράκου Ν., Επιμ. Τσορμπατζούδης Χ.) Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deetz, J. & Dethlefsen, E. (1994). Death's head, cherub, urn and willow. Στο S. Pearce (Επιμ.), *Interpreting Objects and Collections* (pp. 30-37). London & New York: Routledge.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide for small-scale social research projects*. Maidenhead-Philadelphia: Open University Press.
- Falk, J., Dierking, L.D., Adams, M. (2006). Living in learning society: Museums and free-choice learning. Στο S. Macdonald, (2006), *A Companion to Museum Studies* (pp. 323-339). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Hammond G. & Simpson, A. (2012). University collections and object-based pedagogies, University collections and university history and identity, *Proceedings of the 11th Conference of the International Committee of ICOM for University Museums and Collections (UMAC)*, Lisbon, Portugal, 21st-25th September 2011, 75-82.

- Hooper-Greenhill, Ei. (2007). *Museums and Education: Purpose, pedagogy, performance*. NY: Routledge.
- Ηλιοπούλου Ι. (2002). *Το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Jones C. (2011). *The potential of living history for developing the historical consciousness of young people*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Leicester, School of Museum Studies, University of Leicester.
- Κασβίκης, Κ. (2004). *Αρχαιολογικές αφηγήσεις και εκπαίδευση – Ανάλυση περιεχομένου και εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Α.Π.Θ.
- Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βουρή, Σ., Γατσωτής, Π., Τραντάς, Π. & Στέφος, Ε. (2005). *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση: Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*. Αθήνα: Νοόγραμμα.
- Κουβέλη, Α. (2000). *Η σχέση των μαθητών με το μουσείο: Θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Κουσερή, Γ. (2015). *Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Kriekouki-Nakou, I. (1996). *Pupils' historical thinking within a museum environment*. PhD dissertation, University of London, Institute of Education.
- Κυριαζή, Μ. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Lee P. (2011). Historical literacy and transformative history. Στο D. Shemilt, & L. Perikleous (Eds.), *What Does it Mean to Think Historically?* (pp. 129-168). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research. <http://www.ahdr.info>
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. Στο M.S. Donovan & J.D. Bransford, J.D. (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom* (pp. 3-78). Washington, DC: National Academy Press.
- Makriyianni, C. (2011). Constructing an epistemological framework for the study of national identity in post-conflict societies through history teaching and Learning. Στο D. Shemilt, & L. Perikleous (Eds.), *What Does it Mean to Think Historically?* (pp. 453-486). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research. <http://www.ahdr.info>
- Marcus, A.S. (2008). «Rethinking museums adult education for K-12 teachers», *Journal of Museum Education*, 33(1), 55-78.

- Marcus, A.S. (2007). "Representing the past and reflecting the present: Museums, memorials, and the secondary history classroom, *The Social Studies*, 98(3), 105-110.
- Marcus, AS. & Levine, TH. (2011). «Knight at the museum: Learning history with museums», *The Social Studies*, 102, 104-9.
- Marcus, AS., Stoddard, J. & Woodward, W. (2012). *Teaching history with museums and historic: Strategies for K-12 Social Studies*. New York: Routledge.
- Μπούντα, Ε. (2009). *Ιστορική γνώση και σκέψη: Έρευνα στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού σχολείου*. Πάτρα: Orportuna.
- Νάκου, Ει. (2009). *Μουσεία, ιστορίες και Ιστορία*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ει. (2008). Προσεγγίζοντας το παρελθόν στο παρόν με διαφορετικά πολιτισμικά εργαλεία. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο* (σ. 97-121). Αθήνα: Πατάκης.
- Νάκου, Ει. (2006α). Μουσεία και σχολεία- Εμπειρίες και πρακτικές. Στο *Η τέχνη και ο πολιτισμός ως πεδίο ευέλικτων διαθεματικών προσεγγίσεων. Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Επιστημονικό Συνέδριο, 13-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Νάκου, Ει. (2006β), Διδακτική της ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσείο. Στο Γ. Κόκκινος & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σ. 279-312). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ει. (2001), *Μουσεία: Εμείς τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ει. (2000α). *Τα Παιδιά και η ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ει. (2000β). «Ιστορική γνώση και μουσείο», *Μνήμων* 22, 221-237.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (2008) Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: παρελθόν-παρόν-μέλλον. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σ. 10-29). Αθήνα: Πατάκη.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παληκίδης, Α. (2007). *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1950-2000), Διδακτική, ιδεολογική και αισθητική λειτουργία των εικόνων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2012). *Ποιοτική και ποσοτική έρευνα με στόχο τη χαρτογράφηση της ιστορικής συνείδησης και τη μάθηση των μαθητών Λυκείου στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος της Βουλής των Ελλήνων "Βουλή των Έφηβων"*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Robson C., (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Seixas, P. (2010). A modest proposal for change history education. Στο I. Nakou & I. Barca, *Contemporary Public Debates Over History Education* (pp. 11-26). Charlotte NC: Information Age Publishing Inc.
- Shemilt, D. (2011), The Gods of the Copybook Headings: Why don't we learn from the past? Στο D. Shemilt & L. Perikleous (Eds.), *What Does it Mean to Think Historically?* (pp. 69-128). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research. <http://www.ahdr.info>
- Silverman D. (2006). *Interpreting Qualitative Data*. CA: Sage.
- Thomas, D.R. (2000). *Qualitative Data Analysis: Using a general inductive approach*. Auckland: Health Research Methods Advisory Service, Department of Community Health, University of Auckland, New Zealand.
- Wertsch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Σημειώσεις

¹ Το άρθρο αυτό βασίζεται στη διδακτορική διατριβή που εκπόνησε η συγγραφέας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (2015).

² Σύμφωνα με τη Νάκου (2001): [...] τα αντικείμενα διαθέτουν ορισμένα σταθερά στοιχεία που καθορίζουν το πλαίσιο της ερμηνείας τους. Τα στοιχεία αυτά αφορούν την υλική μορφή τους και τις διασυνδέσεις τους με το χρόνο και το χώρο. Η ερμηνεία των αντικειμένων, και κυρίως η αρχαιολογική ερμηνεία, 'βασίζεται στη μελέτη της φύσης και των αιτιών των παραλλαγών που παρατηρούνται μεταξύ των αντικειμένων ως προς τις τρεις αυτές διαστάσεις' (Deetz & Dethlefsen 1994: 31). Η μελέτη των σταθερών αυτών παραμέτρων μπορεί να οδηγήσει σε πορίσματα ως προς το ευρύτερο πλαίσιο των αντικειμένων και ως προς τις ιστορικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και επικοινωνιακές σημασίες και αξίες τους (Νάκου 2001: 18).

³ Ειδικότερα, η έρευνα διερεύνησε τα ακόλουθα ερωτήματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών της Α' Γυμνασίου (ηλικίας 12-13 ετών) και της Α' Λυκείου (ηλικίας 15-16 ετών), στο σχολείο και το μουσείο:

Τι τύπου σκέψη εκφράζουν μαθητές στην Α' τάξη του Γυμνασίου, ηλικίας 12-13 ετών, και στην Α' τάξη του Λυκείου, ηλικίας 15-16 ετών, όταν μελετούν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος με τρεις διαφορετικές μορφές και σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους: ως φυσικά υλικά αντικείμενα σε μουσειακό χώρο, ως έντυπες απεικονίσεις αντικειμένων στο σχολείο και ως ψηφιακές απεικονίσεις αντικειμένων στο σχολείο;

Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην έκφραση της ιστορικής σκέψης σε σχέση με την ηλικία των μαθητών, δηλαδή μεταξύ μαθητών της Α' τάξης του Γυμνασίου (ηλικίας 12-13 ετών) και της Α' τάξης του Λυκείου (ηλικίας 15-16 ετών);

Σε σχέση με τα δύο αυτά βασικά ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος συλλογής των δεδομένων με την αξιοποίηση τριών διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων, Ερωτηματολόγιο, Παρατήρηση και Συνεντεύξεις, αποσκοπούσε στην διερεύνηση και άλλων συναφών ερωτημάτων όπως:

Συνδέεται ο τύπος σκέψης που εκφράζουν οι μαθητές με τον τύπο υλικού καταλοίπου που επέλεξαν προς μελέτη;

Επηρεάζεται ο τύπος σκέψης που εξέφρασαν οι μαθητές από το είδος των ερωτήσεων βάσει των οποίων μελέτησαν τα αντικείμενα;

Ποια μορφή παρουσίασης υλικών καταλοίπων, ως φυσικών αντικειμένων, ως έντυπων απεικονίσεων τους ή ως ψηφιακών απεικονίσεων τους, θεωρούν οι μαθητές ως την πλέον κατάλληλη για ιστορική επεξεργασία;

Ποιον χώρο, το μουσείο ή το σχολείο, θεωρούν οι μαθητές ως τον πιο κατάλληλο για την ιστορική μελέτη υλικών καταλοίπων;

⁴Όσον αφορά τα μουσειακά αντικείμενα που μελέτησαν οι σχολικές ομάδες στο πλαίσιο αυτής της έρευνας στο Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς οι μαθητές μελέτησαν ένα όστρακο, εφόσον θεωρήθηκε ως λίγο ή πολύ υλικά μαρτυρία γνωστή στους μαθητές και επιπλέον παραπέμπει σε ιστορικής σημασίας διαδικασίες. Στο Αρχαιολογικό Μουσείο, επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια πέντε αντικείμενα από τα οποία οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν προς μελέτη ένα από αυτά. Η επιλογή των αντικειμένων έγινε με σκοπό να καλυφθεί μια ευρεία κλίμακα αντικειμένων. Σε ορισμένα αντικείμενα υπερίσχυε περισσότερο ο καθημερινός και χρηστικός τους χαρακτήρας (κόσμημα, εγχειρίδιο), ενώ άλλα είχαν ιστορική και αισθητική αξία (επιτύμβια στήλη, αγάλματα).

⁵ Να σημειώσουμε ότι τα μουσεία δεν διέφεραν ως προς την εκθεσιακή τους πρακτική (παραδοσιακού τύπου μουσεία).

⁶ Σε επίπεδο συμμετεχόντων η έρευνα βασίστηκε σε δείγμα δύο συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων μαθητών: 12-13 ετών και 15-16 ετών για λόγους οικονομίας, επιλογή που στηρίχθηκε στο στοιχείο ότι: α) οι μαθητές στην Α' Γυμνασίου και στην Α' Λυκείου διδάσκονται Αρχαία Ιστορία, β) η αντίστοιχη ηλικιακή διαφοροποίηση θεωρήθηκε σημαντική, καθώς συνδέεται με τη μεταβατική περίοδο από την παιδική ηλικία στην εφηβεία και αναμενόταν να οδηγήσει σε συμπεράσματα ως προς την έκφραση ιστορικής σκέψης σε σχέση με την ηλικία.

⁷ Τα Συστήματα Κατηγοριών ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν και για την ανάλυση των δεδομένων της Συνέντευξης. Συνδυάστηκε η διερεύνηση και ο έλεγχος στα εμπειρικά δεδομένα για το εάν οι κατηγορίες που διαμορφώθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων του Ερωτηματολογίου επαναλαμβάνονται, συμπληρώνονται ή απορρίπτονται στο πλαίσιο των δεδομένων των συνεντεύξεων αλλά και ποιες είναι οι νέες ιδέες που προκύπτουν.

⁸ Τα Δεδομένα Παρατήρησης αναλύθηκαν με το ακόλουθο σύστημα τριών κατηγοριών: α) θετική προσέγγιση, β) αρνητική προσέγγιση και γ) ειδική συμπεριφορά.

⁹ Συγκεκριμένα, η κωδικοποίηση 1^{ης} και 2^{ης} τάξης των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις Ερωτήσεις 4α., 4β., 4γ. και 6α. και τις Ερωτήσεις 5α. 5β. και 6β. του Ερωτηματολογίου, ως προς την αξιολόγηση από τους μαθητές των τριών μορφών παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και των δύο χώρων, αντίστοιχα, οδήγησε αρχικά στη διαμόρφωση δύο Συστημάτων Κατηγοριών Ανάλυσης, ένα Σύστημα για την ανάλυση των αντιλήψεων των

μαθητών ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος και ένα Σύστημα Κατηγοριών για την ανάλυση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους δύο διαφορετικούς χώρους. Καθώς τα δύο αυτά Συστήματα ανέδειξαν κοινές κατηγορίες, οδήγησαν τελικά στη συγκρότηση ενός ενιαίου Συστήματος Κατηγοριών Ανάλυσης των αντιλήψεων των μαθητών και ως προς τις τρεις διαφορετικές μορφές παρουσίασης των υλικών καταλοίπων όπως και ως προς τους δύο διαφορετικούς χώρους.

¹⁰ Στο σημείο αυτό αξιωματικά επισημανθεί ότι η χρήση ψηφιακών εφαρμογών ασκεί γοητεία, ειδικότερα στα νεαρά άτομα, και για αυτό εξ αρχής υπήρχε η υπόθεση ότι η επεξεργασία ψηφιακών απεικονίσεων υλικών καταλοίπων από τους μαθητές του δείγματος θα μπορούσε να έχει θετικές επιπτώσεις στην εργασία των μαθητών. Ωστόσο, είναι ανάγκη να τονιστούν οι περιορισμοί που εμπεριέχονται στην παράμετρο αυτή εφόσον η γοητεία δεν αφορά μόνο τη μορφή αλλά και τις διαδραστικές δυνατότητες ενεργητικής προσέγγισης που προσφέρονται μέσα από τις ψηφιακές εφαρμογές, δυνατότητες οι οποίες δεν ερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα, εφόσον, οι ψηφιακές απεικονίσεις υλικών καταλοίπων είχαν στατικό χαρακτήρα καθώς ήταν πιστή αναπαραγωγή του αντίστοιχου συμβατικού έντυπου υλικού των σχολικών εγχειριδίων. Γι' αυτό ο χαρακτήρας της ψηφιακής απεικόνισης λειτουργεί ως «άυλη» μορφή παρουσίασης του υλικού κατάλοιπου, η οποία ωστόσο προβάλλεται ψηφιακά και όχι έντυπα όπως η αντίστοιχη του σχολικού βιβλίου.

¹¹ Σε πρόσφατη έρευνά τους οι Hammond & Simpson (2012) εξέτασαν τη χρήση των πανεπιστημιακών μουσειακών συλλογών σε προγράμματα διδασκαλίας μέσω ενός ελεγχόμενου πειράματος. Μια ομάδα φοιτητών εκτέθηκε άμεσα σε αντικείμενα μιας μουσειακής συλλογής, ενώ μια άλλη ομάδα εκτέθηκε σε ψηφιακή απεικόνισή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές που μελέτησαν το φυσικό αντικείμενο είχαν καλύτερη ανάκληση της γνώσης που έλαβαν και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από ό,τι οι φοιτητές που εκτέθηκαν σε ψηφιακές απεικονίσεις των υλικών καταλοίπων.

¹² Η σύνδεση της σχολικής εκπαίδευσης με μορφές άτυπης εκπαίδευσης, όπως οι σχολικές επισκέψεις σε ιστορικούς τόπους αρχαιολογικούς χώρους και μουσειακούς, θεωρείται ζωτικής σημασίας τις τελευταίες δεκαετίες για την ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα (Ανδρέου 1996, Νάκου 2000β, 2006α, 2006β, 2009, Νικονάνου & Κασβίκης 2008, Βέμη & Νάκου 2010) αλλά και διεθνώς (Falk, Dierking & Adams 2006, Makriyianni 2011, Marcus & Levine 2011, Marcus, Stoddard & Woodward 2012). Ειδικά, ο χώρος του μουσείου μπορεί να θεωρηθεί ακόμα και προνομιακός χώρος ως προς την ιστορική εκπαίδευση μαθητών, καθώς είναι ένας κοινωνικός, πολιτιστικός και ευρύτερα εκπαιδευτικός χώρος, στον οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος και με ιστορικές αφηγήσεις για το παρελθόν (Κόκκινος κ. ά. 2005: 186, Νάκου 2009: 94-97, Νικονάνου 2010: 50).

¹³ Ειδικότερα, στην έρευνα του Κόκκινου (Κόκκινος κ.ά., 2005) μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξέφρασαν ότι μέσα από τις εκπαιδευτικές επισκέψεις «μαθαίνουν πάντα κάτι καινούργιο», επίσης ότι τους βοηθούν «να καταλάβουν πολλά για την Ιστορία» και έχουν «μεγάλο ενδιαφέρον».

¹⁴ Στο πλαίσιο ενός «παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος», όπως αυτό στο οποίο φοιτούν οι μαθητές του Δείγματος της έρευνας, η συσώρευση και αναπαραγωγή γνώσεων περιεχομένου ή πληροφοριών παίζει έναν πολύ ουσιαστικό ρόλο, τόσο στο επίπεδο της παρουσίασης των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών στο σχολικό βιβλίο (Κασβίκης 2004, Παληκίδης 2007), όσο και σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων (Μπούντα 2009), που

αν και, στοχεύουν στην καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, είναι προσκολλημένες σε παραδοσιακού τύπου υλοποιήσεις. Εξάλλου, έρευνες που αφορούν την ιστορική συνείδηση των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Ηλιοποπούλου 2002, Apostolidou 2006, Παπαγεωργίου 2012) υποδεικνύουν, όχι μόνο τον «παραδοσιακό» αναπαραγωγικό χαρακτήρα της ιστορικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, αλλά και τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα της.