



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ  
ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Η αξιοποίηση των διδακτικών επισκέψεων σε περιβάλλοντα  
άτυπης μάθησης στη βαθμίδα του Γυμνασίου**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Άννα Παπαδοπούλου

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:  
Γ. Μπαγάκης, Καθηγητής, Επιβλέπων  
Κ. Δημόπουλος, Καθηγητής  
Α. Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια

Κόρινθος, Μάιος 2017

Copyright © Άννα Παπαδοπούλου, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Για την εμβριθή ανάγνωση, την ενσυναίσθηση, τη διακριτική και συνεχή παρουσία του και την καίρια συμβολή του στην εκπόνηση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής ευχαριστώ εγκάρδια τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Γεώργιο Μπαγάκη.

Οι θερμές ευχαριστίες μου απευθύνονται περαιτέρω στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που αφιέρωσαν εθελοντικά και αγόγγυστα τον χρόνο τους για να συνδράμουν το έργο μου κατά τη διενέργεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς τη συμφοιτήτρια και φίλη Μαρία για την αμέριστη ηθική στήριξη και τη συνοδοιπορία καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της εργώδους προσπάθειας και μέχρι την ολοκλήρωσή της.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	10
ΕΝΟΤΗΤΑ Α - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> Οι διδακτικές επισκέψεις ως πρακτικές συνδιαλλαγής τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης .....	13
Εισαγωγή .....	13
1.1 Σχολείο και περιβάλλοντα άτυπης μάθησης: Η συνδιαμόρφωση ενός μαθησιακού οικοσυστήματος .....	13
1.2 Το πρόταγμα της βιωματικής μάθησης .....	16
1.3 Η προβληματική της συνάντησης και ο συντονισμός της σχέσης σχολείου-μουσείου μέσα από την πρακτική της διδακτικής επίσκεψης στο πεδίο .....	17
1.3.1 Η διαμόρφωση εκπαιδευτικής συνιστώσας στον θεσμικό ρόλο του μουσείου .....	18
1.3.2 Η συστηματοποίηση της εκπαιδευτικής ταυτότητας του μουσείου .....	19
1.3.3 Το σύγχρονο μουσείο και ο εκπαιδευτικός του ρόλος .....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> Οι διδακτικές επισκέψεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο συγκείμενο διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών από τα τέλη του 20 <sup>ου</sup> αιώνα έως σήμερα .....	22
Εισαγωγή .....	22
2.1 Οι διεθνείς τελεστές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και ο λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση στη δύση του 20 <sup>ου</sup> αιώνα .....	22
2.2 Οι διδακτικές επισκέψεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τον λόγο των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών από τη δεκαετία του '90 έως τις αρχές του 21 <sup>ου</sup> αιώνα .....	23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	29
Εισαγωγή .....	29
3.1 Το δίπολο τυπικής-άτυπης εκπαίδευσης στα πλαίσια των διδακτικών επισκέψεων στο πεδίο .....	30
3.1.1 Η ταυτότητα και ο ρόλος των συνεργαζόμενων ιδρυμάτων .....	30
3.1.2 Το είδος και η ποιότητα της συνεργασίας .....	32
3.2 Εκπαιδευτικοί, ξεναγοί και μουσειοπαιδαγωγοί: οι διαμεσολαβητές της μουσειακής εμπειρίας .....	34
3.2.1 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την πρακτική των διδακτικών επισκέψεων στο πεδίο .....	34
3.2.2 Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην πρόθεση υλοποίησης μιας διδακτικής επίσκεψης στο πεδίο .....	36
3.2.3 Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην πρόκληση της διδακτικής επίσκεψης στο πεδίο .....	37
3.2.4 Η ανάμειξη των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία της διδακτικής επίσκεψης στο πεδίο .....	39
3.2.5 Ανατροφοδότηση και αναστοχασμός στη σχολική τάξη: Η αξιοποίηση της μουσειακής εμπειρίας .....	40
3.2.6 Τεχνικές ξενάγησης και διδασκαλίας σε περιβάλλοντα άτυπης μάθησης: Εκπαιδευτικοί, ξεναγοί, μουσειοπαιδαγωγοί .....	41
3.3 Μαθητές: Οι αποδέκτες της μουσειακής εμπειρίας .....	44
3.3.1 Η κοινωνική διάσταση της διδακτικής επίσκεψης .....	45
3.3.2 Οι διδακτικές επισκέψεις ως μαθησιακά εργαλεία .....	46
3.4 Σύνοψη .....	48
ΕΝΟΤΗΤΑ Β - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> Ερευνητικό σχέδιο και μεθοδολογία .....	50
Εισαγωγή .....	50
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	50
4.2 Μεθοδολογία έρευνας .....	51
4.2.1 Η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση .....	51

4.2.2	Η μεθοδολογική τεχνική των ομάδων εστίασης και το είδος των εμπειρικών δεδομένων .....	52
4.2.3	Το δείγμα .....	54
4.2.4	Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων .....	54
4.2.5	Η ερευνητική διαδικασία .....	55
4.2.6	Ζητήματα δεοντολογίας .....	57
4.2.7	Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων .....	58
4.2.8	Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας .....	59
4.3	Περιορισμοί της έρευνας .....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> Έκθεση των ερευνητικών ευρημάτων .....		61
Εισαγωγή .....		61
5.1	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των διδακτικών επισκέψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία .....	61
5.2	Τα κριτήρια επιλογής περιβαλλόντων άτυπης μάθησης για την υλοποίηση διδακτικών επισκέψεων .....	69
5.3	Καταγραφή των διαδικασιών προετοιμασίας υλοποίησης μιας διδακτικής επίσκεψης από τον εκπαιδευτικό .....	75
5.3.1	Τα διαδικαστικά ζητήματα οργάνωσης .....	75
5.3.2	Ο συσχετισμός της θεματολογίας με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών .....	79
5.3.3	Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών .....	83
5.3.4	Η προετοιμασία των μαθητών .....	85
5.4	Αποτύπωση των σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους φορείς άτυπης μάθησης .....	89
5.5	Αποτύπωση των πρακτικών αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας μιας διδακτικής επίσκεψης από τους εκπαιδευτικούς .....	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> Συμπεράσματα .....		104
Εισαγωγή .....		104
6.1	Η αποτίμηση του ερευνητικού εργαλείου .....	104

6.2	Η αποτίμηση των ευρημάτων της έρευνας με άξονες τα ερευνητικά ερωτήματα .....	105
6.3	Συζήτηση: Η πρακτική των διδακτικών επισκέψεων και η αξιοποίηση της δυναμικής των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης στη βαθμίδα του Γυμνασίου .....	114
6.4	Προοπτικές μελλοντικής έρευνας .....	116
	ΠΗΓΕΣ- ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	117
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 <sup>ο</sup> Πίνακες.....	129
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 <sup>ο</sup> Το ερευνητικό εργαλείο .....	131
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 <sup>ο</sup> Δείγμα απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης.....	136

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πρόταγμα της βιωματικής και διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και της διά βίου ανάπτυξης του ατόμου μέσα από τη χρήση επισήμων και ανεπισήμων ευκαιριών μάθησης, η συνομιλία του σύγχρονου σχολείου με ποικίλες εξωτερικές μορφωτικές εστίες και το άνοιγμα στην κοινωνία και τον κόσμο αποτελούν αδήριτη αναγκαιότητα.

Στα πλαίσια αυτά και ελλείπει μεγάλου αριθμού εμπειρικών ερευνών στο πεδίο ενδιαφέροντος στην Ελλάδα, στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή διερευνήθηκαν οι πρακτικές αξιοποίησης των διδακτικών επισκέψεων στη βαθμίδα του Γυμνασίου ως των πιο συχνών και έμμονων συναλλακτικών δραστηριοτήτων μεταξύ τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Αξιοποιώντας την ερευνητική τεχνική των ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης, η έρευνα εστίασε στους εκπαιδευτικούς και αποτύπωσε στάσεις, κριτήρια επιλογής περιβαλλόντων άτυπης μάθησης, πρακτικές προετοιμασίας, σχέσεις με την άτυπη εκπαίδευση και τη διάσταση της αξιολόγησης της διαδικασίας. Τα ερευνητικά ευρήματα που ανέκυψαν από θεματική ανάλυση περιεχομένου κατέδειξαν οργανωσιακές δυσκολίες, απουσία μαθησιακού προσανατολισμού και στοχοθεσίας, μικρή διασύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, πρόχειρο προγραμματισμό, πλημμελή προετοιμασία και απουσία μηχανισμών αξιολόγησης και ανατροφοδότησης. Παράλληλα, διαφάνηκαν σημαντικές ελλείψεις στη διαμόρφωση κοινού χώρου δράσης τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και αναδύθηκε η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα μουσειακής παιδείας και αξιοποίησης της πολλαπλής ωφελιμότητας των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης.

*Λέξεις-κλειδιά*

διδακτικές επισκέψεις, άτυπη μάθηση, διά βίου μάθηση, μουσειακή εκπαίδευση, ομάδες εστίασης, Γυμνάσιο, διαθεματικότητα, βιωματική μάθηση



**Utilizing educational visits to informal education environments  
within the junior secondary education system of Greece**

**Anna Papadopoulou**

**ABSTRACT**

In the process of facilitating experiential and interdisciplinary approaches to learning and lifelong development of individuals, by taking on opportunities for formal and informal learning, a vigorous communication of the contemporary school with a wide variety of outside educational environments, as well as an extrovert stance towards society and the world, is indeed an undisputable necessity.

Within this framework and due to the lack of a large number of experiential research studies within the said field in Greece, the present research paper investigated methods of utilizing educational visits within the junior secondary education system, as the most common and regular exchange activity between the formal and informal educational approaches. Using the research technique of semi-structured interviews of focus groups, the paper focused upon the teachers and recorded their stance, the criteria of selecting the informal education centres visited, preparation procedures, relationships developed with the informal education environments, as well as evaluation procedures of the whole process. The research results regarding a thematic context analysis showed organizational difficulties, a lack in learning orientation and goal-setting, a poor connection between the informal education approaches and the full curriculum of studies provided, inefficient planning, flawed preparation and a lack of evaluation and feedback procedures. Additionally, significant shortages were recorded regarding the process of forming a common space between formal and informal education approaches, and a great need emerged for further training of the teachers in museum education issues, as well as techniques regarding the utilizations of the multi-level benefits of informal educational environments.

*Key words:*

educational visits, informal learning, lifelong learning, museum education, focus groups, junior secondary education system, interdisciplinary approaches, experiential learning

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ολιγόωρες διδακτικές επισκέψεις σε εξωτερικά μορφωτικά περιβάλλοντα συνιστούν μια από τις πιο συνηθισμένες πρακτικές εκτός τάξης με τις οποίες μπορεί να αναμειχθεί ένας μαθητής της τυπικής εκπαίδευσης και εκτιμώνται ευρέως ως εκπαιδευτικά εργαλεία με ποικίλες προοπτικές και οφέλη. Στους στόχους των εκπαιδευτικών που επιλέγουν να γίνονται χρήστες της πρακτικής συγκαταλέγονται η διεύρυνση των εμπειριών των μαθητών, η καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και η συμπληρωματικότητα με τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Παρά τα υποσχόμενα οφέλη των εμπειριών εκτός τάξης και τις προοπτικές των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης να αποτελούν πρόσφορο έδαφος για σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες, το ευρύ σώμα της έρευνας στη διάρκεια των χρόνων αποκαλύπτει πως οι εκπαιδευτικοί συχνά παραγνωρίζουν τον ρόλο τους στη διαμόρφωση της εμπειρίας, παρακάμπτουν καλές πρακτικές αναδυόμενες από εμπειρικές μελέτες και σπάνια εκμεταλλεύονται πλήρως αυτήν την εκπαιδευτική πηγή.

Στην Ελλάδα, η αξιοποίηση εξωτερικών μορφωτικών εστιών για διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, η βιωματική μάθηση και η διαθεματική αντιμετώπιση της γνώσης προτάσσονται έντονα στον επίσημο λόγο της εκπαίδευσης από τη δεκαετία του '90 και έπειτα, οπότε και οι διδακτικές επισκέψεις ανάγονται σε υψηλής εκπαιδευτικής αξίας συμπληρώματα της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εντούτοις, στην ακαδημαϊκή έρευνα εντοπίζεται ένας μικρός μόνο αριθμός εμπειρικών μελετών εστιασμένων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο πεδίο ενδιαφέροντος. Στα πλαίσια αυτά, η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή επιχειρεί τη διασάφηση του πεδίου αναφορικά με τη χρήση της πρακτικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και δη στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Αποσκοπώντας στην αποτύπωση κανονικότητων αναφορικά με τις συνήθειες πρακτικές των εκπαιδευτικών, η παρούσα εμπειρική μελέτη αξιοποιεί τη μεθοδολογική τεχνική των ομάδων εστίασης και επικεντρώνεται σε επιμέρους ερευνητικούς στόχους που συνίστανται:

- (α) στη διερεύνηση των αντιλήψεων τους για την αξία των διδακτικών επισκέψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- (β) στην αναζήτηση κριτηρίων επιλογής περιβαλλόντων άτυπης μάθησης,
- (γ) στην αποτύπωση πρακτικών σχεδιασμού και προετοιμασίας της επίσκεψης,

(δ) στη διερεύνηση των σχέσεων που αναπτύσσουν με το προσωπικό των φορέων άτυπης μάθησης,

(ε) στον εντοπισμό πρακτικών αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας.

Ο τελευταίος άξονας, ειδικότερα, παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον και αποτελεί ανοιχτό ερευνητικό ζήτημα τόσο για την τυπική όσο και για την άτυπη εκπαίδευση.

Για τη συστηματική διαμόρφωση εικόνας στο πεδίο μελέτης ο θεματικός σκελετός της παρούσας εργασίας διαρθρώνεται σε έξι κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται την προβληματική της συναλλαγής τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης σε ένα ευρύτερο μαθησιακό οικοσύστημα. Το κεφάλαιο αυτό εστιάζει στον ρόλο του μουσείου ως κύριου εκπροσώπου περιβαλλόντων όπου λαμβάνει χώρα μάθηση εκτός των συνόρων του σχολείου και επιδιώκει την ιστορική καταγραφή της εναρμόνισής του με την τυπική εκπαίδευση από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα έως σήμερα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η νοηματοδότηση της πρακτικής των διδακτικών επισκέψεων μέσα από τον επίσημο λόγο της εκπαίδευσης και το νομικό πλαίσιο που τις διέπει. Για τον σκοπό αυτό εντοπίζεται το στίγμα τους στα πλαίσια μεταρρυθμιστικών αλλαγών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο συγκεκριμένο διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών από τη δεκαετία του '90 έως σήμερα.

Το τρίτο κεφάλαιο είναι αποτέλεσμα μεθοδικής ανασκόπησης διεθνούς αρθρογραφίας και αποτελεί τη συνθετική αποτύπωση της επιστημονικής γνώσης που διαμορφώθηκε από ευρήματα διεθνών εμπειρικών ερευνών στο πεδίο. Για τη σύνταξη του κεφαλαίου μελετήθηκαν επισταμένα ένας μεγάλος αριθμός διαστάσεων της πρακτικής των διδακτικών επισκέψεων που αποτέλεσαν και τους θεματικούς άξονες ανάπτυξης του κεφαλαίου.

Η μεθοδολογία της εμπειρικής έρευνας που εκπονήθηκε στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής αναλύεται λεπτομερειακά στο τέταρτο κεφάλαιο, όπου καταγράφονται ο σκοπός της έρευνας και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, τεκμηριώνεται η επιλεγείσα μεθοδολογική προσέγγιση, αποτυπώνονται στοιχεία του δείγματος και χαρακτηριστικά του ερευνητικού εργαλείου και αναπτύσσεται διεξοδικά η ακολουθημένη διαδικασία. Καταληκτικά, περιγράφεται η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων και το κεφάλαιο ολοκληρώνουν ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και περιορισμών της έρευνας.

Το πέμπτο κεφάλαιο συντάχθηκε με σκοπό την έκθεση των ευρημάτων της διενεργηθείσας εμπειρικής έρευνας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από θεματική ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων αναπτύσσονται ανά ερευνητικό ερώτημα και τεκμηριώνονται με παράθεση αποσπασμάτων των συζητήσεων που διημείφθησαν στις ομάδες εστίασης.

Το έκτο και επιλογικό κεφάλαιο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής αποτελεί μια συνθετική αποτίμηση, έναν κριτικό σχολιασμό και μια διασύνδεση των ευρημάτων της εκπονηθείσας έρευνας με το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο και τα εμπειρικά δεδομένα που προέκυψαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών μελετών στο πεδίο. Το κεφάλαιο αυτό συνιστά μια περιεκτική αποτύπωση της νέας γνώσης στο πεδίο μελέτης και ολοκληρώνεται με το άνοιγμα ερευνητικών κατευθύνσεων μελλοντικής έρευνας.

## **ΕΝΟΤΗΤΑ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> Οι διδακτικές επισκέψεις ως πρακτικές συνδιαλλαγής τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης**

#### **Εισαγωγή**

Η τυπική εκπαίδευση συναλλάσσεται συχνά με διάφορους μορφωτικούς χώρους συμπεριλαμβανομένων μουσείων, χώρων ιστορικού ενδιαφέροντος, εστιών επιστήμης, τεχνολογίας και πολιτισμού. Η συνύπαρξη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και τα δίκτυα επικοινωνίας που αναπτύσσονται μεταξύ τους διαμορφώνουν μια ευρύτερη εικόνα εκπαιδευτικής οικολογίας. Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η αποτύπωση της σχέσης τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και η ιστορική καταγραφή της συνάντησής τους στον χώρο του μουσείου, στο πρόταγμα της βιωματικής εμπειρίας στο πεδίο.

#### **1.1 Σχολείο και περιβάλλοντα άτυπης μάθησης: Η συνδιαμόρφωση ενός μαθησιακού οικοσυστήματος**

Η μάθηση ως πολυπρόσωπη και αθροιστική διαδικασία δεν περιορίζεται από τον χρόνο, τον χώρο ή το κοινωνικό συγκείμενο (Anderson, Lucas, & Ginns 2003· Zittoun & Brinkmann, 2012). Οι κοινωνικές πρακτικές και οι πρακτικές του λόγου στον χώρο και τον χρόνο είναι μεταβαλλόμενες και διαμορφώνουν τα διαπερατά πλαίσια που την οριοθετούν (Vadeboncoeur, 2006). Ίδωμένη ως μια ολιστική και κεντρική διαδικασία της ανθρώπινης προσαρμογής και ως παρενέργεια των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και εμπειριών, συμβαίνει σε όλα τα περιβάλλοντα διά βίου, ακόμη και όταν δεν πρόκειται για σκόπιμη ενέργεια (Breuker, & Cerri, 2012· Kolb, 1984). Όταν γίνεται αντιληπτή ως μια κυρίως εσωτερική, προσωπική διαδικασία, με σκοπό την ιδιοποίηση ενός διανοητικού περιεχομένου, εγκλωβίζεται στους τοίχους του σχολείου, ενώ άλλες σημαντικές διαστάσεις της, όπως η κοινωνικοπολιτισμική, η συνεργατική και η συναισθηματική, παραγνωρίζονται και περιθωριοποιούνται (Anderson, Piscitelli, Weier, Everett, & Tayler, 2002· Δεδούλη, 2002· Lemke, Lecusay, Cole, & Michalchik, 2015).

Ο μεταφορικός όρος «οικολογία» στο πεδίο της εκπαίδευσης χρησιμοποιείται εδώ και αρκετές δεκαετίες για να απευθυνθεί στον πλούτο των περιβαλλόντων εντός των οποίων τα άτομα μπορούν να εμπλακούν σε μαθησιακές εμπειρίες (Russel, Knutson, &

Crowley, 2012). Η ιδέα νοηματοδοτεί την ανάπτυξη των νέων μέσα σε διαφοροποιημένα ποικίλα μικροσυστήματα, όπως σχολεία ή μη τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Bronfenbrenner, 1979). Η ποικιλότητα στους χώρους μάθησης και τις μαθησιακές δραστηριότητες χαρακτηρίζει ένα υγιές μαθησιακό οικοσύστημα, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη βιοποικιλότητα των φυσικών οικοσυστημάτων (Russel et al., 2012). Επιπρόσθετα, ο πλούτος των μαθησιακών περιβαλλόντων στην εκπαιδευτική οικολογία θεωρείται πλεονέκτημα, μιας και το καθένα, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και μέσα του, έχει την προοπτική να συνεισφέρει σε μια λιγότερο στενή και ομογενοποιημένη ιδέα ποιοτικής εκπαίδευσης (Russel et al., 2012). Οι μεταβλητές που καθορίζουν το αν και πώς τα άτομα μαθαίνουν σε ένα τέτοιο μικροσύστημα συνίστανται στη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στα άτομα και το περιβάλλον τους και στο πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσουν οι ετεροειδείς αυτοί χώροι μεταξύ τους (Bronfenbrenner, 1976). Μάλιστα, η απρόσκοπτη επικοινωνία και η συνέργεια των συστημάτων που λειτουργούν ως μαθησιακά περιβάλλοντα είναι ευκαταία και παρέχει ιδέες για τα οφέλη μιας ισορροπημένης ανταλλακτικής σχέσης (Paris & Ash, 2000).

Ως «οργανισμός» της εκπαιδευτικής οικολογίας η τυπική εκπαίδευση είναι αυστηρά οριοθετημένη, προσδιορισμένη και προορισμένη να παράγει αποτελέσματα που είναι ενιαία και ομοιόμορφα για όλους τους μαθητές (Lemke et al., 2015). Συχνά, ενοχοποιείται για την προοπτική της να συνεισφέρει σε απλή και δηλωτική μάθηση και για τη μονομερή καλλιέργεια της γλωσσικής και λογικο-μαθηματικής νοημοσύνης, εις βάρος άλλων μορφών ευφυΐας<sup>1</sup> (Lemke et al., 2015· Οικονόμου, 2003). Η τυπική εκπαίδευση προωθεί τη μάθηση αξιοποιώντας δευτερογενείς πηγές και κατευθυνόμενες δραστηριότητες, ενώ ταυτόχρονα οριοθετείται από χρονικά πλαίσια, προγράμματα σπουδών και καθορισμένες παιδαγωγικές σχέσεις (Κακούρου-Χρόνη, 2006· Malcolm, Hodkinson, & Colley, 2003· Paris & Ash, 2000· Vadeboncoeur, 2006). Αποτελώντας το κατεξοχήν περιβάλλον για τη διερεύνηση της μάθησης ευνοεί την εστίαση των σύγχρονων θεωριών στα ακαδημαϊκά κατορθώματα των μαθητών (Paris & Ash, 2000).

Αφετέρου, ο όρος «άτυπη μάθηση» είναι παράλληλα μια συντομογραφία, αλλά και ένας ευρύς όρος για να περιγράψει κανείς έναν περίπλοκο συνδυασμό δραστηριοτήτων

---

<sup>1</sup> Σύμφωνα με τη θεωρία των πολλαπλών θεωριών του Gardner (1993) διακρίνονται επτά τύποι ευφυΐας: η γλωσσική, η λογικό-μαθηματική, η μουσική, η χωρική, η σωματικό-κινησιακή, η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική

εκτός της τυπικής εκπαίδευσης, όπου ορισμένα χαρακτηριστικά κυριαρχούν (Lemke et al., 2015). Η άτυπη εκπαίδευση, άμεσα ενταγμένη στην καθημερινή ζωή, ενσωματώνει σιωπηρές παιδαγωγικές σχέσεις και άτυπα προγράμματα σπουδών (Vadeboncoeur, 2006). Τα περιβάλλοντα άτυπης μάθησης είναι ευέλικτα, ενεργοποιούν περίπλοκες σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικά μέσα και μαθησιακούς στόχους και συνεπάγονται μαθησιακά αποτελέσματα πλούσια, διάχυτα, λιγότερο προβλέψιμα και συχνά μη μετρήσιμα (Breuker & Cerri, 2012· Paris & Ash, 2000). Οι μαθησιακές κοινότητες της άτυπης εκπαίδευσης επενδύουν στην ευχαρίστηση, στη διεύρυνση των ζωνών άνεσης και ενδιαφέροντος των μαθητευόμενων, στις διαδραστικές και απτές εμπειρίες και αποσκοπούν στην αύξηση του κινήτρου, της ενεργού εμπλοκής και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργατικής και αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Paris & Ash, 2000). Τα μουσεία ως ιδανικά περιβάλλοντα άτυπης μάθησης και ποικίλες άλλες εξωτερικές εστίες μάθησης μέσα από τον πλούτο των συγκείμενων που παρέχουν αποτελούν γόνιμο έδαφος για τη γέννηση νέων μαθησιακών θεωριών, οι οποίες εστιάζουν σε παράγοντες που οι παραδοσιακές θεωρίες αποφεύγουν (ο.π.).

Παρότι σε όλες τις μαθησιακές καταστάσεις μπορούν να εντοπιστούν πτυχές «τυπικότητας» ή «ατυπίας», η φύση και η ισορροπία ανάμεσά τους διαφοροποιείται σημαντικά από κατάσταση σε κατάσταση (Malcolm et al., 2003). Οι όροι «τυπική» και «άτυπη» εκπαίδευση λιγότερο αναφέρονται σε μια διχοτόμηση και περισσότερο στη συμβολή της διττής πρακτικής που οφείλει να ακολουθεί η εκπαιδευτική διαδικασία (Κακούρου-Χρόνη, 2006). Με δεδομένο τον πλούτο των περιβαλλόντων άτυπης εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό πεδίο καταγράφεται μια αυξανόμενη τάση σύναψης συνεργασιών μεταξύ εστιών τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (Russel et al., 2012). Όμως, η έμφυτη ένταση που πηγάζει από διαφορές στους στόχους και τις προσεγγίσεις τους καθιστά τη συνεργασία και το συνταίριασμά τους, στην πράξη, εγχειρήματα συχνά εργώδη και περίπλοκα (Russel et al., 2012· Tal & Steiner, 2006). Οι ενδείξεις που παρέχει η εμπειρική έρευνα υπονοούν ότι οι συνεργασίες είναι δύσκολο να ξεκινήσουν, αλλά και να διατηρηθούν (Russel et al., 2012). Τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης πολώνονται, αντιμετωπίζονται ως τα αντίθετα άκρα ενός μαθησιακού συνεχούς, η σκόπιμη μάθηση αντιπαραβάλλεται με τη συμπτωματική και ο συμπληρωματικός τους ρόλος παραγνωρίζεται (Breuker & Cerri, 2012· Paris & Ash, 2000). Άλλες φορές τα σύνορά τους περιπλέκονται καθώς επιχειρείται τυποποίηση της

άτυπης μάθησης μέσω εξωτερικά υπαγορευμένων στόχων, αξιολογήσεων και χρηματοδότησης (Malcolm et al., 2003). Τυπική και άτυπη εκπαίδευση, παρότι ουσιαστικά διαφορετικές, έχουν την προοπτική για έναν καρποφόρο συνδυασμό μέσα στο μαθησιακό οικοσύστημα, ακόμη κι αν αυτός ο συνδυασμός είναι προβληματικός (ο.π.).

## **1.2 Το πρόταγμα της βιωματικής μάθησης**

Η ιδέα της αξιοποίησης της άτυπης μάθησης και των βιωματικών εμπειριών στην εκπαίδευση δεν αποτελεί νεόφερτη πρακτική. Η έννοια της μάθησης μέσα από απτές εμπειρίες και παρατήρηση μπορεί να τοποθετηθεί στις αρχές του 18<sup>ου</sup> αιώνα, αν και η ιδέα εξαπλώνεται σημαντικά στον κόσμο της εκπαίδευσης κατά τον επόμενο αιώνα (Chan, C. K. Y, 2012).

Ο Pestalozzi, μεταρρυθμιστής της εκπαίδευσης, αναγνώριζε τη σημασία της μάθησης μέσα από δραστηριότητες και ήδη από το 1860 οι ιδέες του είχαν διαδοθεί στην Αμερική (Chan, C.K.Y, 2012). Το κίνημα της βιωματικής μάθησης που αναπτύχθηκε τον 19<sup>ο</sup> αιώνα με κύριους εκφραστές τον Lewin, Dewey και Piaget, αντιπροσώπευε μια προσπάθεια μετάβασης από την τυπική εκπαίδευση και τις συμπεριφορικές πρακτικές των καθηγητών ως προμηθευτών γνώσης και των μαθητών ως καταναλωτών σε μια προσέγγιση βασισμένη στην εμπειρία (Kolb, 1984· Lewis & Williams, 1994). Ο Dewey, από την προοπτική του πραγματισμού, συμπέρανε πως η παράπλευρη μάθηση συμβάλλει ουσιαστικότερα από το συμβατικό σχολείο στη διαμόρφωση μακροχρόνιων στάσεων στους μαθητευόμενους και πως κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία (Dewey, 1938· Kolb, 1984). Παράλληλα, ο Lewin, αναπτύσσοντας το μοντέλο του για την έρευνα δράσης και την εργαστηριακή εκπαίδευση, επέδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης και για την προοπτική της ανάπτυξης του ατόμου μέσα από σύνθετες διαδικασίες που έχουν ως αρχή απτές βιωματικές εμπειρίες (Δεδούλη, 2002· Kolb, 1984). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Piaget έκανε λόγο για τον ρόλο των απτών εμπειριών στη διαμεσολάβηση από το χειροπιαστό στο αφηρημένο επίπεδο νόησης και ο Novak υποστήριξε πως οι απτές εμπειρίες μπορούν να αποτελέσουν στάδιο μετάβασης από πρωταρχικές σε δευτερεύουσες ιδέες (Falk, Martin, & Balling, 1978).

Μεταγενέστερα, το 1984, ο Kolb, ενσωματώνοντας στη θεωρία του στοιχεία των



προηγούμενων θεωριών ανέπτυξε το μοντέλο για τη βιωματική μάθηση που έγινε αντιληπτή ως μια κυκλική διαδικασία τεσσάρων σταδίων που περιλάμβαναν άμεση εμπειρία, αναστοχαστική παρατήρηση, αφηρημένη νοηματοδότηση και ενεργό πειραματισμό, προτάσσοντας εκ νέου τη σημασία της στην τυπική εκπαίδευση.

Τις τελευταίες δεκαετίες η βιωματική μάθηση έχει μεταφερθεί από την περιφέρεια της εκπαίδευσης στο κέντρο και, απεκδυόμενη τον συμπληρωματικό της ρόλο, έχει αναχθεί σε θεμελιώδες συστατικό της σημαντικής μάθησης (Lewis & Williams, 1994). Με δεδομένο ότι σήμερα τα μουσεία αποτελούν συναρπαστικά μέρη, όπου οι επισκέπτες μπορούν να εμπλακούν σε πληθώρα εκπαιδευτικών εμπειριών, αποτελεί ουσιαστική πρόκληση να αξιοποιήσουν εκθέσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα σε μια στρατηγική με στόχο την ανάμειξη των σχολείων με οργανωμένες βιωματικές δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Hein, 1998).

### **1.3 Η προβληματική της συνάντησης και ο συντονισμός της σχέσης σχολείου-μουσείου μέσα από την πρακτική της διδακτικής επίσκεψης στο πεδίο**

Ως μέρη μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής οικολογίας τα μουσεία αποτελούν ιδανικά περιβάλλοντα για άτυπη και βιωματική μάθηση και εκπροσωπούν τους χώρους εκείνους, όπου το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης εκτός των συνόρων του σχολείου λαμβάνει χώρα διεθνώς (Bamberger & Tal, 2007· Griffin & Symington, 1997). Ιστορικά, έχουν αποτελέσει χώρους συλλογής, διατήρησης και έκθεσης πολιτισμικών, καλλιτεχνικών και επιστημονικών τεχνουργημάτων, πηγές σημάτων διαχρονικά συμπυκνωμένων και μεταδότες μηνυμάτων (Αλκηστις, 1996· Tal & Steiner, 2006).

Μέσα στη μακράς διάρκειας διαδρομή τους, η νοηματοδότηση της έννοιας «μουσείο» και ο θεσμικός τους ρόλος έχουν μετασηματιστεί ώστε να εφαρμόζουν στις θεωρητικές αντιλήψεις και πρακτικές της εκάστοτε κοινωνίας και στο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και επιστημολογικό συγκείμενο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται (Κακούρου-Χρόνη, 2005· Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002· Νάκου, 2001). Τα μουσεία δεν υπήρξαν ποτέ «ουδέτεροι» χώροι (Νάκου, 2001). Παρότι σήμερα αυτοπροσδιορίζονται ως εκπαιδευτικά ιδρύματα και συνδέονται στον κοινό νου με τα σχολεία ένεκα του κοινού εκπαιδευτικού τους προσανατολισμού, πέρασαν πολλά χρόνια μέχρι να συστηματοποιήσουν τις εκπαιδευτικές τους υπηρεσίες (Καλεσοπούλου, 2011·

Mathewson & McKeon, 2002). Αν και η εκπαιδευτική πτυχή του θεσμικού τους ρόλου αποτελεί ένα μόνο μέρος της ευρύτερης αποστολής τους, σήμερα αποτελεί καθήκον τους να απευθύνονται στα σχολεία και να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους (Faria & Chagas· Mathewson & McKeon, 2002).

### **1.3.1 Η διαμόρφωση εκπαιδευτικής συνιστώσας στον θεσμικό ρόλο του μουσείου**

Ο παιδευτικός ρόλος του μουσείου αρχίζει να διαφαίνεται περί τον 18<sup>ο</sup> αιώνα με τη γένεση, την πραγμάτωση και την εξάπλωση της ιδέας των πρώτων μουσείων δημοσίου χαρακτήρα που εγκαταλείπουν τον αυτάρεσκο ρόλο τους και εκθέτουν τις συλλογές τους στο κοινό και ενισχύεται τον 19<sup>ο</sup> αιώνα όπου τα μουσεία αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως απόλυτα αναμειγμένο με τον ρόλο της εκπαίδευσης του πληθυσμού, την οποία και ανάγουν σε έναν από τους πυρηνικούς τους στόχους (Γκαζή, 1999· Hein, 1998· Κακούρου-Χρόνη, 2005· Καλεσοπούλου, 2011· Νάκου, 2001· Οικονόμου, 2003· Tal & Steiner, 2006).

Στη βάση νέων επιστημολογικών θεωριών και επιστημονικών απόψεων, το μουσείο αυτοπροσδιορίζεται ως μέσο καλλιέργειας της εθνικής παιδείας, πεδίο μάθησης και απόκτησης γνώσεων, ενώ παράλληλα η σύνδεση του με την επιστήμη οδηγεί στην ανάπτυξη μουσείων με εξειδικευμένο επιστημονικό κώδικα, όπως μουσεία ιστορίας, γεωλογίας, φυσικής ιστορίας κ.α (Νάκου, 2001). Τα μουσεία αναγνωρίζονται πλέον ως εκπαιδευτικά ιδρύματα, η γνώση διασκορπίζεται πέρα από μια πολύ περιορισμένη τάξη, όμως το εκπαιδευτικό τους έργο γίνεται με έναν ανοργάνωτο τρόπο, μιας και το θεωρητικό υπόβαθρο που τα καθοδηγεί στην εκπαίδευση του πληθυσμού είναι περιορισμένο (Hein, 1998, 2011). Την ίδια περίοδο διαμορφώνεται το κίνημα του δημοσίου σχολείου που σταδιακά αρχίζει να παρέχει μια ομοιόμορφη εκπαιδευτική βάση για την εργατική δύναμη και σε αντίθεση με το μουσείο αναπτύσσει γρήγορα μηχανισμούς αξιολόγησης και μετατρέπεται σε ένα σύστημα λογοδοσίας (Hein, 1998).

Παρότι οι απαρχές της επιθυμίας για εκπαίδευση μέσω του μουσείου εντοπίζονται περί τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, πρόκειται για μια τάση που θα ακολουθήσει τη θεσμική του υπόσταση σε όλη τη διάρκεια της εξέλιξής του έως σήμερα, εκφρασμένη με διαφορετικές μορφές μέσα στον χρόνο (Οικονόμου, 2003).

### 1.3.2 Η συστηματοποίηση της εκπαιδευτικής ταυτότητας του μουσείου

Η συστηματοποίηση του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων είναι κατεξοχήν φαινόμενο του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αν και η εκπαιδευτική τους διάσταση αναγνωρίζονταν ήδη από τον προηγούμενο αιώνα (Hein, 2011). Αυτήν την περίοδο σημειώνεται επανάσταση των μαθησιακών θεωριών και των εκπαιδευτικών οραματισμών, ενώ παράλληλα σύγχρονες επιστημολογικές, κοινωνιολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες εστιάζουν σε θέματα επικοινωνίας και μάθησης και ωθούν τα μουσεία σε ένα κλιμακούμενο ενδιαφέρον για το κοινό τους και μια μετατόπιση του κέντρου βάρους τους από τις συλλογές στο βίωμα της επίσκεψης (Καλεσοπούλου, 2011· Νάκου, 2001· Οικονόμου, 2003· Paris & Ash, 2000· Σπαθάρη-Μπεγλίτη, 2002).

Η εκπαιδευτική συνιστώσα στον χαρακτήρα του μουσείου ωριμάζει μόνο μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, οπότε και η μουσειακή εκπαίδευση αναδύεται ως μια εξειδικευμένη λειτουργία του (Hein, 2011). Τα μουσεία απευθύνονται πλέον στην κοινωνία και το σχολείο, πράγμα που τροφοδοτεί τον στοχασμό και γεφυρώνει τις επιστημονικές αναζητήσεις της μουσειολογίας και της παιδαγωγικής, μέσα από τους κόλπους των οποίων γεννιέται ο νέος επιστημονικός κλάδος της μουσειοπαιδαγωγικής (Νάκου, 2001).

Οι ιδέες για τη μουσειοπαιδαγωγική αρχίζουν να αναπτύσσονται από το 1950, ενώ από τη δεκαετία του '60 και ύστερα οι σχέσεις ανάμεσα σε μουσεία και σχολεία γίνονται στενότερες, πλουσιότερες και αυτονόητες και η μουσειοπαιδαγωγική, ως συνδεδεμένος κρίκος μουσείου-σχολείου, εξελίσσεται σε ξεχωριστό πεδίο δραστηριοποίησης του μουσείου (Δάλκος, 2000· Ζαφειράκου, 2000β· Κουβέλη, 2000). Σταδιακά, οργανώνονται εκπαιδευτικά προγράμματα που σημειώνουν μεγάλη άνθηση στις αναπτυγμένες χώρες από τη δεκαετία του '70 και εξής, παράγεται πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό και διαμορφώνονται μουσειακοί χώροι με βασική εστίαση στο παιδί (Ζαφειράκου, 2000α· Καλεσοπούλου, 2011). Ο όρος «μουσείο» διευρύνεται ώστε να περιλαμβάνει και άλλους μορφωτικούς χώρους, όπως κέντρα επιστημών και αστρονομίας, βοτανικούς, ζωολογικούς κήπους και ενυδρεία και άλλα ιδρύματα μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα (Οικονόμου, 2003). Σύμφωνα με τον ορισμό της έννοιας «μουσείο» από το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM)<sup>2</sup>, για πρώτη φορά μετά από

---

<sup>2</sup> Ο πλήρης ορισμός του μουσείου καταγράφεται στην επίσημη ιστοσελίδα του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων ICOM και μπορεί να ανακτηθεί από τη διαδικτυακή διεύθυνση: <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>

δεκαετίες ο ρόλος του σχηματοποιείται γύρω από τις έννοιες «μελέτη», «διασκέδαση» και «εκπαίδευση» (Hein, 2011· Οικονόμου, 2003· Χατζηνικολάου, 2002).

Την ίδια περίοδο κάνει τα πρώτα βήματά της η μουσειακή εκπαίδευση και στην Ελλάδα και από τα μέσα της δεκαετίας του '80 και έπειτα εξελίσσεται με ταχείς ρυθμούς, με πολλά αρχαιολογικά μουσεία και μουσεία τέχνης να οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιασμένα για ομάδες μαθητών (Ζαφειράκου, 2000α). Το 1978, το μουσείο Μπενάκη γίνεται το πρώτο μουσείο στον Ελλαδικό χώρο που οργανώνει εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ το 1987 ιδρύεται το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο που αποτελεί τον πρώτο φορέα στην Ελλάδα αποκλειστικά αφιερωμένο στην εκπαίδευση του παιδιού στο μουσείο (Καλεσοπούλου, 2011).

Η ίδρυση εκπαιδευτικών τμημάτων σε πληθώρα κεντρικών και περιφερειακών μουσείων της Ελλάδας, ο πλούτος των οργανωμένων προγραμμάτων μουσειοπαιδαγωγικής, οι μουσειοκατασκευές και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα στις επόμενες δεκαετίες είναι μερικά παραδείγματα μιας νέας δυναμικής που χαρακτηρίζει το μουσείο και αποδεικνύουν τη διάθεση του να παρέχει συστηματικά υπηρεσίες στο μαθητικό κοινό (Δάλκος, 2000· Ζαφειράκου, 2000α· Καλεσοπούλου, 2011). Η σχέση μουσείου-σχολείου ενδυναμώνεται και περνά από πολλαπλά επίπεδα συγκρούσεων, αναιρέσεων και γόνιμων συνεργασιών (Ζαφειράκου, 2000α). Το σχολείο αναδεικνύεται σε προνομιούχο αν και όχι αποκλειστικό χρήστη του μουσείου, ως αποτέλεσμα της ευρείας αποδοχής των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών οφελών της μουσειακής εμπειρίας και το μουσείο αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα της εποχής και μετασχηματίζεται σε εκπαιδευτικό χώρο, οργανώνοντας προγράμματα για μαθητές κάθε ηλικίας (Anderson, Lucas, & Ginns, 2003· Άλκηστις, 1996· Ζαφειράκου, 2000α).

### **1.3.3 Το σύγχρονο μουσείο και ο εκπαιδευτικός του ρόλος**

Τις τελευταίες δεκαετίες, τα μουσεία έχουν μετατραπεί από εκθετήρια σε περιβάλλοντα πολιτισμού και εκπαίδευσης (Φλουρής, 2000). Η αρχιτεκτονική των εκθέσεων, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι μαθησιακές ευκαιρίες και τα μαθησιακά μέσα που παρέχουν μεταβάλλονται δραματικά (Griffin & Symington, 1997· Paris & Ash, 2000). Η προοδευτική παιδαγωγική έχει εισβάλει στον χώρο του μουσείου, ενώ ο κονστρουκτιβισμός διέπει εκθέσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα, μετατρέποντας τη

μουσειακή εμπειρία σε εμπειρία αλληλεπίδρασης, ενεργού συμμετοχής και διερευνητικής μάθησης (Καλεσοπούλου, 2011). Μέσα από την ελεύθερη επιλογή και τη βιωματικότητα τα μουσεία δεν αποσκοπούν στη συμπληρωματικότητα με την τυπική εκπαίδευση, αλλά στη συμπόρευση ως φορείς ίσης υπόστασης (Αλκηστις, 1996· Ντιρογιάννη, 2011). Απώτερο στόχο τους αποτελεί η ανατροπή των παραδοσιακών δομών της νοησιαρχικής και καθιστικής τυπικής εκπαίδευσης, η ολιστική ανάπτυξη της νοητικής, κοινωνικό-συναισθηματικής και ψυχοσωματικής διάστασης του παιδιού και η προώθηση της διά βίου μάθησης (ο.π.).

Εντούτοις, η φύση της μουσειακής εμπειρίας σήμερα διαμορφώνεται από τη συνισταμένη δύο μεταβλητών: την αυξανόμενη μορφωτική επίδραση του μουσείου στον επίσημο λόγο της εκπαίδευσης και των αυξανόμενων πιέσεων της αγοράς που εντυπώνονται στις προσπάθειες των μουσείων να γνωρίσουν το κοινό τους και να εξελίξουν τις εκθέσεις τους προκειμένου να κερδίσουν σε δημοφιλία και επισκέπτες (Hein, 1998). Τα σύγχρονα μουσεία της μεταμοντέρνας εποχής, αντιμετωπίζοντας προβλήματα βιωσιμότητας, συχνά επαναπροσδιορίζουν τον ρόλο τους, ενσωματώνοντας στις στρατηγικές τους επικοινωνιακές πρακτικές και αποσκοπώντας στην αύξηση του κοινού τους (Αλεξάκη, 2002· Νάκου, 2001). Η υιοθέτηση αρχών του management στο σύγχρονο μουσείο υποκρύπτει τον κίνδυνο του μονοδιάστατου εκσυγχρονισμού της μουσειακής αγωγής με στόχο τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών και την εξασφάλιση επισκεπτών, εις βάρος του ουσιαστικού εκπαιδευτικού της ρόλου (Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> Οι διδακτικές επισκέψεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο συγκείμενο διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών από τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα έως σήμερα**

### **Εισαγωγή**

Σήμερα, αποτελεί κοινό τόπο πως οι επισκέψεις σε εστίες άτυπες μάθησης συνιστούν πολύτιμες βιωματικές εμπειρίες. Οι διδακτικές επισκέψεις μεταφέρουν τους μαθητές σε καινοτόμα και διεγερτικά περιβάλλοντα, παρέχουν εμπειρίες έξω από τη σφαίρα της τυπικής σχολικής τάξης, αποτελούν ζωντανό εποπτικό υλικό ανώτερης ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής αξίας επισύροντας παράλληλα το πρόδηλο ενδιαφέρον των ερευνητών για τη διερεύνηση της μάθησης που συντελείται κατά τη διάρκειά τους (Anderson et al., 2003· Lewis & Williams, 1994· ΦΕΚ 161, τ. Α' /98).

Παρότι η ιδέα της βιωματικής επαφής με τον πραγματικό κόσμο μέσα από διδακτικές επισκέψεις στο πεδίο δε συνιστά νεοτερισμό, μεταρρυθμιστικές αλλαγές στα προγράμματα σπουδών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα από τη δεκαετία του '90 και έπειτα προτάσσουν έντονα τη συνεισφορά τους ως εκπαιδευτικών πρακτικών. Στα πλαίσια αυτά, στις ενότητες που έπονται εντοπίζεται το στίγμα των διδακτικών επισκέψεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στην τροχιά σημαντικών μετασχηματισμών που συντελέστηκαν στον διεθνή και εθνικό χώρο της εκπαίδευσης από τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα έως σήμερα, με στόχο την αποτύπωση του λόγου των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών αναφορικά με τον προστιθέμενο εκπαιδευτικό τους ρόλο.

### **2.1 Οι διεθνείς τελεστές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και ο λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση στη δύση του 20<sup>ου</sup> αιώνα**

Από τη δεκαετία του '90 και μέχρι και τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα μια σειρά δυνάμεων φαίνεται να συνθέτουν τις νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Ματθαίου, 1999). Το «big bang» της τεχνολογίας, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του πολιτιστικού κεφαλαίου και η ακραία μεταβολή του σχήματος της παραγωγικής διαδικασίας αναδεικνύουν την «κοινωνία της γνώσης» σε δύναμη που κινεί τη διεθνή οικονομία στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες και σε κυρίαρχο πρόταγμα των εθνικών πολιτικών (ο.π). Ζητούμενο της κοινωνίας της γνώσης προβάλλει η καλλιέργεια ατομικών ικανοτήτων διαχείρισης της πληροφορίας και της γνώσης μέσα

σε μια πλουραλιστική και παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Στο συγκεκριμένο αυτό, η Ευρωπαϊκή Ένωση, με μια σειρά αποφάσεων σταθμών στην ιστορία της, επιχειρεί τη θεσμοθέτηση ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου και αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως επίσημο τομέα άσκησης πολιτικής (ο.π). Με τη συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 η σημασία της εκπαίδευσης αναβαθμίζεται, ενώ το 1995 η Επιτροπή αναφέρεται στην κοινωνία της γνώσης και δημοσιεύει τη Λευκή Βίβλο, μέσω της οποίας εκπαίδευση και κατάρτιση αναδύονται σε βασικούς πυλώνες της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής του Ευρωπαϊκού χώρου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996). Η εκπαίδευση από μέρος της κρίσης του συστήματος μετασχηματίζεται σταδιακά σε μέσο θεραπείας της κρίσης του συστήματος (Πασιάς & Ρουσσάκης, 2002).

Τον Μάρτιο του 2000, με τη στρατηγική της Λισσαβόνας, η Ευρωπαϊκή Ένωση συγκεκριμενοποιεί την ευρωπαϊκή αντίληψη της κοινωνίας της γνώσης, θέτει ως στόχο τη βασισμένη στη γνώση ανάπτυξη της οικονομίας της και στρέφει ολοκληρωτικά την εκπαιδευτική της πολιτική στη διά βίου μάθηση (European Union Law, 2000)<sup>3</sup>. Για πρώτη φορά σε κοινοτικό κείμενο προσδιορίζονται τρεις βασικές κατηγορίες στοχοθετημένης μαθησιακής δραστηριότητας, η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη εκπαίδευση, με έμφαση στη συμπληρωματικότητά τους (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Η ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα διαρθρώνεται γύρω από τρεις κεντρικούς άξονες: τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στη διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση και το άνοιγμα των εκπαιδευτικών συστημάτων στον κόσμο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009) .

## **2.2 Οι διδακτικές επισκέψεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τον λόγο των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών από τη δεκαετία του '90 έως τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τη μεταπολίτευση και μετά παραμένει για μεγάλο χρονικό διάστημα κλειστό και παραδοσιακό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Τη δεκαετία του '90 το Υπουργείο Παιδείας προωθεί μεταρρυθμιστικές αλλαγές,

---

<sup>3</sup> European Union law 2000 (συμβούλιο Λισσαβόνας):  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=URISERV:c10241&from=EL>

εισάγοντας καινοτομίες σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε μια προσπάθεια το ελληνικό σχολείο να ανταποκριθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές, πολιτισμικές, κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής, (Σπυροπούλου κ.συν., 2007).

Το 1990 θεσμοθετείται στην Ελλάδα η «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» ως δέσμευση των Υπουργών Παιδείας των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ το 1992 εισάγονται στα σχολεία καινοτόμα προαιρετικά προγράμματα μέσω του θεσμού των «Σχολικών Δραστηριοτήτων», στα οποία ενσωματώνεται η «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» και άλλα αντικείμενα όπως «Πολιτισμικά και Επιστημονικά θέματα» και η «Αγωγή Υγείας». Απώτερο στόχο αυτών των καινοτομιών αποτελεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα που αφορούν στο στενότερο και ευρύτερο περιβάλλον και την καλλιέργεια θετικών στάσεων και αξιών στην κοινωνική τους ζωή (Ν. 1892/90 άρθρο 111· Φ.Ε.Κ 629/23-10-1992). Οι καινοτομίες αυτές δρομολογούν το άνοιγμα του σχολείου στον πραγματικό κόσμο, τη διεπιστημονική και βιωματική θεώρηση της γνώσης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων και ενθαρρύνουν την ενεργοποίηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (C.I.D.R.E.E., 1999). Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης ενδυναμώνεται και οι διδακτικές επισκέψεις και οι εκπαιδευτικές εκδρομές, αποτελώντας το κανάλι επικοινωνίας με την τυπική εκπαίδευση, προκρίνονται ως πρακτικές με συμπληρωματική εκπαιδευτική αξία μέσα από τον λόγο των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών. Τα «Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» που ιδρύονται σε κάθε νομό της χώρας παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα σε ομάδες μαθητών για επισκέψεις στο πεδίο, ενώ για την υλοποίηση των «Σχολικών Δραστηριοτήτων» προτείνεται ρητά η συνεργασία με μουσεία, δημοτικές βιβλιοθήκες, επιστημονικά κέντρα, εκθεσιακούς χώρους κ.α και παράλληλα δίνεται η δυνατότητα υλοποίησης επισκέψεων στους χώρους αυτούς ανάλογα με το αντικείμενο ενδιαφέροντος (Φ.Ε.Κ 629/23-10-1992).

Ορόσημο στη σχέση μουσείου-σχολείου αποτελεί το πρόγραμμα «Μελίνα», μια κοινή πρωτοβουλία των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού που εφαρμόζεται πιλοτικά το 1995 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Κακούρου-Χρόνη, 2006). Το πρόγραμμα αυτό επιχειρεί να αναδείξει την πολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, ενισχύοντας τη θέση των χώρων τέχνης, ιστορικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος στο



ελληνικό σχολείο (ο.π.). Στα πλαίσια του προγράμματος προτείνονται ιδέες για βιωματική και αποκαλυπτική προσέγγιση της μάθησης σε μουσειακούς χώρους και κατά την εξαετή εφαρμογή του υλοποιούνται ποικίλες διδακτικές επισκέψεις και εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ παράλληλα παράγεται πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό<sup>4</sup> (ο.π.).

Εντούτοις, η έκθεση αξιολόγησης του ΟΟΣΑ το 1995 κάνει λόγο για ένα γνωσιοκεντρικό, συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό ελληνικό σχολείο και προβάλλει την ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης ενισχύοντας το ήδη διαμορφωμένο κλίμα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση<sup>5</sup>. Οι μεταβολές της περιόδου 1997-2003 στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελούν μια επεξεργασμένη και συγκροτημένη προσπάθεια προς την κατεύθυνση του ευρωπαϊκού βηματισμού.

Το 1997, με τον Ν. 2525/1997, καταρτίζεται το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ) που διατρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο με στόχο τη συνοχή της ύλης και την εξάλειψη της αποσπασματικότητας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ). Σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί η μάθηση ως πολυδιάστατος τρόπος κατάκτησης της γνώσης μέσα από βιωματικές και συμμετοχικές διαδικασίες, εφαρμόζεται προ-πilotικά η εκπαιδευτική καινοτομία «Ευέλικτη Ζώνη» το 1999, η πειραματική εφαρμογή της διευρύνεται σε Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια τη σχολική χρονιά 2001-2002 και τρία χρόνια αργότερα η εφαρμογή γενικεύεται στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας (Σπυροπούλου κ.συν., 2007· ΦΕΚ Β'/1280/13.9.2005). Η «Ευέλικτη Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» για το Δημοτικό και η «Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων» για το Γυμνάσιο βασίζονται στην αναμόρφωση του σχολικού χρόνου και θέτουν μεγαλεπήβολους στόχους για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την ανανέωση της μεθοδολογίας του σχολείου μέσω βιωματικών δράσεων και σχεδίων εργασίας, ενώ συγχρόνως προωθούν το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και τη διασύνδεσή του με τον πραγματικό κόσμο (Αλαχιώτης, 2002α· Ματσαγούρας, 2002α, 2002β).

Το 2003, τα Α.Π.Σ αντιμετωπίζονται εκ νέου με διαθεματική διάθεση, ενώ παράλληλα καταρτίζεται το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών»

<sup>4</sup> Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού: Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ» - Εκπαίδευση και Πολιτισμός  
[http://www.yppo.gr/4/g40.jsp?obj\\_id=139](http://www.yppo.gr/4/g40.jsp?obj_id=139)

<sup>5</sup> Έκθεση ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα το 1995:  
<http://glotta.ntua.gr/posdep/concrete/OECD/2005-oosa.htm#2>

(Δ.Ε.Π.Π.Σ) (μέσα στο οποίο ενσωματώνεται και η καινοτομία της «Ευέλικτης Ζώνης») που προωθεί τη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων ενδοκλαδικά και διακλαδικά και μια ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας (ΦΕΚ Τεύχος Β' 303/2003· ΦΕΚ Τεύχος Β' 304 /2003). Το Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα Α.Π.Σ στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αναγκαίων για την αυτορυθμιζόμενη μάθηση και ενισχύουν τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα βιώματα των μαθητών και τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής (Αλαχιώτης, 2002· Ματσαγγούρας, 2002α).

Στο συγκείμενο των σημαντικών μεταρρυθμιστικών αλλαγών της περιόδου 1997-2003 ο λόγος της επίσημης κυβερνητικής πολιτικής σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τονίζει την αναγκαιότητα των διδακτικών επισκέψεων σε χώρους αναφοράς και επιχειρεί να οριοθετήσει τον σκοπό και τον τρόπο υλοποίησής τους μέσα στην τυπική σχολική πραγματικότητα. Οι διδακτικές επισκέψεις στο πεδίο ανάγονται σε προγραμματισμένες δράσεις που δεν υλοποιούνται με τρόπο τυχαίο και αποσπασματικό και σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που εξυπηρετεί διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (ΦΕΚ 170/06.03.1997). Μάλιστα, το 1998 με υπουργική απόφαση οι πολλαπλές πηγές πληροφόρησης, εκτός των φυσικών συνόρων του σχολείου, ενσωματώνονται εντός του Ε.Π.Π.Σ στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου και μέσω του επίσημου λόγου του Υπουργείου Παιδείας δίνεται η δυνατότητα διεξαγωγής των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σε εξωσχολικά περιβάλλοντα (ΦΕΚ 954 τ. Β' /7.9.98). Οι διδακτικές επισκέψεις που μπορεί να υλοποιούνται σε χώρους ιστορικής, θρησκευτικής ή πολιτιστικής αναφοράς, σε μονάδες παραγωγής, αξιοθέατα κ.α, με αυτόν τον τρόπο εντάσσονται προγραμματισμένα στην εκπαιδευτική διαδικασία και μετατρέπονται σε αναπόσπαστο κομμάτι του ετήσιου σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας (ΦΕΚ 170/06.03.1997· ΦΕΚ 954 τ. Β' /7.9.98).

Η καινοτομία της «Ευέλικτης Ζώνης» και το Δ.Ε.Π.Π.Σ τονώνουν εκ νέου τη θέση των διδακτικών επισκέψεων στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και στα πλαίσια των προγραμμάτων αυτών προτείνεται η υλοποίησή τους ως εναλλακτικών βιωματικών δραστηριοτήτων που συγγενεύουν με τη λογική των σχεδίων εργασίας (Ματσαγγούρας, 2002α). Μέσα από τον λόγο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου οι επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος προσφέρονται για ελκυστικές διδακτικές προσεγγίσεις και αποκτούν εκπαιδευτική διάσταση όταν προηγείται προγραμματισμός, μεθοδική προετοιμασία και

ανατροφοδότηση των μαθητών με την επιστροφή τους στη σχολική τάξη (Ματσαγγούρας, 2002α· Υ.Π.Ε.Π.Θ-Π.Ι, 2001). Η κατάλληλη αξιοποίηση των μουσειακών συλλογών κρίνεται ικανή να ενεργοποιήσει την κριτική σκέψη των μαθητών και να προωθήσει την κατάκτηση της γνώσης και την απόκτηση δεξιοτήτων με άμεσο, βιωματικό, συνεργατικό και διερευνητικό τρόπο (Υ.Π.Ε.Π.Θ-Π.Ι, 2001). Οι διδακτικές επισκέψεις ως πρακτικές των σχολικών δραστηριοτήτων και των προαιρετικών προγραμμάτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εντάσσονται στην ομπρέλα της «Ευέλικτης Ζώνης», όμως η καινοτομία αυτή για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παραμένει μετέωρη (Σπυροπούλου κ.συν., 2007· ΦΕΚ Β'/1280/13.9.2005).

Το 2011, υπό την νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, επιχειρούνται πρόσθετοι μετασχηματισμοί στα προγράμματα σπουδών με φιλοσοφία που αποτυπώνεται στο σχέδιο δράσης για το «Νέο Σχολείο» που προβλέπει την εκ βάθρων αναστήλωση του εκπαιδευτικού συστήματος οικοδομώντας ένα προφίλ «ανοικτού», «ψηφιακού», «ολοήμερου» και «καινοτόμου» σχολείου. Τα νέα προγράμματα σπουδών εφαρμόζονται πιλοτικά και περιλαμβάνουν την καθιέρωση «Βιωματικών Δράσεων» ως διακριτής μονάδας σε ωρολόγια προγράμματα Δημοτικών και Γυμνασίων, ενώ με μεταγενέστερη υπουργική απόφαση οι «Βιωματικές Δράσεις» σε ποικίλα επιστημονικά πεδία ενσωματώνονται στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των σχολείων της χώρας (ΦΕΚ Β 2240/06.10.2011· ΦΕΚ Β 2121/28-08-2013). Αντίστοιχα, οι «Ερευνητικές Εργασίες» καθιερώνονται ως ξεχωριστή ενότητα των νέων σχολικών προγραμμάτων και του υποχρεωτικού ωρολογίου προγράμματος στη βαθμίδα του Λυκείου (ΦΕΚ Β 2121/28-08-2013). Η νέα αυτή προσέγγιση ενσωματώνει αρχές βιωματικής παιδαγωγικής, εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες απόκτησης άμεσων προσωπικών εμπειριών τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου, αγγίζει πτυχές της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής και επιδιώκει την ενεργοποίηση διερευνητικών πρακτικών και τη συλλογή δεδομένων από πολλαπλές πηγές στις οποίες συγκαταλέγονται και οι επισκέψεις στο πεδίο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Σήμερα, μολονότι οι «Βιωματικές δράσεις» έχουν πάψει να αποτελούν διακριτά γνωστικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος του Γυμνασίου, προτείνεται η αξιοποίησή τους ως μεθοδολογικών εργαλείων στο πλαίσιο άλλων γνωστικών

αντικειμένων και η βιωματική εμπειρία προτάσσεται όσο ποτέ ως πολύτιμο μαθησιακό εργαλείο μέσα από τον λόγο των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2016 -2017:  
<http://www.minedu.gov.gr/gymnasio-m-2/didaktea-yli-gymn/23601-16-09-16-odigies-gia-ti-didaskalia-ton-mathimatou-sto-imerisio-kai-esperino-gymnasio-gia-to-sxol-etos-2016-2017>

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### Εισαγωγή

Η εγγενής εκπαιδευτική αξία των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης έχει κατευθύνει τους ερευνητές της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες στη διερεύνηση του ρόλου των διδακτικών επισκέψεων σε μουσεία και άλλες μορφωτικές εστίες ως συμπληρωματικών διδακτικών εργαλείων της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το σώμα της έρευνας εμβαθύνει στην ιδιότυπη συνεργασία μουσείου και σχολείου και εξετάζει πολύπλευρα παράγοντες που τη διευκολύνουν ή τη δυσχεραίνουν, εστιάζοντας στο εμπλεκόμενο ανθρώπινο δυναμικό και τις στρατηγικές του, αλλά και στα αποτελέσματα που συνεπάγεται για τους μαθητές.

Η αναζήτηση μελετών στο πεδίο αναφοράς έγινε με στόχο τη συνθετική αποτύπωση εμπειρικών ευρημάτων και την ανάδειξη της επιστημονικής γνώσης που σχετίζεται με την αξιοποίηση της πρακτικής των διδακτικών επισκέψεων στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Από το ευρύ σώμα της ακαδημαϊκής έρευνας διεθνώς επιλέχθηκαν τριάντα (30) εμπειρικές μελέτες που είχαν μεγαλύτερη συνάφεια με την πρακτική της «διδασκτικής επίσκεψης» ως ολιγόωρης σχολικής επίσκεψης σε χώρους αναφοράς, όπως ορίζεται θεσμικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για λόγους σφαιρικότητας εξετάστηκαν μελέτες που αφορούσαν ετεροειδείς χώρους άτυπης μάθησης, όπως μουσεία ιστορικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος, κέντρα επιστημών, μουσεία φυσικής ιστορίας, ενυδρεία και φυσικά περιβάλλοντα.

Από την ανασκόπηση των εμπειρικών μελετών που επελέγησαν αναδείχθηκαν οι τρεις ακόλουθοι κεντρικοί άξονες που αποτέλεσαν και τον θεματικό σκελετό της ενότητας που έπεται: «*Σχέση τυπικής-άτυπης εκπαίδευσης*», «*Εκπαιδευτικό προσωπικό*» και «*Μαθητές*». Ο πρώτος θεματικός άξονας εστιάζει στην αποτύπωση του είδους και της ποιότητας της συνεργασίας που αναπτύσσουν σχολεία και μουσεία, καθώς και στο πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως συνεργάτη στο δίπολο τυπικής-άτυπης εκπαίδευσης. Από το δεύτερο θεματικό πεδίο αναδύονται πτυχές κινήτρων, στάσεων, σχέσεων και πρακτικών που αναπτύσσονται από το εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό. Στον τρίτο θεματικό άξονα επιχειρείται η αποτίμηση της προστιθέμενης αξίας των διδακτικών επισκέψεων ως μαθησιακών συμβάντων στους αποδέκτες της εκπαιδευτικής εμπειρίας, τους μαθητές.

### **3.1 Το δίπολο τυπικής-άτυπης εκπαίδευσης στα πλαίσια των διδακτικών επισκέψεων στο πεδίο**

Οι διδακτικές επισκέψεις σε χώρους άτυπης μάθησης ως μαθησιακές εμπειρίες εμφανίζουν μια άνθιση από το μέσα έως τα τέλη της δεκαετίας του 60' (Mitchie, 1998). Συχνά, προορίζονται να εκθέσουν τους μαθητές σε ευρύτερα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, να ενδυναμώσουν την κατανόηση επιστημονικού περιεχομένου, να προωθήσουν την ιστορική σκέψη ή εφαρμόζονται απλά ως επιβράβευση (Gottfried, 1980· Greene, Kisida, & Bowen, 2014· Marcus, Levine, & Grenier, 2012).

Με τη συχνότητα υλοποίησης τους να επηρεάζεται από τη βαθμίδα φοίτησης (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια), την ταυτότητα του σχολείου και τη χωροταξική του θέση (σε αστική, ημιαστική ή αγροτική περιοχή), ερευνητικά ευρήματα στο πεδίο μελέτης δείχνουν ότι τα σχολεία υλοποιώντας εκπαιδευτικές επισκέψεις αξιοποιούν ένα μεγάλο εύρος εστιών άτυπης μάθησης (Καλογιάννη, 2015· Marcus et al., 2012· Phillips, Finkelstein, & Wever-Frerichs, 2007). Ένας κατάλογος με τα δημοφιλέστερα κατά σειρά επισκεψιμότητας περιβάλλοντα άτυπης μάθησης περιλαμβάνει μουσεία, επιστημονικά κέντρα, ενυδρεία, ζωολογικούς κήπους, γήπεδα, περιβαλλοντικά κέντρα και βιομηχανίες (Mitchie, 1998).

Οι δομημένες επισκέψεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων που επιτρέπουν την απευθείας σύνδεση των συλλογών τους με τους μαθητές προτιμώνται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών έναντι των ελευθέρων περιηγήσεων, ειδικά όταν οι επισκέψεις υλοποιούνται σε μουσειακά περιβάλλοντα ιστορικού ενδιαφέροντος και κέντρα επιστημών (Faria & Chagas, 2013· Καλογιάννη, 2015· Kisiel, 2003). Τα προγράμματα αυτά αξιολογούνται για την αποτελεσματικότητά τους κυρίως άτυπα με συλλογή ανατροφοδότησης απευθείας από τα σχολεία ή από την περιφέρεια (Phillips et al., 2007). Λιγότερο συχνά οι χώροι άτυπης μάθησης απευθύνονται άμεσα στην επίσημη εκπαίδευση με την παροχή υλικών και προσωπικού στη σχολική τάξη ή στους εκπαιδευτικούς υλοποιώντας σεμινάρια επαγγελματικής ανάπτυξης (Phillips et al., 2007).

#### **3.1.1 Η ταυτότητα και ο ρόλος των συνεργαζόμενων ιδρυμάτων**

Η αυξανόμενη ενεργοποίηση των συνεργασιών μεταξύ σχολείων και ιδρυμάτων άτυπης μάθησης τις τελευταίες δεκαετίες προσανατολίζει το πεδίο της έρευνας να εμβαθύνει

στους παράγοντες που τις ενεργοποιούν ή τις παρεμποδίζουν.

Τα ιδρύματα αυτά προσφέρουν έναν αριθμό διευκολύνσεων στο σύστημα τυπικής εκπαίδευσης και μια ευρεία βάση υποστήριξης της σχολικής γνώσης, συμπεριλαμβανομένων της χρηματοδότησης των σχολικών επισκέψεων, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς, της παροχής υλικού και ανθρώπινου δυναμικού στη σχολική τάξη (Phillips et al., 2007· Wright-Maley & Marcus, 2013). Μάλιστα, ο παράγοντας «χρηματοδότηση» αναδύεται ως ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια στην ικανότητα τους να παρέχουν προγράμματα υποστήριξης για την τυπική εκπαίδευση (Phillips et al., 2007).

Όπως προκύπτει από τη διεθνή αρθρογραφία, οι χώροι άτυπης μάθησης επιδιώκουν συνεργασίες με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα για να εξασφαλίσουν τη χρηματοδότηση και μια σταθερή βάση «πελατών» (Russell, Knutson, & Crowley, 2012). Ερευνητές επιχειρηματολογούν πως τα μουσεία δεν μπορούν να διατηρηθούν χωρίς επισκέπτες και ειδικά χωρίς την παρουσία των σχολικών ομάδων που αποτελούν τον κύριο όγκο του κοινού τους (ο.π.). Συνεπώς, συχνά εμφανίζονται διατεθειμένα να συνεργαστούν με την τυπική εκπαίδευση, να εξυπηρετήσουν ποικίλες αντιλήψεις και να συναντήσουν τις ανάγκες των επισκεπτών τους (Anderson & Zhang, 2003· Foreman-Peck & Travers, 2013· Wright-Maley & Marcus, 2013). Ένα από τα οφέλη της συνεργασίας τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί η αμφότερη ενίσχυσή τους μέσα από την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Marcus et al., 2012· Russell, et al., 2012).

Εντούτοις, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι οργανωσιακές πιέσεις και η αυστηρή κυβερνητική ατζέντα για την εκπαιδευτική πολιτική καθιστούν την άτυπη εκπαίδευση υποκείμενη σε πιέσεις του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ συχνά μουσεία και σχολεία εμφανίζονται να υιοθετούν πρακτικές που αποσκοπούν να τους προσδώσουν τα χαρακτηριστικά του «αποδεκτού» (Russell et al., 2012).

Παράλληλα, υπογραμμίζεται πως η τοπική εκπαιδευτική οικολογία και τα ευρύτερα συγκείμενα των συνεργαζόμενων ιδρυμάτων διαμορφώνουν τις ισορροπίες των συνεργασιών (ο.π.). Ενώ οι συνεργάτες έχουν κοινά οράματα και στόχους, εμπόδια σχετιζόμενα με τη διακυβέρνηση της συνεργασίας, τα πλαίσια λειτουργίας των

ιδρυμάτων και τις εθνικές πολιτικές αποτυγχάνουν να ενδυναμώσουν τη θέση κάθε ιδρύματος στην τοπική εκπαιδευτική οικολογία και έτσι οι φορείς μέσα στην έδρα τους συχνά περιορίζουν τη συνεργασία (Foreman-Peck & Travers, 2013· Russell et al., 2012· Marcus et al., 2012).

### **3.1.2 Το είδος και η ποιότητα της συνεργασίας**

Η «χρήση» του μουσείου και των δομημένων προγραμμάτων του φαίνεται να αποτελεί μια ενσυνείδητη επιδίωξη για τους καθηγητές της τυπικής εκπαίδευσης (Ξανθοπούλου & Μέλλιου, 2011). Οι καθηγητές αναγνωρίζουν τη συμπληρωματική φύση της μουσειακής εκπαίδευσης, αλλά η συνεργασία μουσείου και σχολείου παραμένει κατακερματισμένη (Xanthoudaki, 2008). Έτσι, παρότι τυπική και άτυπη εκπαίδευση συνάπτουν πυκνά σχέσεις μεταξύ τους, ερευνητές στο πεδίο υπογραμμίζουν πως πολλά μένουν να γίνουν για τη βελτίωση της επικοινωνίας και τη ροής πληροφορίας από το μουσείο στο σχολείο (Storksdieck, 2001).

Εστιάζοντας στα είδη των συνεργασιών που αναπτύσσονται ανάμεσα στο προσωπικό (εκπαιδευτικό ή μη) των φορέων τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, στην ακαδημαϊκή έρευνα εντοπίζονται τρία επίπεδα επικοινωνίας: το διαδικαστικό επίπεδο που περιορίζεται σε ζητήματα σχεδιασμού της επίσκεψης, η επικοινωνία που στοχεύει στην επιλογή περιεχομένου ή εκπαιδευτικού προγράμματος για τους μαθητές και το τρίτο και ουσιαστικότερο επίπεδο που διαμορφώνεται γύρω από τον αμοιβαίο σχεδιασμό της επίσκεψης και την ουσιαστική ανάμειξη των ενδιαφερόμενων συνεργατών (Tal & Steiner, 2006).

Όπως καταγράφεται σε σχετικές με το πεδίο ενδιαφέροντος μελέτες, μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών αποδίδουν στο μουσείο την αποκλειστική υπευθυνότητα σχεδιασμού εκπαιδευτικών εμπειριών για τους μαθητές, ενώ αρκετοί είναι αυτοί που πιστεύουν και στη συνδυασμένη ευθύνη (Anderson & Zhang, 2003· Καλογιάννη, 2015). Όμως, στην πλειονότητά τους εμφανίζονται αβέβαιοι και ανασφαλείς να προσεγγίσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό των μουσείων, σπάνια βλέπουν την ανάγκη αμοιβαίας συμμετοχής στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κατά συνέπεια τις περισσότερες φορές η επικοινωνία περιορίζεται σε ένα πρώιμο στάδιο προγραμματισμού και επικεντρώνεται μόνο σε οργανωτικά-διαχειριστικά ζητήματα



(Griffin & Symington, 1997· Marcus et al., 2012· Tal & Steiner, 2006· Wright-Maley & Marcus, 2013).

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι διαδραματίζουν μικρό εκτελεστικό ρόλο και κατά την εξέλιξη της διδακτικής επίσκεψης. Έτσι, εμφανίζονται να διατηρούν την παραδοσιακή τους ταυτότητα και να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως επισκέπτη και παρατηρητή της διαδικασίας, συνεπώς σπάνια αναλαμβάνουν τη θέση του ξεναγού, παραχωρώντας τα ηνία της διδασκαλίας στο εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό του μουσείου (Griffin & Symington, 1997· Καλογιάννη, 2015· Marcus et al., 2012· Tal & Steiner, 2006· Faria & Chagas, 2013).

Μολονότι έρευνες καταγράφουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις οργανωτικές δεξιότητες των ξεναγών, η στάση τους είναι κριτική απέναντι στα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούν και τις διδακτικές τους δεξιότητες, προσάπτοντάς τους ενδεχόμενες αστοχίες διασύνδεσης της μουσειακής εμπειρίας με τη σχολική γνώση (Griffin & Symington, 1997· Marcus et al., 2012). Αντίθετα με την κοινή πρακτική που ακολουθείται από τα μουσεία, φαίνεται να επιθυμούν ξεναγήσεις μαθητοκεντρικές, λιγότερο δομημένες και βασισμένες στην ελεύθερη επιλογή, τη διερεύνηση και τις απτές βιωματικές εμπειρίες (Cox-Petersen et al., 2003).

Στην αντίπερα όχθη, ειδικοί στο πεδίο μελέτης υπογραμμίζουν πως το εκπαιδευτικό προσωπικό των μουσείων αξιολογεί θετικά τη μεγάλη ποικιλία των διαθέσιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως παράγοντα «που πουλάει» στις υπηρεσίες που παρέχει το μουσείο στο σχολείο, παρότι συχνά το μαθητικό κοινό που συμμετέχει σε αυτά είναι αριθμητικά κατώτερο των προσδοκιών (Foreman-Peck & Travers, 2013· Phillips et al., 2007).

Επιδιωκόμενο στόχο των φορέων άτυπης μάθησης αποτελεί η βελτίωση της επικοινωνίας με την τυπική εκπαίδευση και η διαμόρφωση ουσιαστικότερων σχέσεων, ικανών να οδηγήσουν στη συνδιαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δομημένων να εξυπηρετούν τους στόχους των εκπαιδευτικών και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Foreman-Peck & Travers, 2013· Watson, Dodd, & Jones, 2007· Wright-Maley & Marcus, 2013). Πέρα από τους τακτικούς «χρήστες» τα μουσεία προσδοκούν περισσότερες συνεργασίες και μεγαλύτερο δίκτυο «πελατών», όμως η πρόσβαση στα σχολεία αποδεικνύεται αρκετές φορές προβληματική (Foreman-Peck & Travers, 2013). Το ανελαστικό ωράριο και η εξετασιοκεντρική φιλοσοφία στη Δευτεροβάθμια

Εκπαίδευση αποθαρρύνουν τα μουσεία να συνάπτουν νέες σχέσεις και να δημιουργούν πρόσφορο έδαφος συνεργασιών (ο.π.).

Παρά ταύτα, ο κοινός εκπαιδευτικός σκοπός και η συμπληρωματικότητα με την τυπική εκπαίδευση συχνά δεν αποτυπώνονται στην υλοποίηση της συνεργασίας. Μολονότι οι μουσειοπαιδαγωγοί είναι εξοικειωμένοι με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών, εμφανίζονται να μη λειτουργούν συμπληρωματικά στη σχολική γνώση, συχνά αγνοούν το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών και έτσι αδυνατούν να σχεδιάσουν μια καλύτερη μαθησιακή εμπειρία (Wright-Maley & Marcus, 2013). Επιπλέον, ενώ φαίνεται να προσδοκούν μεγαλύτερη ανάμειξη των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία και ουσιαστικότερη συνεργασία, σπάνια επισκέπτονται μια σχολική τάξη και κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο περιβάλλον του μουσείου δε φαίνεται να επιδιώκουν την ομαδική διδασκαλία ή το μοίρασμα των καθηγητικών ευθυνών (Marcus et al., 2012· Tal & Steiner, 2006· Wright-Maley & Marcus, 2013).

### **3.2 Εκπαιδευτικοί, ξεναγοί και μουσειοπαιδαγωγοί: οι διαμεσολαβητές της μουσειακής εμπειρίας**

#### **3.2.1 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για στην πρακτική των διδακτικών επισκέψεων στο πεδίο**

Οι ερευνητές στο πεδίο ενδιαφέροντος εστιάζουν συχνά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προστιθέμενη αξία των διδακτικών επισκέψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εμφανίζεται να διατηρεί θετική στάση και να αναγνωρίζει την ενδογενή αξία των μουσείων ως εστιών μάθησης, θεμελιωμένη στις μοναδικές, απτές, βιωματικές εμπειρίες που είναι αδύνατο να αναπαραχθούν στην τυπική σχολική τάξη (Faria & Chagas, 2013· Marcus et al., 2012· Mitchie, 1998· Morentin & Guisasola, 2013). Ειδικοί στο πεδίο υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως βαθμίδας εκπαίδευσης, προτάσσουν τη γνωστική της διάσταση, αντιλαμβάνονται τη διδακτική επίσκεψη ως μιας υψηλής αξίας εκπαιδευτική, προσωπική και επιστημονική εμπειρία (Anderson & Zhang, 2003· Καλογιάννη, 2015· Tal & Steiner, 2006). Το από βίωμα της διδακτικής επίσκεψης χαρακτηρίζεται ικανό να ενεργοποιήσει την ιστορική, πολιτισμική, επιστημονική και τεχνολογική γνώση, να οξύνει την κριτική σκέψη, να ενθαρρύνει τη μάθηση πέρα από τα στενά όρια του

σχολείου, να προωθήσει διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και ίση πρόσβαση στη γνώση (Faria & Chagas, 2013· Tal & Steiner, 2006).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στους χώρους ιστορικής και πολιτισμικής αναφοράς τις δυνατότητες κατανόησης του παρελθόντος, σύνδεσης των γεγονότων και των αντικειμένων με το αναλυτικό πρόγραμμα και προώθησης της ιστορικής σκέψης των μαθητών, ενώ η αξιοπιστία και το περιεχόμενο των εκθεμάτων τους σπάνια αμφισβητούνται (Marcus et al., 2012). Αντίστοιχα, βλέπουν μια επίσκεψη σε ένα κέντρο επιστημών ή ένα μουσείο φυσικής ιστορίας ως μια προσπάθεια καλλιέργειας θετικής στάσης και μεγαλύτερης έκθεσης στην επιστήμη, εξαιτίας του συσχετισμού της με διασκέδαση, πειραματισμό, παιγνιώδεις δραστηριότητες και ποικιλία διδακτικών μέσων (Gottfried, 1980· Morentin & Guisasola, 2013). Ανάλογα, οι επισκέψεις σε εξωτερικές εστίες μάθησης και σε φυσικά περιβάλλοντα εκτιμώνται για τις προοπτικές καλλιέργειας αξιών και πεποιθήσεων σχετικά με το περιβάλλον, ενίσχυσης της περιβαλλοντικής συνείδησης και διαθεματικής αντιμετώπισης της επιστημονικής γνώσης (Alon & Tal, 2015· Dillon et al., 2004).

Παράλληλα με το γνωστικό κέρδος τείνουν να αναγνωρίζουν και οφέλη που σχετίζονται με τη συναισθηματική ανάμειξη των μαθητών κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής επίσκεψης στο πεδίο (Dillon et al., 2004· Watson et al., 2007). Έτσι, εστιάζουν στη διέγερση του ενδιαφέροντος, στην απόκτηση κινήτρου και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, πτυχές σύμφυτες με την επίσκεψη σε ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης που ανακλώνται στη στάση που διαμορφώνουν οι μαθητές απέναντι στα μαθήματα του προγράμματος σπουδών και στη συμπεριφορά τους έξω και μέσα στη σχολική τάξη (Dillon et al., 2004· Καλογιάννη, 2015· Mitchie, 1998· Ofsted, 2008).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τη διδακτική επίσκεψη ως μοναδική ευκαιρία κοινωνικής μάθησης, ειδικά όταν περιλαμβάνει μεθοδική προετοιμασία, διερευνητικές και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και ενθουσιώδες προσωπικό με δεξιότητες (Anderson & Zhang, 2003· Tal & Steiner, 2006). Εστιάζοντας στις κοινωνικές της πτυχές, τονίζουν πως η αλλαγή της ρουτίνας, το διάλειμμα από τη συμβατική σχέση μαθητή–καθηγητή και η έκθεση σε δραστηριότητες ομαδικής εργασίας και συνδημιουργίας μπορούν να προωθήσουν περισσότερες και καλύτερες

αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της τάξης και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (Dillon et al., 2004· Gottfried, 1980· Tal & Steiner, 2006 ).

Εντούτοις, η επιλογή χρήσης φύλλων εργασίας ως μέσου εμπέδωσης και διασφάλισης της γνώσης και η προσπάθεια οριοθέτησης και ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας κατά τη μουσειακή εμπειρία αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί, έχοντας κυρίως γνωστικά ζητούμενα, συχνά δεν εμπιστεύονται ότι η εγγενής άτυπη φύση του μουσείου μπορεί από μόνη της να οδηγήσει στη μάθηση (Καλογιάννη, 2015· Kisiel, 2003).

Τέλος, η εμπειρία των εστιών άτυπης μάθησης αξιολογείται θετικά και εξαιτίας της δυναμικής της να συνεισφέρει σε γνώσεις, διασκέδαση, συναισθηματική εμπλοκή και επαγγελματική εξέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών (Storksdieck, 2001). Η μουσειακή εμπειρία δημιουργεί πληθώρα ευκαιριών για προσωπική ανάπτυξη και απόκτηση νέων δεξιοτήτων, γνώσεων και ιδεών, με σκοπό την εφαρμογή τους στην τυπική σχολική αίθουσα (Dillon et al., 2004). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν θετική στάση απέναντι στις προοπτικές επαγγελματικής ανάπτυξης που πηγάζουν από τη συμμετοχή τους σε καινοτόμα προγράμματα και σεμινάρια που υλοποιούνται με πρωτοβουλία των μουσείων, καθώς και από την επαφή τους με άλλους ειδικούς της τοπικής κοινότητας (Mitchie, 1998).

### **3.2.2 Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην πρόθεση υλοποίησης μιας διδακτικής επίσκεψης στο πεδίο**

Η γραφειοκρατία και οι ευθύνες που συνοδεύουν μια διδακτική επίσκεψη καθιστούν συχνά επιθυμητή την παρουσία προσώπων με αρμοδιότητες κεντρικής διαχείρισης, επιφορτισμένων με τον ρόλο της διευκόλυνσης της επικοινωνίας σχολείου-μουσείου (Anderson & Zhang, 2003). Ενώ οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνονται να επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στη μαθησιακή εμπειρία των διδακτικών επισκέψεων, ένα πλήθος παραγόντων που αναδύονται από διεθνείς μελέτες φαίνεται να επιδρούν αρνητικά στην πρόθεση υλοποίησή τους.

Τα συνήθη εμπόδια σχετίζονται με διαχειριστικά ζητήματα οργάνωσης. Σε αυτά συγκαταλέγονται θέματα ασφάλειας και μεταφοράς των μαθητών, προβλήματα οικονομικής και διοικητικής υποστήριξης των δράσεων, το ανελαστικό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και η αναγκαιότητα κατάθεσης προσωπικού χρόνου από το

διδασκτικό προσωπικό (Anderson & Zhang, 2003· Marcus et al., 2012· Mitchie, 1998· Ofsted, 2008). Πρόσθετοι ανασταλτικοί παράγοντες σχετίζονται με το μαθητικό δυναμικό και αφορούν σε θέματα πειθαρχίας και αδιάφορης στάσης, ειδικά όταν η διδασκτική επίσκεψη υλοποιείται από πολυπληθείς ομάδες μαθητών, ή με την καταλληλότητα του θεματικού περιεχομένου των διαθέσιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων (Καλογιάννη, 2015). Μάλιστα, με δεδομένο τον περιορισμένο διδασκτικό χρόνο και την αυξημένη λογοδοσία των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκφράζουν ανησυχία για τη διασφάλιση της μάθησης μέσα από τη μουσειακή εμπειρία και τη συμπληρωματικότητα της επίσκεψης με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών (Wright-Maley & Marcus, 2013). Ειδικοί στο πεδίο της έρευνας υπογραμμίζουν πως η ευθυγράμμιση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου ανάγεται συχνά σε κεντρικό ζήτημα στην ατζέντα των καθηγητών, όταν σχεδιάζουν και εφαρμόζουν μια διδασκτική επίσκεψη, ώστε να εξασφαλίσουν τη νομιμότητα και την άδεια για την υλοποίησή της (Anderson & Zhang, 2003· Foreman-Peck & Travers, 2013· Καλογιάννη, 2015). Όμως, η ανεπαρκής προετοιμασία που λαμβάνουν κατά τα στάδια εκπαίδευσής τους σχετικά με την αξιοποίηση της πληροφορίας σε περιβάλλοντα άτυπης μάθησης επιδρά αποτρεπτικά, με αποτέλεσμα να αισθάνονται ανέτοιμοι και ανασφαλείς να σχεδιάζουν μια πλήρη και ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία στον χώρο του μουσείου (Marcus et al., 2012).

Μιας και το πλεονέκτημα της επίσκεψης στο μουσείο με μαθησιακούς όρους δεν μπορεί εύκολα να επιδειχθεί και με δεδομένες τις πρακτικές δυσκολίες που εμπλέκονται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της, είναι λογικό γιατί συχνά τα σχολεία επιλέγουν να μην είναι «χρήστες» των μουσείων (Foreman-Peck & Travers, 2013).

### **3.2.3 Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην πρόκληση της διδασκτικής επίσκεψης στο πεδίο**

Ερευνητές στο πεδίο αναφοράς υπογραμμίζουν πως μια επίσκεψη σε έναν χώρο άτυπης μάθησης πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένη ως οργανικό μέρος του προγράμματος σπουδών, ώστε να περιορίζονται οι παράγοντες εκείνοι που προσδίδουν στον χώρο υψηλά ποσοστά νεωτερισμού και παρεμποδίζουν τη διαδικασία της μάθησης (Orion & Hofstein, 1991). Όμως, οι ενδείξεις σχετικά με τον βαθμό ετοιμότητας του διδασκτικού προσωπικού που αναμειγνύεται στην υλοποίησή της προκαλούν προβληματισμό.

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα μουσειακής εκπαίδευσης είτε σε προπτυχιακό επίπεδο είτε με δική τους πρωτοβουλία συμμετέχοντας σε σεμινάρια επαγγελματικής ανάπτυξης που διοργανώνονται από τα ίδια τα μουσεία (Καλογιάννη, 2015). Κατά συνέπεια, αποτυπώνονται να έχουν συγκεχυμένη εικόνα για το πώς να χρησιμοποιήσουν το μουσείο ως μαθησιακό περιβάλλον, φαίνεται να μη φροντίζουν για την εξοικείωση των μαθητών με τον χώρο και τα διδακτικά εργαλεία, συχνά δε ο προγραμματισμός τους περιορίζεται σε καθαρά οργανωτικό επίπεδο (Griffin, 1994· Griffin & Symington, 1997). Παράλληλα, ένας μεγάλος αριθμός εμπειρικών μελετών εντοπίζουν απουσία μαθησιακού προσανατολισμού, στόχους που εξαντλούνται στη συμπλήρωση ενός φύλλου εργασίας και δραστηριότητες ανατροφοδότησης λιγότερο φιλόδοξες από τις αναμενόμενες και ανάκανες να υποστηρίξουν τη μοναδική μουσειακή εμπειρία (Gottfried, 1980· Griffin & Symington, 1997· Faria & Chagas, 2013· Kisiel, 2003· Marcus et al., 2012).

Ερευνητικά ευρήματα αποκαλύπτουν ότι τις περισσότερες φορές οι μαθητές εισέρχονται στους χώρους άτυπης μάθησης χωρίς καμία πληροφόρηση για το περιεχόμενο του προγράμματος στο οποίο θα εμπλακούν (Storksdieck, 2001). Οι καθηγητές στην πλειονότητά τους έχουν σχεδιάσει, αλλά δεν είναι προετοιμασμένοι για την επίσκεψή τους στο μουσείο (Morentin & Guisasola, 2013). Αντλώντας τις πληροφορίες τους από σύντομα διαφημιστικά φυλλάδια ή από ιστοσελίδες των μουσείων, ξέρουν το πρόγραμμα της επίσκεψης και την επιστημονική της βάση, χωρίς να ξέρουν ακριβώς τι να αναμένουν σχετικά με το θεματικό πεδίο ή τις δραστηριότητες με τις οποίες οι ίδιοι έχουν επιλέξει να αναμειχθούν (Morentin & Guisasola, 2013· Storksdieck, 2001).

Σχετικές ακαδημαϊκές μελέτες δείχνουν πως το θέμα της διδακτικής επίσκεψης αντλείται από τις προτιμήσεις των μαθητών ή από κάποιο μαθησιακό αντικείμενο που διερευνάται στη σχολική αίθουσα την ίδια περίοδο, ενώ κάποιες φορές και αυτή η διασύνδεση απουσιάζει με αποτέλεσμα οι μαθητές να μη διδάσκονται τίποτα σχετικό με τις θεματικές ενότητες της επίσκεψης (Griffin, 1994· Wright-Maley & Marcus, 2013). Ως αποτέλεσμα, εκπαιδευτικοί και μαθητές συναντούν σημαντικές δυσκολίες να αρθρώσουν τους στόχους και τον σκοπό της επίσκεψης στην οποία είναι αναμειγμένοι, αποδεικνύοντας πως σε κάποιες περιπτώσεις η διδακτική επίσκεψη είναι το αποτέλεσμα μιας ευκαιρίας που παρουσιάστηκε τελευταία στιγμή και δεν

ακολουθεί κανένα πλάνο προγραμματισμού (Faria & Chagas, 2013· Griffin & Symington, 1997· Kisiel, 2003).

Όμως, ακόμη και όταν έχει προηγηθεί προετοιμασία των μαθητών, αυτή περιγράφεται με γενικούς και ασαφείς όρους, χωρίς να προσδιορίζεται το είδος των δραστηριοτήτων και η διασύνδεσή τους με το πλαίσιο του μουσείου (Morentin & Guisasola, 2013). Συχνά, η προετοιμασία περιορίζεται σε τεχνικές πληροφορίες ή σε συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα στη σχολική αίθουσα, πολύ λίγες ομάδες μαθητών δουλεύουν επίμονα πάνω στο θέμα της επίσκεψης, ενώ σπάνια αξιοποιούνται επικουρικά τα μέσα που προσφέρει το μουσείο, όπως τα διδακτικά υλικά ή η συνδρομή εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα στη σχολική τάξη (Griffin, 1997· Marcus et al., 2012· Morentin & Guisasola, 2013· Wright-Maley & Marcus, 2013). Ενδιαφέρον προκαλεί πως μόνο ένας μικρός αριθμός καθηγητών που διαθέτουν διαυγή μαθησιακό προσανατολισμό επιχειρεί σαφή και εκούσια διασύνδεση της μουσειακής εμπειρίας με το θέμα που διδάσκεται στο σχολείο και αποτέλεσε αφορμή για τη διδακτική επίσκεψη στο πεδίο (Griffin & Symington, 1997).

### **3.2.4 Η ανάμειξη των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία της διδακτικής επίσκεψης στο πεδίο**

Η γεφύρωση των πρακτικών ενός περιβάλλοντος άτυπης μάθησης με το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου είναι μια δύσκολη διεργασία και προϋποθέτει τον ενεργό ρόλο και την ουσιαστική ανάμειξη των καθηγητών κατά τη διάρκεια της διδακτικής επίσκεψης στο πεδίο (Faria & Chagas, 2013).

Σύμφωνα με ερευνητές στο πεδίο της εκπαίδευσης, οι καθηγητές φαίνεται να εμπλέκονται με όλες τις ομάδες των μαθητών σε κάποιο βαθμό, οι καθηγητικές πρακτικές όμως σε ένα τέτοιο περιβάλλον ποικίλλουν (Griffin & Symington, 1997). Οι καθηγητές-συνοδοί επιδεικνύουν συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από ενεργητική συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες μικρών ομάδων μαθητών έως πλήρως αμέτοχη στάση, με τη συμπεριφορά τους να αντανακλάται και στη συμπεριφορά των μαθητών (Griffin, 1994· Griffin & Symington, 1997· Mitchie, 1998). Σε εκείνες τις περιπτώσεις που εμφανίζονται να συμμετέχουν ενεργά, διατηρώντας θετική και ενθουσιώδη στάση, ασκώντας ερωτήσεις και παραπέμποντας στο πρόγραμμα σπουδών

του σχολείου, οι μαθητές φαίνονται περισσότερο ενσωματωμένοι στη μαθησιακή διαδικασία (Griffin & Symington, 1997· Faria & Chagas, 2013).

Στην πλειονότητα των περιπτώσεων όμως οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούν μικρό αριθμό αλληλεπιδράσεων τόσο με τους μαθητές, όσο και με το διδακτικό προσωπικό των μουσείων (Faria & Chagas, 2013). Μάλιστα, φαίνεται να εγκαταλείπουν συχνά τις καλές πρακτικές διαχείρισης της τάξης και να χρησιμοποιούν μικρή ποικιλία διδακτικών και μαθησιακών στρατηγικών, ενώ σπάνια αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία διασύνδεσης της σχολικής γνώσης με τις πληροφορίες που είναι διαθέσιμες στο μουσείο (Griffin & Symington, 1997). Ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο τους τοποθετεί με ρόλο παθητικό στους χώρους άτυπης μάθησης, ως απλούς ρυθμιστές θεμάτων που άπτονται προβλημάτων πειθαρχίας και αρκετά συχνά παρουσιάζονται διασπασμένοι να συνομιλούν μεταξύ τους, να παρακολουθούν εκθέματα διαφορετικά από αυτά των ομάδων των μαθητών ή να είναι κυριολεκτικά απόντες (Faria & Chagas, 2013· Griffin, 1994· Griffin & Symington, 1997).

### **3.2.5 Ανατροφοδότηση και αναστοχασμός στη σχολική τάξη: Η αξιοποίηση της μουσειακής εμπειρίας**

Έχει ευρέως αναγνωριστεί η σημασία της διευκόλυνσης των μαθητών να κάνουν ουσιαστικές διασυνδέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές διαστάσεις των εκπαιδευτικών τους εμπειριών (Dillon et al., 2004). Η ενσωμάτωση των μαθησιακών εμπειριών μπορεί να περιλαμβάνει συνάψεις στο εσωτερικό ενός επιστημονικού πεδίου ή συνδέσεις διαθεματικής φύσης ή και να δρα προσθετικά στη σχολική γνώση (ο.π). Η αξιοποίηση του πλούτου των μαθησιακών εμπειριών των μουσείων, στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, αποτελεί αδιαμφισβήτητα μια καλή πρακτική για τους καθηγητές και μια πρόκληση αναφορικά με την επιλογή κατάλληλων στρατηγικών για να μεσολαβήσουν (Anderson & Zhang, 2003).

Όπως αναδεικνύεται από διεθνείς εμπειρικές μελέτες, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επιστρατεύουν διάφορες τεχνικές αξιολόγησης του μαθησιακού κέρδους, όμως η επίσκεψη σε μια εστία άτυπης μάθησης συχνά αντιμετωπίζεται ως ένα μεμονωμένο μαθησιακό επεισόδιο και δεν επιχειρείται η διασύνδεσή του με άλλα, ώστε να διαμορφώσουν ένα μαθησιακό συνεχές (Faria & Chagas, 2013· Griffin, 1994· Kisiel, 2003· Storksdieck, 2001). Αν και στη μουσειακή εμπειρία εντοπίζουν κοινά στοιχεία με



θέματα που έχουν διδαχθεί ή πρόκειται να διδαχθούν στη σχολική αίθουσα και σε πλήρη αντίθεση με τους διδακτικούς και γνωστικούς τους στόχους, δε τη συσχετίζουν εκούσια με τη σχολική γνώση και οι όποιες διασυνδέσεις φαίνεται να είναι καθαρά συμπτωματικές (Griffin & Symington, 1997· Kisiel, 2003· Morentin & Guisasola, 2013). Παρότι η συσχέτιση με τη σχολική γνώση ανάγεται σε κεντρικό ζήτημα στην ατζέντα τους, σε λίγες περιπτώσεις σχεδιάζουν και εκτελούν στοχευμένες δραστηριότητες ανατροφοδότησης, με αποτέλεσμα οι επισκέψεις να παρουσιάζουν μικρά ποσοστά ενσωμάτωσης στην τυπική εκπαιδευτική διαδικασία (Anderson & Zhang, 2003· Griffin, 1994· Griffin & Symington, 1997· Morentin & Guisasola, 2013· Storksdieck, 2001).

Οι αυξανόμενες πιέσεις προς την κατεύθυνση βελτίωσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, η αυξανόμενη λογοδοσία των σχολείων και η έλλειψη πίστης στη διαδικασία της ανατροφοδότησης περιορίζουν τις δραστηριότητες που έπονται μιας διδακτικής επίσκεψης στη συλλογή φύλλων εργασίας ή στη διενέργεια απλών συζητήσεων (Dillon et al., 2004· Griffin & Symington, 1997· Marcus et al., 2012). Διατηρώντας τη λογική της επανάληψης, της αποσαφήνισης ερωτήσεων και της συγκράτησης της γνώσης, οι δραστηριότητες αυτές ταυτίζονται με πρακτικές της τυπικής σχολικής τάξης και λιγότερο με διαδικασίες βιωματικού χαρακτήρα, όπως αυτές που αρμόζουν σε μια μουσειακή εμπειρία (Καλογιάννη, 2015· Storksdieck, 2001).

Με αυτόν τον τρόπο η αξιολόγηση της μουσειακής εμπειρίας ως μαθησιακού γεγονότος απουσιάζει, με αποτέλεσμα να μην αναγνωρίζονται τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μαθησιακών παροχών εκτός της σχολικής τάξης και να μην επιδιώκονται οι απαιτούμενες βελτιώσεις μέσα από τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση (Dillon et al., 2004· Ofsted, 2008).

### **3.2.6 Τεχνικές ξενάγησης και διδασκαλίας σε περιβάλλοντα άτυπης μάθησης:**

#### **Εκπαιδευτικοί, ξεναγοί, μουσειοπαιδαγωγοί**

##### *Εκπαιδευτικοί*

Όπως έχει αναφερθεί στη διεθνή αρθρογραφία μια εκπαιδευτική επίσκεψη περιλαμβάνει την αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών τεχνικών μέσω της ανάμειξης των μαθητών σε δραστηριότητες διαφορετικές από αυτές της σχολικής αίθουσας, όπως παιχνίδι ρόλων,

συλλογή πληροφοριών, κινήγι θησαυρού και πειραματισμό (Marcus et al., 2012). Οι εκπαιδευτικοί παρόλα αυτά επιδεικνύουν μικρή αναγνώριση του διαφορετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και διατηρούν ασαφή εικόνα για τις διαφορετικές μαθησιακές ευκαιρίες του μουσείου, κάτι που αποτυπώνεται στις τεχνικές που επιστρατεύουν κατά την καθοδήγηση μικρών ομάδων μαθητών ανάμεσα στα εκθέματα του μουσείου (Griffin & Symington, 1997).

Μελέτες στο επιστημονικό πεδίο ενδιαφέροντος αποτυπώνουν τους εκπαιδευτικούς να επαφίενται σε τεχνικές προσανατολισμένες σε δραστηριότητες, οι οποίες κατευθύνουν τους μαθητές να αντλούν πληροφορίες από τις ταμπέλες των εκθεμάτων και όχι από τα ίδια τα αντικείμενα, μετριάζοντας τα επίπεδα της διερευνητικής τους διάθεσης (Griffin & Symington, 1997· Kisiel, 2003). Παράλληλα, οι δραστηριότητες θεμελιώνονται σε ερωτήσεις που στην πλειονότητά τους επιδιώκουν χαμηλού επιπέδου γνωστικές δεξιότητες και δεν ενεργοποιούν άλλες, όπως αυτήν της κατανόησης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης της γνώσης, καταπιέζοντας συχνά τη φυσική περιέργεια των μαθητών και την ελεύθερη επιλογή στη μάθηση (Griffin & Symington, 1997· Kisiel, 2003).

Η πιο συνηθισμένη τεχνική εξαντλείται στην ξενάγηση μικρών ομάδων μαθητών καθοδηγούμενων από φύλλα εργασίας, με τη μεγαλύτερη μερίδα των καθηγητών να δηλώνουν πως χωρίς τη χρήση τους δεν μπορεί να επιτευχθεί ουσιαστική μάθηση (Kisiel, 2003). Μάλιστα, ερευνητές υπογραμμίζουν ότι αρκετές φορές τα φύλλα εργασίας είναι πρόχειρα φτιαγμένα και δεν έχουν προσαρμοστεί στο θέμα μελέτης ή τις ανάγκες των μαθητών και συχνά η χρήση τους αποσκοπεί κυρίως στην αξιολόγηση που έπεται της διαδικασίας (Griffin & Symington, 1997· Mitchie, 1998).

Επιπρόσθετα ερευνητικά ευρήματα, αντλούμενα από φύλλα εργασίας, αποτυπώνουν προσδοκίες υλοποίησης μεγάλης πυκνότητας δραστηριοτήτων, πράγμα που μεταφράζεται σε πολλές δραστηριότητες ανά ώρα ή σε περιορισμένο χρόνο παρατήρησης των εκθεμάτων και αποτελούν ένδειξη επιφανειακής κάλυψης των θεμάτων (Kisiel, 2003). Παρότι τα φύλλα εργασίας ανακλούν μια προσπάθεια δημιουργίας μαθησιακής εμπειρίας, τις περισσότερες φορές αυτή η εμπειρία είναι επιφανειακή, δε συμβάλλει στην αποσαφήνιση μιας συγκεκριμένης ιδέας και τη διασύνδεση της γνώσης των μαθητών με την πληροφορία του μουσείου και δεν προβλέπει χρόνο για εκτενή παρατήρηση, συνιστώντας μια στρατηγική διερεύνησης και

δοκιμής με στόχο οι μαθητές «να τα δουν όλα» (Griffin & Symington, 1997· Kisiel, 2003).

Παράλληλα, η επιλογή κατευθυνόμενης ξενάγησης με φύλλα εργασίας που δίνουν σαφείς οδηγίες προσανατολισμού και οι καθηγητικές τεχνικές που είναι στραμμένες σε δομημένες δραστηριότητες καταδεικνύουν την τάση των εκπαιδευτικών να οριοθετήσουν, να ελέγξουν και να περιορίσουν τον παράγοντα της ελεύθερης επιλογής, της αυτονομίας και του ελέγχου της ατομικής μάθησης, σημαντικών πτυχών της μουσειακής μαθησιακής εμπειρίας (Griffin & Symington, 1997· Faria & Chagas, 2013· Kisiel, 2003). Σε μια κουλτούρα αυξημένης επιτελεστικότητας οι καθηγητές βλέπουν το μουσείο ως ευκαιρία για την απόκτηση γνώσεων, παραμερίζουν τη μοναδική ευκαιρία συνεργατικής εμπειρίας μάθησης που μπορεί να προσφέρει, συνεπώς η κοινωνική αλληλεπίδραση και η καλλιέργεια άλλων δεξιοτήτων συχνά αποθαρρύνονται (Kisiel, 2003).

#### *Εκπαιδευτικό προσωπικό των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης*

Το πεδίο της έρευνας, προκειμένου να εμβαθύνει στους παράγοντες που διαμεσολαβούν στη μοναδική μαθησιακή εμπειρία της διδακτικής επίσκεψης, στρέφει την εστίασή του στις τεχνικές ξενάγησης που επιστρατεύονται από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των μουσείων και τους μουσειοπαιδαγωγούς.

Όπως προκύπτει από ευρήματα εμπειρικών ερευνών, οι κατευθυνόμενες ξεναγήσεις, βασισμένες κατά ένα μεγάλο ποσοστό στις δεξιότητες του ξεναγού, περιλαμβάνουν συχνά κάποιας μορφής διάλεξη, ακολουθούμενη από δραστηριότητες που περιορίζουν την επιλογή των μαθητών στο περιβάλλον του μουσείου και τους κατευθύνουν σε μια ελεγχόμενη περιήγηση ανάμεσα στα εκθέματα (Bamberger & Tal, 2006· Cox-Petersen et al., 2003). Ερευνητές στο πεδίο επιχειρηματολογούν πως αυτού του είδους οι κατευθυνόμενες ξεναγήσεις, σε αντίθεση με την ελεύθερη περιήγηση στους χώρους του μουσείου, δυνητικά μπορούν να προσφέρουν βαθμιδωτή μαθησιακή υποστήριξη και ενεργοποίηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους μαθητές συνεισφέροντας στη βαθύτερη μαθησιακή ανάμειξη τους (Bamberger & Tal, 2006). Ο εκπαιδευτής του μουσείου ως ειδικός των προγραμμάτων, των συλλογών και της σημασίας τους οφείλει να διευκολύνει τον διάλογο, να δημιουργεί βιωματικές, αισθητηριακές μαθησιακές ευκαιρίες, φιλικό και προσβάσιμο μαθησιακό περιβάλλον,

τροφοδοτώντας την ευχαρίστηση για το άγνωστο και μεταλλάσσοντας την κατανόηση για το γνωστό (Foreman-Peck & Travers, 2013).

Όμως, η ξενάγηση από το εκπαιδευτικό προσωπικό του μουσείου αρκετές φορές φαίνεται να μην αξιοποιεί τις μοναδικές προοπτικές των μαθησιακών εμπειριών σε χώρους άτυπης μάθησης. Συχνά, το περιεχόμενο του μουσείου παρουσιάζεται με έναν αφηγηματικό ή διδακτικό τρόπο, αποθαρρύνοντας τον διάλογο και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε ξεναγούς, μαθητές και καθηγητές (Cox-Petersen et al., 2003). Αν και οι μουσειακές εμπειρίες χαρακτηρίζονται ικανοποιητικές από μαθητές και καθηγητές, οι μαθητές συχνά αποτυπώνονται να αναλαμβάνουν παθητικό ρόλο κοιτάζοντας και ακούγοντας τον ξεναγό, συνεπώς δεν προωθείται η μάθηση μέσα από την προσωπική εμπλοκή και την κοινωνική αλληλεπίδραση (ο.π.).

Προσθέτως, οι ξεναγοί εμφανίζονται να ακολουθούν ένα προκαθορισμένο σενάριο, χωρίς να επικεντρώνονται στις ατομικές διαφορές των μαθητών (Bamberger & Tal, 2006). Αρκετές φορές δεν παρατηρείται εκούσια διασύνδεση της μουσειακής με τη σχολική γνώση, τις πρότερες γνώσεις των μαθητών και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και συχνά το επιστημονικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται είναι πάνω από τη βαθμίδα φοίτησής τους (Bamberger & Tal, 2006· Cox-Petersen et al., 2003).

Συγχρόνως, ενώ στοχεύουν στη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, δεν επανέρχονται σε αυτές κατά τη διάρκεια της ξενάγησης, εστιάζοντας με αυτόν τον τρόπο σε γεγονότα, ιστορίες και πληροφορίες και σπάνια στις μεγάλες θεωρίες και ιδέες, για τις οποίες το μουσείο αποτελεί πρόσφορο έδαφος (Cox-Petersen et al., 2003). Αυτό ανακλάται και στις απαντήσεις των μαθητών, η συντριπτική πλειοψηφία των οποίων αποκαλύπτει γνώσεις σχετικές με τετριμμένα γεγονότα, περιγραφές και πληροφορίες, οι οποίες παραπέμπουν σε μάθηση μετρίου προς χαμηλού επιπέδου (Cox-Petersen et al., 2003· DeWitt & Hohenstein, 2010).

### **3.3 Μαθητές: Οι αποδέκτες της μουσειακής εμπειρίας**

Οι χώροι άτυπης μάθησης προκαλούν στον επισκέπτη ένα εγγενές ενδιαφέρον που διεγείρεται συχνά σε περιβάλλοντα με νεωτερισμούς και προκλήσεις (Bamberger & Tal, 2008). Εμπειρικές μελέτες στον χώρο της εκπαίδευσης διερευνούν αυτό το ενδιαφέρον και εμβαθύνουν στην επιρροή που ασκεί και στα μαθησιακά και ευρύτερα αποτελέσματα που συνεπάγεται για τους μαθητές.

Συχνά, το ενδιαφέρον των μελετητών επικεντρώνεται στις μαθησιακές πτυχές της διδακτικής επίσκεψης που σχετίζονται με την απόκτηση γνώσεων, την κατανόηση ιδεών και φαινομένων και άλλοτε εμβαθύνει στον κοινωνικό τους ρόλο και την ικανότητά τους να προκαλούν την προσωπική και συναισθηματική ανάμειξη των μαθητών (Bamberger & Tal, 2008· Watson, Dodd, & Jones, 2007). Ερευνητικά δεδομένα στο πεδίο αποκαλύπτουν ότι η μάθηση έξω από την τάξη, όταν σχεδιάζεται και εφαρμόζεται σωστά, μπορεί να υποστηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά στυλ και να συνεισφέρει στην προσωπική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Ofsted, 2008· Watson et al., 2007). Οι διδακτικές επισκέψεις αποδεικνύονται ευεργετικές για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως ικανοτήτων και μαθησιακού επιπέδου (Watson et al., 2007). Όμως, αρκετές φορές στιγματίζονται ως επουσιώδεις εμπειρίες, ως κοινωνικά και περιπετειώδη γεγονότα βασισμένα στην καινοτομία του μαθησιακού τους περιβάλλοντος, έχοντας ταυτόχρονα την προοπτική να αποτελέσουν μοναδικές μαθησιακές ευκαιρίες (Orion & Hofstein, 1991a· Falk & Dierking, 1997)

### **3.3.1 Η κοινωνική διάσταση της διδακτικής επίσκεψης**

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις φαίνεται να αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα οφέλη των διδακτικών επισκέψεων στο πεδίο, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών (Bamberger & Tal, 2008). Οι διαπροσωπικές/κοινωνικές συνιστώσες της περιλαμβάνουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, ομαδικού πνεύματος και ηγετικών ικανοτήτων (Dillon et al., 2004). Οι μαθητές δηλώνουν ενθουσιώδεις με την ξενάγηση και τα εκθέματα και παρουσιάζονται να διασκεδάζουν τη συνεργασία και τις δραστηριότητες αλληλεπίδρασης με τους ομοτίμους τους, αναπτύσσοντας συχνά διάλογο που ανακλά ομαλή συνεργασία και συνδημιουργία (Cox-Petersen et al., 2003· DeWitt & Hohenstein, 2010· Griffin & Symington, 1997).

Ειδικότερα, στα περιβάλλοντα εκείνα όπου η μαθησιακή εμπειρία υφάινεται γύρω από τον ξεναγό οι δεξιότητες του επιτρέπουν την αλληλεπίδραση μεταξύ γνωστού και αγνώστου και έναν ιδιαίτερο τρόπο επιστημονικής επικοινωνίας (Alon & Tal, 2015). Η κοινωνική διάσταση της ξενάγησης, οι δεξιότητες του ξεναγού, οι ενδιαφέρουσες ιστορίες που αφηγείται και οι δραστηριότητες εξερεύνησης και ανακάλυψης φαίνεται να έχουν μεγάλη επίδραση στους μαθητές και σε εστίες μάθησης που τοποθετούνται σε

εξωτερικά φυσικά περιβάλλοντα, όπου οι κιναισθητικές εμπειρίες συνεισφέρουν σε γνωστικό, συμπεριφορικό και συναισθηματικό επίπεδο (Alon & Tal, 2015· Dillon et al., 2004).

Εντούτοις, όπως καταγράφεται σε ευρήματα πληθώρας ερευνών στο πεδίο, κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής επίσκεψης οι μαθητές συχνά σχετίζονται με το περιεχόμενο μόνο σε επιφανειακό επίπεδο, επιδεικνύοντας μέτριες προς χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις και τείνουν να απομονώνουν την ψυχαγωγική διάσταση ως κύριο σκοπό της (Bamberger & Tal, 2008· Cox-Petersen et al., 2003· DeWitt & Hohenstein, 2010· Griffin, 1994· Orion & Hofstein, 1991a). Παρότι αυτοί που φοιτούν σε υψηλότερες σχολικές βαθμίδες φαίνεται να ανιχνεύουν στη διδακτική επίσκεψη πτυχές μαθησιακής εμπειρίας, το μαθητικό κοινό ανεξαρτήτως ηλικίας και φύλου βρίσκει τις διδακτικές επισκέψεις ελκυστικές και τείνει να τις αντιμετωπίζει ως δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ή δραστηριότητες επιβράβευσης ή απλώς ως μια ημέρα έξω από την τάξη (Griffin & Symington, 1997· Orion & Hofstein, 1991b· Wright-Maley & Marcus, 2013). Μάλιστα, εκείνες οι μαθησιακές δραστηριότητες που δεν προϋποθέτουν τη συμπλήρωση φύλλων εργασίας, αλλά είναι κατά κύριο λόγο διερευνητικές και βιωματικές, αντιμετωπίζονται κυρίως ως παιχνίδι και όχι ως μέρος μιας μεθοδευμένης μαθησιακής διαδικασίας (Griffin, 1994· Griffin & Symington, 1997). Εντούτοις, αφενός η χρήση των φύλλων εργασία κρίνεται περιοριστική στην ελεύθερη περιήγηση των μαθητών ανάμεσα στα εκθέματα του μουσείου και αφετέρου η διαδικασία συμπλήρωσης τους βαρετή (Griffin & Symington, 1997).

### **3.3.2 Οι διδακτικές επισκέψεις ως μαθησιακά εργαλεία**

Οι μαθητές βρίσκουν τον χώρο του μουσείου προτιμότερο περιβάλλον να μαθαίνουν συγκριτικά με το περιβάλλον ενός σχολείου (Watson et al., 2007). Η ανάλυση του λόγου που αναπτύσσεται μεταξύ τους όταν εκτελούν δραστηριότητες στο πεδίο παρέχει ενδείξεις μεγαλύτερης γνωστικής και συναισθηματικής ανάμειξης από αυτές της τυπικής σχολικής τάξης, πράγμα που αποδεικνύει την προοπτική της εμπειρίας της διδακτικής επίσκεψης να συνεισφέρει σε ουσιαστική μάθηση (DeWitt & Hohenstein, 2010· Watson et al., 2007).

Ερευνητές στο πεδίο της εκπαίδευσης εντοπίζουν τρία είδη μεταβλητών που επηρεάζουν ουσιαστικά την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν στο καινοτόμο

περιβάλλον του μουσείου (Orion & Hofstein, 1991a). Αυτές δε σχετίζονται με την ηλικία και τη βαθμίδα φοίτησης, αλλά με το επίπεδο της πρότερης γνώσης που μεταφέρουν οι μαθητές στο μουσείο, τον βαθμό εξοικείωσης με τον χώρο υλοποίησης της διδακτικής επίσκεψης και την ψυχολογική προετοιμασία για τη μαθησιακή εμπειρία σε ένα τέτοιο περιβάλλον (ο.π.). Ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν την ανάγκη προετοιμασίας των μαθητών πριν την υλοποίηση επίσκεψης, με σκοπό οι προσδοκίες τους να συναντήσουν την πραγματικότητα, να μειωθεί η ιδιότητα του «καινούριου» και η επίσκεψη στο νεότερο περιβάλλον του μουσείου να είναι μαθησιακά πιο αποδοτική (Orion & Hofstein, 1991a· Orion & Hofstein, 1991b).

Ειδικότερα, ευρήματα στο πεδίο μελέτης αναδεικνύουν περαιτέρω την προοπτική των διδακτικών επισκέψεων να αποφέρουν μεγαλύτερη εννοιολογική κατανόηση αλλά και νέα γνώση. Πέρα από τον ψυχαγωγικό τους χαρακτήρα που τις κάνει ιδιαίτερα δημοφιλείς στους μαθητές, οι μαθητές τείνουν να τους αποδίδουν την προοπτική απόκτησης νέων γνώσεων και κινήτρου για μάθηση (Bamberger & Tal, 2008· Faria & Chagas, 2013· Watson et al., 2007). Μια επιθυμητή αλλαγή της στάσης των μαθητών μετατοπίζει τις αντιλήψεις τους από την κοινωνική τους διάσταση στην προοπτική της εξατομικευμένης μάθησης και επιτρέπει τη διασύνδεση της εμπειρίας με τη σχολική γνώση και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ιδιαίτερα όταν αυτή συνοδεύεται από εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα (Bamberger & Tal, 2008· Orion & Hofstein, 1991b).

Όπως αποτυπώνεται σε μαρτυρίες μαθητών, αυτή η μοναδική, απτή εμπειρία των άτυπων εστιών μάθησης ενεργοποιεί την κατανόηση επιστημονικών εννοιών και ιδεών με νέους και αποτελεσματικότερους τρόπους (Bamberger & Tal, 2008). Ο φυσικός πειραματισμός, η ενθάρρυνση των εξερευνήσεων, η συμμετοχή σε προκλήσεις και οι ενδιαφέρουσες ιστορίες των ξεναγών σε μουσεία και φυσικά περιβάλλοντα μπορούν να μεταφραστούν σε μαθησιακά αποτελέσματα, ακόμη και όταν ο παράγοντας προετοιμασία ή η διασύνδεση με τη σχολική γνώση απουσιάζουν (Alon & Tal, 2015). Οι μαθητές περνούν μέσω πολλών συμπεριφορικών σταδίων, όπου η απλή περιήγηση ανάμεσα στα εκθέματα δίνει τη θέση της στον ενεργό πειραματισμό και την ανακάλυψη, που με τη σειρά τους συμβάλλουν στη δημιουργία ενός δικτύου διδασκαλίας από ομότιμους, κατά συνέπεια οι μαθητές αναπτύσσουν μεγάλο εύρος

δεξιοτήτων συμβατών με τη συνολική επίδραση της μουσειακής εμπειρίας (Bamberger & Tal, 2008· Gottfried, 1980).

Στον ίδιο άξονα διερεύνησης, ερευνητικές ενδείξεις αποκαλύπτουν ότι οι διδακτικές επισκέψεις με το σχολείο συνεπάγονται ισχυρές και ανεξίτηλες μνήμες για τους μαθητές, εστιασμένες στο φυσικό περιβάλλον και το περιεχόμενο της επίσκεψης, αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική της διάσταση (Falk & Dierking, 1997· Gottfried, 1980). Ως μια μακροπρόθεσμη επίδραση αυτών των μαθησιακών εμπειριών η ικανότητα ανάκλησης γνωστικών πληροφοριών που αφορούν στο περιεχόμενο της επίσκεψης αποτελεί ένδειξη ουσιαστικής μάθησης, ενώ παράλληλα αποδεικνύει την ύπαρξη ισχυρών δεσμών ανάμεσα στη γνώση, το συναίσθημα, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Dillon et al., 2004· Falk & Dierking, 1997).

Τέλος, μελετητές στο πεδίο ενδιαφέροντος επισημαίνουν τη συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην προώθηση της διά βίου μάθησης, μιας και οι προσωπικοί συσχετισμοί των μαθητών και η συναισθηματική ανάμειξή τους μεταφράζεται σε επιθυμία να ξαναεπισκεφτούν στο μέλλον περιβάλλοντα άτυπης μάθησης, προκειμένου να αντλήσουν νέες πληροφορίες και να βιώσουν παρόμοιες εμπειρίες (Bamberger & Tal, 2008).

### **3.4 Σύνοψη**

Το σώμα των εμπειρικών ερευνών που μελετήθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής εξετάζει πολυεδρικά την πρακτική της διδακτικής επίσκεψης ως συμπληρωματικού εργαλείου της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Όπως διαφαίνεται από τα εμπειρικά δεδομένα, οι διδακτικές επισκέψεις έχουν αντίκτυπο σε πολλές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως στη σχέση τυπικής-άτυπης εκπαίδευσης, στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και στη φύση της μάθησης. Η πολυπαραγοντική τους φυσιογνωμία, η σύντομη διάρκειά τους ως μαθησιακών συμβάντων και το πλήθος των σχέσεων που ενεργοποιούν οδηγούν τους ειδικούς στο πεδίο της εκπαίδευσης στη διαχρονική διερεύνησή τους, επιστρατεύοντας κυρίως ποιοτικές μεθόδους έρευνας με στόχο τον εμπλουτισμό και την εμπάθυνση της επιστημονικής γνώσης.

Εντούτοις, ενώ διεθνώς εντοπίζεται πλούτος εμπειρικών ερευνών στο πεδίο ενδιαφέροντος, στην Ελλάδα η ακαδημαϊκή έρευνα είναι πιο ισχνή, με την πλειονότητα



των εμπειρικών μελετών να εστιάζουν στην αξιοποίηση της πρακτικής των διδακτικών επισκέψεων σε περιβάλλοντα άτυπης μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Με δεδομένο ότι οι διδακτικές επισκέψεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του ετήσιου προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου και των νέων προγραμμάτων σπουδών και συνεκτιμώντας αφενός τη ροπή των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων στη διαθεματικότητα και τη βιωματική γνώση, το πρόταγμα για «άνοιγμα» του σύγχρονου σχολείου στην τοπική κοινωνία και τον κόσμο και αφετέρου τον πλούτο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρει το σύγχρονο μουσείο στην τυπική εκπαίδευση προς άγραν επισκεπτών, στόχο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής αποτελεί η διαμόρφωση εικόνας για τον τρόπο αξιοποίησης της πρακτικής από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη βαθμίδα του Γυμνασίου.

## **ΕΝΟΤΗΤΑ Β: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> Ερευνητικό σχέδιο και μεθοδολογία**

#### **Εισαγωγή**

Εστιάζοντας στον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας, το κεφάλαιο που αναπτύσσεται ακολούθως συνοψίζει την πορεία συλλογής των εμπειρικών δεδομένων που αξιοποιήθηκαν για να στοιχειοθετήσουν τον ερευνητικό προβληματισμό της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Αρχικά, αποτυπώνονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας και έπονται η τεκμηρίωση της μεθοδολογικής επιλογής και η αναλυτική περιγραφή διαστάσεων της μεθοδολογίας που αφορούν στη διαδικασία επιλογής και τα χαρακτηριστικά του δείγματος, στις ερευνητικές τεχνικές, στη διαδικασία συλλογής και τις μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων. Τέλος, επισημαίνονται οι δυσκολίες και οι περιορισμοί που ανέκυψαν κατά τη διενέργεια της έρευνας στο πεδίο.

#### **4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Σκοπό της παρούσας εμπειρικής έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του τρόπου αξιοποίησης της πρακτικής της διδακτικής επίσκεψης στην εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα, από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Ειδικότερα, αξιοποιώντας διαστάσεις αναδυόμενες από εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση διεθνών εμπειρικών μελετών, στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή μελετάται η προβληματική της χρήσης του μαθησιακού εργαλείου των διδακτικών επισκέψεων από τους εκπαιδευτικούς συμπληρωματικά στην τυπική εκπαιδευτική διαδικασία, υπό το πρίσμα επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων που συνίστανται:

- α. στη διερεύνηση των αντιλήψεων τους αναφορικά με τον ρόλο των διδακτικών επισκέψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία
- β. στην καταγραφή των κριτηρίων επιλογής περιβαλλόντων άτυπης μάθησης
- γ. στη διερεύνηση του τρόπου προετοιμασίας και σχεδιασμού της διδακτικής επίσκεψης
- δ. στην αποτύπωση των σχέσεων που αναπτύσσουν με το ανθρώπινο δυναμικό των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης

ε. στη διαμόρφωση εικόνας για το τρόπο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς των διδακτικών επισκέψεων.

## **4.2 Μεθοδολογία έρευνας**

### **4.2.1 Η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση**

Η ποιοτική και η ποσοτική προσέγγιση αποτελούν αναγνωρισμένους τρόπους εκπαιδευτικής έρευνας και σημαντικά μεθοδολογικά εργαλεία στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών (Babbie, 2011· Creswell, 2011· Ιωσηφίδης, 2003). Σε αντίθεση με την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση που έχει τη βάση της στο επιστημολογικό ρεύμα του θετικισμού και τη χρήση της «επιστημονικής μεθόδου», οι ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι αναπτύχθηκαν στη βάση του ερμηνευτισμού και στην παραδοχή πως ο κοινωνικός κόσμος δε διέπεται από κανονικότητες και γενικούς νόμους και πως ο κοινωνικός ερευνητής μπορεί να τον διερευνήσει μόνο μέσα από τις αντιλήψεις των ατόμων που τον συνιστούν (Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Snape & Spencer, 2006). Προς αντιστάθμιση των παραδοσιακών ποσοτικών ερευνών, όπου οι συμμετέχοντες τοποθετούνταν σε τεχνητές καταστάσεις εκτός του φυσικού τους πλαισίου, η νατουραλιστική αυτή μορφή έρευνας έδινε έμφαση στη σημασία που απέδιδαν προσωπικά τα άτομα στα διάφορα ζητήματα και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονταν οι αντιλήψεις τους αυτές (Creswell, 2011).

Παρά την προέλευση τους από διαφορετικές επιστημολογικές και οντολογικές παραδοχές, σήμερα η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα έχουν έκαστες τη μοναδική συνεισφορά τους στην κοινωνική έρευνα και οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή τους ως μεθοδολογικών προσεγγίσεων εξαρτώνται κατά βάση από τους στόχους του ερευνητή και τη φύση των πληροφοριών που επιζητά (Παρασκευόπουλος, 1993· Snape & Spencer, 2006). Στόχοι που προσανατολίζονται σε μια εις βάθος κατανόηση της υποκειμενικής νοηματοδότησης του κοινωνικού κόσμου μέσα από τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των ατόμων και που επιδιώκουν την ερμηνεία και την κατανόηση κοινωνικών φαινομένων ή διαδικασιών μέσα στο συγκεκριμένο τους προκρίνουν τη χρήση της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης έναντι της ποσοτικής (Denzin & Lincoln, 2005· Snape & Spencer, 2006). Μάλιστα, η ποιοτική προσέγγιση μπορεί να αποτελεί τη μοναδική μεθοδολογική προσέγγιση του ερευνητή, όταν ο κύριος σκοπός της έρευνάς του είναι να αποκτήσει μεγαλύτερη κατανόηση για μια διαδικασία

ή για τη φύση ενός φαινομένου και δεν επιδιώκει τη μέτρηση της έκτασής του (Snape & Spencer, 2006). Η έννοια «ποιοτική» προσέγγιση υπογραμμίζει την έμφαση που δίνει ο ερευνητής στις ποιότητες των οντοτήτων, στις διαδικασίες και τα νοήματα που δεν μπορούν να αναχθούν σε όρους ποσότητας, έντασης ή συχνότητας (Denzin & Lincoln, 2005). Στα διακριτικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής μεθόδου συγκαταλέγονται τα μικρά σε κλίμακα δείγματα, σκόπιμα επιλεγμένα βάσει κριτηρίων, μέθοδοι συλλογής που συνήθως περιλαμβάνουν τη διαδραστική επαφή του ερευνητή με τους συμμετέχοντες, δεδομένα πλούσια σε πληροφορίες και νοήματα και μια ανάλυση ανοικτή στην περιπλοκότητα των ζητημάτων και σε αναδυόμενα θέματα, με την προοπτική να αναγνωρίσει μοτίβα ή να αναπτύξει τυπολογίες, ερμηνείες και συσχετισμούς (Snape & Spencer, 2006). Για να αντλήσει τον επιδιωκόμενο πλούτο περιγραφών και αναπαραστάσεων του κοινωνικού κόσμου και μια ολιστική κατανόηση των αντιλήψεων και των πράξεων των συμμετεχόντων, ο ερευνητής δύναται να αξιοποιήσει πληθώρα πρακτικών και μεθόδων, όπως επιτόπιες παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, τεχνουργήματα, κειμενική ανάλυση, ομάδες εστίασης κ.α., κάθε μια από τις οποίες καθιστούν τον κόσμο ορατό με διαφορετικό τρόπο (Denzin & Lincoln, 2005· Snape & Spencer, 2006).

Στα πλαίσια αυτά και με γνώμονα τον περιγραφικό και διερευνητικό σκοπό της παρούσας μελέτης, για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων κρίθηκε σκόπιμη η αποκλειστική αξιοποίηση της ποιοτικής προσέγγισης με μεθοδολογικό εργαλείο τις ομάδες εστίασης.

#### **4.2.2 Η μεθοδολογική τεχνική των ομάδων εστίασης και το είδος των εμπειρικών δεδομένων**

Οι ομάδες εστίασης έχουν χρησιμοποιηθεί από τους ερευνητές ως πρακτικές ποιοτικής έρευνας μέσα σε διάφορα επιστημολογικά ρεύματα, κυρίως με την επιδίωξη της απομάκρυνσης από το δίπολο «ερευνητής-συνεντευξιαζόμενος» και της αξιοποίησης της περιπλοκότητας και του πλούτου της δυναμικής της ομάδας στη δόμηση νοημάτων και πρακτικών της κοινωνικής ζωής (Kamberelis & Dimitriadis, 2005). Πρόκειται για μια μέθοδο συλλογής δεδομένων μέσω αλληλεπίδρασης μιας σχετικά ομοιογενούς ομάδας ατόμων σε μια εστιασμένη συλλογική συζήτηση που διαφέρει αισθητά από μια εις βάθος συνέντευξη ή από τη μέθοδο των ομαδικών συνεντεύξεων, μολονότι

μεθοδολογικά για τη διενέργειά της αξιοποιούνται δομημένες, ημιδομημένες ή μη δομημένες συνεντεύξεις (Finch & Lewis, 2006· Ιωσηφίδης, 2003· Krueger & Casey, 2008). Η χρήση της σε ποικίλα επιστημονικά πεδία αυξήθηκε αισθητά κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα και σήμερα χρησιμοποιείται ευρέως ως πολύτιμη μέθοδος στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών (Finch & Lewis, 2006· Ιωσηφίδης, 2003· Krueger & Casey, 2008).

Με δεδομένο ότι οι ατομικές συνεντεύξεις παραβλέπουν τη δυναμική της αλληλεπίδρασης, οι ομάδες εστίασης μέσα σε ένα ισχυρό κοινωνικό πλαίσιο επιτρέπουν τον εκδημοκρατισμό της ερευνητικής διαδικασίας, την ανάδυση απόψεων λιγότερο επηρεασμένων από τον ερευνητή και απαθανατίζουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις όμοιες με αυτές που συμβαίνουν στην καθημερινή πράξη (Cohen et al., 2008· Finch & Lewis, 2006· Kamberelis & Dimitriadis, 2005). Η αξία τους ως μεθοδολογικών εργαλείων έγκειται στην προοπτική τους να αξιοποιούν τα κεφάλαια της κοινόχρηστης γνώσης και πρακτικής και να προωθούν τη συνέργεια, επιδιώκοντας παραγωγή μεγάλων ποσοτήτων πληροφορίας σε μικρό χρονικό διάστημα και αποκάλυψη μη αρθρωμένων κανονικοτήτων και κανονιστικών συμπερασμάτων μέσα από τον κοινωνικό λόγο (Kamberelis & Dimitriadis, 2005). Οι συμμετέχοντες καταθέτουν τις εμπειρίες τους, εκφράζουν την οπτική και τις ιδέες τους τροποποιώντας τις παράλληλα μέσα από κοινωνική αλληλεπίδραση (Finch & Lewis, 2006). Τα αναδυόμενα θέματα και ο αναστοχασμός ως αποτελέσματα των διαλογικών αλληλεπιδράσεων των συμμετεχόντων συνεπάγονται πιο εκλεπτυσμένες και λεπτομερείς απαντήσεις και μεγαλύτερη εμβάθυνση στο υπό διερεύνηση θέμα (Babbie, 2011· Creswell, 2011· Finch & Lewis, 2006).

Η αξιοποίηση των ομάδων εστίασης είτε ως αυτόνομης μεθοδολογικής τεχνικής είτε σε συνδυασμό με άλλες προσεγγίσεις ποσοτικού ή ποιοτικού χαρακτήρα καθορίζεται από το ερευνητικό αντικείμενο και τους στόχους του ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003). Στην παρούσα εμπειρική έρευνα εφαρμόστηκε αυτόνομα η μεθοδολογική τεχνική των ομάδων εστίασης επιδιώκοντας την αξιοποίηση της «δυναμικής» της ομάδας για την ανάδειξη τάσεων, νοημάτων, αντιλήψεων και πρακτικών, καθώς και αναδυόμενων θεμάτων σχετικών με τον ερευνητικό προβληματισμό της εργασίας. Ειδικότερα, τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν αποκλειστικά από ημιδομημένες συνεντεύξεις που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια αυτών των ομάδων εστίασης.

### 4.2.3 Το δείγμα

Το δείγμα της παρούσας εμπειρικής έρευνας συστάθηκε από 25 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε τρία Γυμνάσια του Νομού Κορινθίας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο σκόπιμης, μη πιθανοτικής δειγματοληψίας<sup>7</sup>, κατά συνέπεια το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη βαθμίδα του Γυμνασίου και τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα.

Ειδικότερα, για την εξασφάλιση τυπικών περιπτώσεων ως προς όλες τις ενδιαφέρουσες διαστάσεις, οι συμμετέχοντες επελέγησαν με κριτήριο τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στο δημόσιο σχολείο, τον βαθμό εξοικείωσής τους με την πρακτική των διδακτικών επισκέψεων και την ειδικότητά τους. Επιδιώκοντας περαιτέρω τη διασφάλιση συνεκτικότητας και λειτουργικότητας στο εσωτερικό κάθε ομάδας και αποσκοπώντας στην ενεργοποίηση των διαλογικών αλληλεπιδράσεων και την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών, η ομαδοποίηση των συμμετεχόντων έγινε αρχικά με κριτήριο τη συνυπηρέτησή τους στην ίδια σχολική ομάδα. Σε μικρότερη κλίμακα, για τη σύνθεση κάθε ομάδας συνυπολογίστηκαν οι προϋπάρχουσες σχέσεις, ο βαθμός εξοικείωσης με την πρακτική των διδακτικών επισκέψεων και η ειδικότητα κάθε μέλους, αποβλέποντας στη διατήρηση της ενδεδειγμένης<sup>8</sup>, για την ενεργοποίηση της δυναμικής της ομάδας, αναλογίας ομοιογένειας/ετερογένειας.

Πλήρης περιγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα εστίασης παρατίθεται σε πίνακα στο Παράρτημα 1 της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

### 4.2.4 Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων

Για τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων από τις ομάδες εστίασης σχεδιάστηκε οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης, προσαρμόστηκε ως προς τον αριθμό των ερωτήσεων και τη χρονική διάρκεια μετά από πιλοτική εφαρμογή και αξιοποιήθηκε ως κατευθυντήριο άξονας για τη διενέργεια του συνόλου των συνεντεύξεων.

---

<sup>7</sup> Σκόπιμη μη πιθανοτική δειγματοληψία νοείται η δειγματοληψία όπου επιλέγεται σκόπιμα ένα κομμάτι του πληθυσμού σύμφωνα με την κρίση του ερευνητή αναφορικά με την τυπικότητα που το διακρίνει (Babbie, 2011· Creswell, 2011· Cohen et al., 2008).

<sup>8</sup> Αναφορικά με τη σύνθεση των ομάδων στην τεχνική των ομάδων εστίασης, σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφία ο ερευνητής δεν προσβλέπει σε ομάδες που διακρίνονται για την ομοιογένεια ή την ετερογένεια τους προκειμένου η συζήτηση να διεξαχθεί σε κλίμα άνεσης, να είναι παραγωγική και να επιτρέπει την ανάδυση ποικιλίας απόψεων (Finch & Lewis, 2006· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ο οδηγός της συνέντευξης διαρθρώθηκε από 26 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στις οποίες συμπεριλήφθηκαν εναρκτήριες, εισαγωγικές, μεταβατικές ερωτήσεις, ερωτήσεις-κλειδιά και συμπερασματικές/τελικές ερωτήσεις<sup>9</sup>. Οι εναρκτήριες ερωτήσεις επεδίωξαν τη δημιουργία αναγνωριστικού κλίματος μεταξύ των συμμετεχόντων, οι εισαγωγικές ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με στόχο την εισαγωγή στο γενικό θέμα της συζήτησης και την ανίχνευση πρώιμων ιδεών, οι μεταβατικές ερωτήσεις στόχευσαν στη μετάβαση της εστιασμένης συζήτησης στις προσαρμοσμένες στους επιμέρους ερευνητικούς άξονες καίριες ερωτήσεις-κλειδιά, ενώ οι συμπερασματικές/τελικές ερωτήσεις αναπτύχθηκαν με στόχο να δώσουν στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να κάνουν τις τελευταίες τοποθετήσεις και να επιτρέψουν την ανάδυση θεμάτων που παραλήφθηκαν από την ερευνήτρια.

Ειδικότερα, ο οδηγός της συνέντευξης δομήθηκε με θεματικό σκελετό τα ερευνητικά ερωτήματα, επιμερισμένα σε επτά θεματικούς άξονες. Οι πτυχές των ερευνητικών ερωτημάτων που διερευνήθηκαν στη βάση αυτών των θεματικών αξόνων ήταν: (α) ο ρόλος των διδακτικών επισκέψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, (β) τα κριτήρια επιλογής περιβαλλόντων άτυπης μάθησης, (γ) η διασύνδεση των διδακτικών επισκέψεων με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, (δ) ο σχεδιασμός της επίσκεψης από τον εκπαιδευτικό, (ε) η σχέση των εκπαιδευτικών με το προσωπικό των χώρων άτυπης μάθησης, (στ) η προετοιμασία των μαθητών για την υλοποίηση της διδακτικής επίσκεψης στο πεδίο και (ζ) η αξιολόγηση της διδακτικής επίσκεψης από τον εκπαιδευτικό.

Ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης που διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας παρατίθεται στην πλήρη ανάπτυξή του στο Παράρτημα 2 της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

#### **4.2.5 Η ερευνητική διαδικασία**

##### *Η προσέγγιση των συμμετεχόντων*

Για τη σύσταση των ομάδων εστίασης και τον ορισμό τόπου και χρόνου διενέργειας των συνεντεύξεων, σε πρώιμο στάδιο σχεδιασμού της ερευνητικής διαδικασίας (Νοέμβρης 2017), πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με τους

---

<sup>9</sup> Για την ανάπτυξη του οδηγού των ημιδομημένων συζητήσεων και τις κατηγορίες των ερωτήσεων που αξιοποιούνται στις ομάδες εστίασης, αναζητήθηκε σχετική βιβλιογραφία και εφαρμόστηκαν βασικοί άξονες όπως αυτοί αναλύονται διεξοδικά από τους Krueger & Casey (2008), Finch & Lewis (2006) και Ίσαρη & Πουρκός (2015).

δύο εκ των τριών διευθυντές των σχολικών μονάδων των συμμετεχόντων και μία διά ζώσης επικοινωνία με τον τρίτο, για προφορική διαβεβαίωση χορήγησης άδειας εισόδου στις σχολικές μονάδες ενδιαφέροντος. Η συνυπηρέτηση της ερευνήτριας στην ίδια σχολική μονάδα με τους συμμετέχοντες σε δύο εκ των πέντε ομάδες εστίασης και η προσωπική γνωριμία με τους διευθυντές και το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος διευκόλυναν την αρχική προσέγγιση αλλά και την επικοινωνία σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας.

Η προσέγγιση των συμμετεχόντων έγινε σε δεύτερο χρόνο στο περιβάλλον εργασίας τους, ένα μήνα περίπου πριν από την έναρξη της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων και αποσκοπούσε στην προκαταρκτική ενημέρωση τους για την ευρύτερη θεματολογία της συζήτησης, το είδος του ερευνητικού εργαλείου και τους κανόνες του, την αναγκαιότητα ηχογράφησης, τη χρονική διάρκεια της διαδικασίας αλλά και στην παροχή εγγυήσεων εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας. Περαιτέρω, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη σύνθεση των ομάδων και την ταυτότητα των συνομιλητών τους. Στις περιπτώσεις εκείνες που δρομολογήθηκε σύσταση δύο ομάδων εστίασης στην ίδια σχολική μονάδα σημειώθηκαν ανακατανομές σύμφωνα με τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων, με την προϋπόθεση ότι δεν πλήττονταν τα κριτήρια που αναπτύχθηκαν ανωτέρω και διασφαλίζοντας παράλληλα τη λειτουργικότητα κάθε ομάδας. Όλοι οι συμμετέχοντες συναίνεσαν στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων εντός του εργασιακού τους περιβάλλοντος σε κοινό ελεύθερο χρόνο.

Κατά την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας (Ιανουάριος 2017), σε κάθε ομάδα εστίασης έλαβαν χώρα πολλαπλές συναντήσεις των μελών με την ερευνήτρια, για τον καθορισμό ημέρας και ακριβούς χρόνου διενέργειας των συνεντεύξεων. Σε αρκετές περιπτώσεις, εξαιτίας διαφωνιών ως προς τον χρόνο και την ημέρα υλοποίησης, η συνέντευξη μετατέθηκε χρονικά σύμφωνα με τις επιθυμίες των συμμετεχόντων. Από την αρχική προσέγγιση του δείγματος μέχρι και τη διενέργεια της πρώτης συνέντευξης απαιτήθηκε χρονικό διάστημα ενός μήνα, ενώ η υλοποίηση του συνόλου των συνεντεύξεων (μέσα Φεβρουαρίου 2017) είχε χρονική έκταση περίπου 45 ημερών.

#### *Τόπος και χρόνος διεξαγωγής*

Οι συναντήσεις όλων των ομάδων εστίασης έλαβαν χώρα στο εργασιακό περιβάλλον των συμμετεχόντων, μετά τη λήξη των μαθημάτων, στο γραφείο των καθηγητών. Κάθε συλλογική συζήτηση διήρκεσε περί τη μία ώρα, ενώ η διαδικασία συλλογής δεδομένων



συνολικά και από τις πέντε ομάδες εστίασης είχε χρονική διάρκεια περίπου ενάμιση μήνα (45 ημέρες).

#### *Διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης στις ομάδες εστίασης*

Οι συνεντεύξεις σε κάθε ομάδα εστίασης διενεργήθηκαν σε φιλικό κλίμα παρουσία μόνο της ομάδας των συμμετεχόντων και της ερευνήτριας, ενώ οι εστιασμένες συζητήσεις ηχογραφήθηκαν για τη λεπτομερή καταγραφή και επεξεργασία των απόψεων των συμμετεχόντων. Για τη διασφάλιση ενεργού διαλόγου και συμμετοχής όλων των μελών της ομάδας, πριν την έναρξη κάθε συζήτησης, δόθηκαν οι απαιτούμενοι λειτουργικοί ορισμοί και λεπτομερείς οδηγίες αναφορικά με τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας εστίασης. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να καταθέτουν ελεύθερα τις απόψεις τους, ενώ κατά την εξέλιξη της διαδικασίας, όπου κατέστη αναγκαίο, εφαρμόστηκαν πρακτικές ενεργοποίησης των λιγότερο ενεργών ομιλητών.

#### **4.2.6 Ζητήματα δεοντολογίας**

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν δεοντολογικοί προβληματισμοί που είναι σύμφυτοι με την κοινωνική έρευνα και δη με την ποιοτική, εξασφαλίστηκε πρωτίστως η συνειδητή συναίνεση<sup>10</sup> των συμμετεχόντων και για τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε άδεια κατά προτεραιότητα από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων ενδιαφέροντος.

Προσθέτως, στους συμμετέχοντες και τους διευθυντές διατέθηκε το σύνολο των πληροφοριών που σχετίζονταν με το ερευνητικό εγχείρημα προκειμένου η συμμετοχή τους να είναι ελεύθερη και εθελοντική. Η πληροφόρηση αφορούσε στον σκοπό της έρευνας, στην τεχνική συλλογής των δεδομένων και στον τρόπο αξιοποίησης των ευρημάτων. Ειδικότερα, αναφορικά με την τεχνική συλλογής των δεδομένων, στους συμμετέχοντες παραχωρήθηκαν λεπτομερείς πληροφορίες για τον τρόπο διεξαγωγής, τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης και την αναγκαιότητα ηχογράφησης των συνομιλιών και παράλληλα υπογραμμίστηκε η ελευθερία αποχώρησης από την ερευνητική διαδικασία.

---

<sup>10</sup> Η συνειδητή συναίνεση αποτελεί ένα σημαντικό δεοντολογικό ζήτημα και αφορά στο δικαίωμα του ανθρώπου να αποφασίζει ελεύθερα και στην υποχρέωση του ερευνητή να διαθέτει στο συμμετέχοντα το σύνολο των πληροφοριών που αφορούν στο ερευνητικό εγχείρημα (Cohen et al., 2008· Ίσαρη & Πουρκός, 2015·Ίωσηφίδης, 2003).

Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων αποφασίστηκε η, κατά τη διενέργεια των συνεντεύξεων, αυστηρή αποφυγή χρήσης ονομάτων και εκείνων των διακριτικών στοιχείων που θα καθιστούσαν αναγνωρίσιμους τους ίδιους ή τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν. Παράλληλα, δόθηκαν εγγυήσεις εμπιστευτικότητας και κατηγορηματικές διαβεβαιώσεις μη δημοσιοποίησης των ηχογραφημένων συζητήσεων, των όσων διημιέφθησαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων στις ομάδες εστίασης ή των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, στον βαθμό που κάτι τέτοιο είναι εφικτό σε μια ομαδική συζήτηση.

Τέλος, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, και διαβεβαιώθηκαν για την ελεύθερη πρόσβασή τους σε αυτά. Η τήρηση των συμφωνιών που συνάφθηκαν από την πλευρά της ερευνήτριας στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας ήταν απόλυτη και χωρίς παρεκκλίσεις.

#### **4.2.7 Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων**

Τα εμπειρικά δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία είχαν τη μορφή μαγνητοφωνημένων συζητήσεων, ως εκ τούτου για την ανάλυσή τους επιλέχθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου με στόχο τη συστηματική διερεύνηση του υλικού που προέκυψε από τη μεταγραφή των συνεντεύξεων.

Σε πρώτο επίπεδο ανάλυσης οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και διαμορφώθηκαν κείμενα, στα οποία εφαρμόστηκαν εν συνεχεία αρχές θεματικής ανάλυσης<sup>11</sup>. Αρχικά, εντοπίστηκαν εκείνα τα αποσπάσματα που απαντούσαν στις ερωτήσεις της συνέντευξης, τα οποία συγκεντρώθηκαν και ομαδοποιήθηκαν για να αποτυπώσουν συνθετικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε ερευνητικό ερώτημα. Ακολούθησαν η νοηματοδότηση και η «κωδικοποίηση» των τμημάτων κάθε αποσπάσματος αξιοποιώντας τους θεματικούς άξονες που είχαν αναδειχθεί από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών εμπειρικών μελετών στο πεδίο. Τέλος, οι κώδικες με νοηματική συνάφεια οργανώθηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες. Η ανάλυση που εφαρμόστηκε επεδίωξε την απόδοση νοήματος σε ποιοτικά

---

<sup>11</sup> Η θεματική ανάλυση αποτελεί τον πυρήνα της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων και συνίσταται στη νοηματοδότηση-κωδικοποίηση συγκεκριμένων τμημάτων των δεδομένων και τη σύνθεση συγγενικών νοηματοδοτήσεων για την απόδοση πιο αφηρημένων εννοιών (Babbie, 2011· Creswell, 2011· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

δεδομένα προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και ο κεντρικός ερευνητικός προβληματισμός της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

#### **4.2.8 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας**

Η κοινωνική έρευνα και δη στην ποιοτική της μορφή καλείται να αντιμετωπίσει ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας<sup>12</sup> που ανακύπτουν με ποικίλες μορφές. Στην παρούσα εμπειρική μελέτη έγινε προσπάθεια αντιμετώπισης προβλημάτων τέτοιας φύσης σε διάφορα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.

Ειδικότερα, αναφορικά με την ερευνητική πρακτική, προς την κατεύθυνση αύξησης της εγκυρότητας της διαδικασίας προκρίθηκε η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης έναντι της μη δομημένης. Στην επιλογή και διατύπωση των ερωτήσεων του οδηγού της συνέντευξης έγιναν προσπάθειες εξάλειψης πιθανών προκαταλήψεων της ερευνήτριας (που οφείλονταν στη συνυπηρέτηση στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον με πολλούς από τους συμμετέχοντες), αποσκοπώντας στην αντικειμενικότερη και μη κατευθυνόμενη άντληση πληροφοριών που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα, η πιλοτική εφαρμογή μείωσε την πιθανότητα παραλείψεων ή λαθών από την πλευρά της ερευνήτριας και επιβεβαίωσε την επιλεγείσα πρακτική ως προς τον πλούτο των πληροφοριών που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, η εγκυρότητα ερμηνείας των ευρημάτων διασφαλίστηκε από τη συμπερίληψη όλων των ποιοτικών δεδομένων στην αναλυτική διαδικασία και όχι μόνο αυτών που οδηγούν στις επιθυμητές ερμηνείες, καθώς και από τη σχολαστική ανάλυση του περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων προκειμένου να γίνει επαρκής αντιστοίχιση των ποιοτικών δεδομένων με τις ερμηνείες που πηγάζουν από αυτά. Πάρα ταύτα, στην παρούσα εμπειρική έρευνα δεν εφαρμόστηκε κάποια τεχνική αξιολόγησης της εγκυρότητας, όπως παράλληλη εφαρμογή άλλων μεθόδων συλλογής δεδομένων (πχ. τριγωνοποίηση κ.α).

Στο ίδιο πλαίσιο, η παρούσα εργασία αντιμετώπισε ζητήματα αξιοπιστίας που οφείλονταν στην υλοποίηση της έρευνας από έναν μόνο ερευνητή, του οποίου δε μπορεί να ελεγχθεί η αντικειμενικότητα, και ζητήματα υποκειμενικότητας σύμφυτα με

---

<sup>12</sup> Στην κοινωνική έρευνα η εγκυρότητα εκφράζει το βαθμό αντιστοίχισης των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας με το εμπειρικό μέτρο (Babbie, 2011· Ιωσηφίδης, 2003). Ανάλογα η έννοια της αξιοπιστίας συνδέεται με την επαναληψιμότητα και τη γενικευσιμότητα και αφορά στον βαθμό συνέπειας της ερευνητικής διαδικασίας και τη δυνατότητά της να εξηγεί ευρύτερα φαινόμενα και να θεμελιώνει γενικεύσεις (ο.π.).

το εργαλείο της συνέντευξης, την τεχνική των ομάδων εστίασης, τη μέθοδο ανάλυσης και την ποιοτική προσέγγιση ευρύτερα. Επιδιώκοντας τη διαχείριση αυτών των μεταβλητών το ερευνητικό εργαλείο σχεδιάστηκε, ώστε να περιλαμβάνει ερωτήσεις που χαρακτηρίζονταν από σαφήνεια και ευκολία και που ήταν μονοδιάστατες και προσφιλείς στους συμμετέχοντες.

Με δεδομένο ότι δεν εφαρμόστηκε κάποια τεχνική ελέγχου των μετρήσεων, ότι η συλλογή των δεδομένων δεν έλαβε χώρα σε όλο το εύρος των διαθέσιμων πηγών και βάσει της επιλεγείσας ποιοτικής μεθοδολογίας και μεθόδου δειγματοληψίας, το ερμηνευτικό πλαίσιο της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμο στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Όμως, η αναλυτική καταγραφή της ερευνητικής διαδικασίας και η σχολαστική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων αυξάνουν την πιθανότητα μεταφοράς των συμπερασμάτων σε ανάλογες περιπτώσεις και δίνουν τη δυνατότητα σε άλλους ανεξάρτητους ερευνητές να οδηγηθούν σε παρόμοια συμπεράσματα ή να θεμελιώσουν γενικεύσεις, αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της παρούσας εμπειρικής έρευνας σε ένα ερευνητικό εγχείρημα με μεγαλύτερο εύρος ποιοτικών ή και ποσοτικών δεδομένων.

#### **4.3 Περιορισμοί της έρευνας**

Στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα δεν επιχειρήθηκε αποτίμηση της συχνότητας υλοποίησης διδακτικών επισκέψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία και συσχετισμός ετών προϋπηρεσίας και διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων με τις απαντήσεις τους στα ερευνητικά ερωτήματα.

Περαιτέρω, η ποιότητα της έρευνας ενδεχομένως επηρεάστηκε από την επαγγελματική σχέση της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες και τη χρονική απόσταση ανάμεσα στη διενέργεια των συνεντεύξεων και τη συμμετοχή κάποιων εκ των εκπαιδευτικών του δείγματος σε διδακτικές επισκέψεις. Προσθέτως, ενώ καταβλήθηκε προσπάθεια εκπροσώπησης ποικίλων ειδικοτήτων, ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος καταλαμβάνει η ειδικότητα των φιολόγων. Τέλος, στην παρούσα εμπειρική μελέτη δεν εκπροσωπήθηκαν εκπαιδευτικοί μικρών σχολικών μονάδων σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές του Νομού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> Έκθεση των ερευνητικών ευρημάτων

### Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό αναπτύσσονται και τεκμηριώνονται τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας που εκπονήθηκε στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Η παράθεση των ευρημάτων οργανώνεται σε διακριτές θεματικές ενότητες που αντιστοιχούν στα ισάριθμα ερευνητικά ερωτήματα.

Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τον ρόλο των διδακτικών επισκέψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, έπονται τα ευρήματα που αφορούν στα κριτήρια επιλογής περιβαλλόντων άτυπης μάθησης και εν συνεχεία καταγράφονται οι εμπειρικές μαρτυρίες που εστιάζουν στον προγραμματισμό υλοποίησης της επίσκεψης, στις σχέσεις που διαμορφώνουν οι φορείς τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και στον παράγοντα της αξιολόγησης της διαδικασίας.

### 5.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των διδακτικών επισκέψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων που διατρέχουν το σύνολο των απαντητικών αποσπασμάτων κατέδειξε τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πρακτική των διδακτικών επισκέψεων και τον προστιθέμενο ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία φάνηκε να διαμορφώνεται από ποικίλες πτυχές τους. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν: στα οφέλη της *«άτυπης»-βιωματικής μάθησης*, στον *μορφωτικό* τους ρόλο, στην προοπτική τους να προκαλούν τη *συναισθηματική ανάμειξη* των μαθητών, την *αναπλαισίωση των σχέσεων καθηγητή-μαθητή* και το *«άνοιγμα» του σχολείου στην τοπική κοινωνία και τον κόσμο*, στην οπτική της *κοινωνικής εμπειρίας* και επιλογικά στην *ψυχαγωγική* τους συνιστώσα.

Το *«άτυπο» μαθησιακό περιβάλλον* και ειδικότερα ο *βιωματικός τρόπος* μάθησης καταγράφηκαν ως πρωτεύοντα οφέλη των διδακτικών επισκέψεων με καταλυτικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, σε όλες τις ομάδες εστίασης. Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες έκαναν λόγο για μια πρακτική που προκαλεί την ανάμειξη των μαθητών με την αυθεντική, βιωματική γνώση, για την προοπτική της διασύνδεσης θεωρίας και πράξης και για περιβάλλοντα που εξαιτίας της διαδραστικότητας, της αξιοποίησης ποικίλων εποπτικών μέσων και του συνδέσμου μεταξύ ψυχαγωγίας και μάθησης έχουν

τις προοπτικές να οδηγούν σε ουσιαστική, αβίαστη μάθηση και στέρεες γνώσεις. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

*«ναι... μπορούν τα παιδιά και βιωματικά να ζήσουν κάποια πράγματα, τα οποία πιθανόν να τα 'χουν μάθει στο σχολείο... και έτσι μπορεί να τους ε... αποτυπωθούν στον εγκέφαλο, στη μνήμη τους και να τα θυμούνται πολύ καλύτερα από ό,τι ένα μάθημα μέσα στην τάξη.» (Γ<sub>μ</sub>, Ομ.εστ.4)*

*«και εγώ θεωρώ ότι επιβάλλονται οι διδακτικές επισκέψεις, όχι απλώς τις επιλέγουμε... επιβάλλονται και ότι με τη διδακτική επίσκεψη κάνεις την αυτοψία και η αυτοψία είναι η πιο... σου προσφέρει την πιο αυθεντική γνώση.» (Φ<sub>10</sub>, Ομ.εστ.5)*

*«...εδώ προωθούνται όλες οι εναλλακτικές μορφές μάθησης, οι ομαδοσυνεργατικές ξέρω 'γω, όλα αυτά τα μοντέρνα και λοιπά, και αυτό που είναι η αποθέωση της εποπτείας...» (Φ<sub>6</sub>, Ομ.εστ.3)*

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους έκαναν συγχρόνως αναφορά στον **μορφωτικό ρόλο** των διδακτικών επισκέψεων. Ειδικότερα, ως μορφωτικός ρόλος ορίστηκε: (α) το μαθησιακό κέρδος που συνεπάγονται για τον μαθητή, (β) η προοπτική τους να συντελούν στην πολιτιστική και αισθητική του καλλιέργεια και (γ) οι προοπτικές επαγγελματικής ανάπτυξης για τον εκπαιδευτικό.

Αναφορικά με το μαθησιακό κέρδος, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως κάτι τέτοιο απορρέει πρωτίστως από εμπέδωση και επέκταση της σχολικής γνώσης:

*«σημασία έχει τα παιδιά να ξεφύγουν από το σχολείο και να έχουν μια συμπληρωματική, να το πούμε έτσι, μόρφωση, την οποία μπορούν να την ε... η οποία παρέχεται από κάποιους τόπους, προορισμούς, κέντρα, πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, πολιτιστικά κέντρα [...] που μπορεί να προσδώσουν μια, έτσι, επιπλέον, γενικότερη μόρφωση.» (Θ, Ομ.εστ.2)*

*«πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικές, έρχονται να συμπληρώσουν τη διδασκαλία που γίνεται μέσα στην τάξη, πολλές φορές και... με τον εμπειρικό τρόπο και την επαφή με την πραγματικότητα [...]οπότε όλο αυτό έρχεται να συμπληρώσει τη γνώση, η οποία παρέχεται στο σχολείο και να την επεκτείνουν, να επεκτείνουν κάποιες γνώσεις.» (Φ<sub>9</sub>, Ομ.εστ.4)*

Περαιτέρω, ο συμμετέχων Φ<sub>6</sub> υπογράμμισε την καίρια συμβολή των διδακτικών επισκέψεων στην κατανόηση του παρελθόντος και στη διαμόρφωση ιστορικής γνώσης, μέσα από το ευχάριστο περιβάλλον των σύγχρονων μουσειακών χώρων:

*«...και εμείς τώρα μιλάμε ως φιλόλογοι, έχουμε μια δυσκολία, γιατί εμείς λιγάκι ασχολούμεθα με το παρελθόν και το παρελθόν είναι βαρετό. Εμείς το θεωρούμε σημαντικό, αλλά δεν είναι*

*για τα παιδιά, δηλαδή είναι κάτι που δεν... Και πρέπει... προσπαθούμε λοιπόν να το κάνουμε όσο γίνεται πιο ευχάριστο και αυτή είναι η γενικότερη αντίληψη. Και για αυτό έχουν βελτιωθεί πάρα πολύ τα μουσεία, έχουν γίνει ευχάριστοι χώροι.» (Φ<sub>6</sub>, Ομ.εστ.3)*

Παράλληλα, μια μικρότερη ομάδα εκπαιδευτικών ανέδειξε τη μορφωτική αξία των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης για τους μαθητές εκείνους που αναπτύσσονται σε μη προνομιούχα οικογενειακά ή χωροταξικά περιβάλλοντα:

*«και να διευρύνουν λίγο τους ορίζοντές τους... Ειδικά εγώ που έχω δουλέψει πολύ στην επαρχία, είναι μια ευκαιρία για τα παιδιά να βγούνε και λίγο παρά έξω.» (Φ<sub>1</sub>, Ομ.εστ.1)*

*«θα το πω με ένα απλό παράδειγμα, φανταστείτε παιδάκια από ορεσίβια περιοχή της χώρας, να επισκεφτούν τη Βουλή και να δουν στο Σύνταγμα τα τρόλεϊ.» (Κ, Ομ.εστ.2)*

*«ναι, είναι παιδιά τα οποία δεν πάνε με τους γονείς τους, δεν έχουν την εμπειρία, την ευκαιρία να πάνε ή σε μουσείο ή σε θέατρο ή οπουδήποτε και το σχολείο τους δίνει αυτή τη δυνατότητα.» (Φ<sub>5</sub>, Ομ.εστ.3),*

Σε δύο μόνο εκ των ομάδων εστίασης και αποκλειστικά από την ειδικότητα των φιλολόγων εκφράστηκαν απόψεις για τον ευρύτερο μορφωτικό ρόλο των διδακτικών επισκέψεων και την προοπτική τους να συμπληρώνουν την καλλιέργεια της γνώσης και της λογικής, με την καλλιέργεια της ευαισθησίας για την τέχνη και τον πολιτισμό:

*«ναι...δηλαδή υπάρχει το πολιτιστικό μέρος που έχει ένα... μια στόχευση...η επίσκεψη σε μουσείο, σε έναν χώρο πολιτισμού τελοσπάντων, που εκεί υπάρχει μια πορεία ας πούμε παρακολούθησης...» ( Φ<sub>6</sub>, Ομ.εστ.3)*

*«παρόλα αυτά όμως, το καθένα βρήκε κάτι να ενδιαφερθεί, να πει α κοιτάχτε τι χρώματα! Εγώ λέω, ακόμη και απροετοίμαστα και... σε αυτά του πολιτιστικού ενδιαφέροντος μουσεία, η μεγάλη αξία είναι αυτή...έρχονται σε επαφή με την ομορφιά. Πόσο συχνά βλέπουν στη ζωή τους; Πόσο τη βλέπουμε γύρω μας όλοι; Το βίωμα... και ας μη καταλάβουν τίποτα, ας μη μάθουν τίποτα... Βλέπουν ομορφιά γύρω τους και αυτό το θεωρώ, την ομορφιά, ηθοποιία από μόνη της.» (Φ<sub>7</sub>, Ομ.εστ.3)*

Πέραν τούτου, οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους υποστήριξαν ότι οι διδακτικές επισκέψεις συνδράμουν αφενός στη διεύρυνση των δικών τους γνωστικών οριζόντων και αφετέρου στην εμπάθυνση στο επιστημονικό τους πεδίο και ως εκ τούτου μπορούν να ιδωθούν ως ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Μεμονωμένες απόψεις ανέδειξαν πρόσθετα οφέλη για τον εκπαιδευτικό, όπως την προσβασιμότητα σε

ποικιλία μαθησιακών περιβαλλόντων, τη δυνατότητα αξιοποίησης πολλαπλών διδακτικών εργαλείων, την επίτευξη μαθησιακών στόχων και την απόκτηση οργανωτικής εμπειρίας:

*«και να είναι η αφορμή για να συνεχίσεις σε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό επίπεδο, γιατί σου δόθηκε το ερέθισμα από μια επίσκεψη εκπαιδευτική και να πεις εγώ θέλω να γίνω ακόμη καλύτερος σε αυτό, για να μπορέσω να γίνω ακόμη πιο λειτουργικός και στην τάξη, όταν θα το διδάσκω, όχι στη μια φορά που πήγα με τους μαθητές μου και επισκέφτηκα έναν χώρο.» (Η, Ομ.εστ.2)*

*«μου έχει δοθεί η δυνατότητα να χτυπήσω πόρτες και να τις ανοίξουν, γιατί είμαι εκπρόσωπος ενός φορέα... Δε θα μπορούσα ενδεχομένως ποτέ να πάω μόνη μου ε... ως άτομο, σαν μονάδα, ακόμη και σαν εκπαιδευτικός, να πάω να παρακολουθήσω [...] κανένας δεν θα ασχολείτο μαζί μου και τελospάντων δε θα, δε θα μπορούσα να έχω αυτήν την πρόσβαση.» (Κ, Ομ.εστ.2)*

*«και η εμπειρία της διοργάνωσης, από τα γραφειοκρατικά μέχρι και την ολοκλήρωση, την επικοινωνία με τους υπεύθυνους του αντίστοιχου μέρους που θα επισκεφτούμε, την όλη διαδικασία...» (Π<sub>1</sub>, Ομ.εστ.1)*

Τον μορφωτικό ρόλο και την αξία της βιωματικής γνώσης συνόδευσαν απόψεις περί μεγαλύτερης **συναισθηματικής ανάμειξης** των μαθητών με τη μαθησιακή διαδικασία. Ο όρος αξιοποιήθηκε για να περιγράψει την προοπτική των διδακτικών επισκέψεων να προκαλούν: (α) *ενεργοποίηση των μαθησιακά αδύνατων μαθητών*, (β) *εσωτερική παρακίνηση* και (γ) *αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στη γνώση*.

Αν και δεν απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς σε πρώτο χρόνο, η προοπτική της ενεργοποίησης των αδύνατων μαθητών ανέκυψε ως αξιοσημείωτο όφελος των επισκέψεων στο πεδίο στις τέσσερις εκ των πέντε ομάδων εστίασης, άποψη υπέρ της οποίας φάνηκε να συνηγορούν όλοι οι συνδιαλεγόμενοι εκπαιδευτικοί:

*«αυτό νομίζω ισχύει κατά κανόνα...δηλαδή τα παιδιά, τα αδιάφορα στην τάξη, τα αμίλητα, εκεί δείχνουν ενδιαφέρον, γιατί έχουν περιέργεια, μας ρωτάνε διάφορα πράγματα που τους τραβάνε την προσοχή. Κάτι θα ρωτήσουν, κάτι θα διαβάσουν, μαθαίνουν. [...](Φ<sub>7</sub>, Ομ.εστ.3)*

*«μπορεί τα παιδιά που δυσκολεύονται στην τάξη σε κάποιο μάθημα να εκφραστούν, εμ... να απομνημονεύσουν και λοιπά, ε... αν αυτό συνδυαστεί με μια διδακτική επίσκεψη και τα βάλεις εμ... μέσα από κάποια, τελospάντων ένα παιχνίδι ή κάτι, στην επίσκεψη μπορεί να... να είναι τόσο...να ενθουσιαστούν τόσο πολύ και να είναι τόσο πρόθυμα που δεν είναι στην τάξη [...]*



*τελικά τα παιδιά που στην τάξη ούτε έγραφαν καλά στα διαγωνίσματα, ούτε πολύ συμμετείχαν και ενδιαφέρονταν, ήταν αυτά που πρώτα βρήκαν όλα αυτά που τους ζητούσαμε και με ενθουσιασμό και πέρασαν τόσο ωραία, δηλαδή που και μετά στην τάξη που συζητήσαμε, ήταν εντυπωσιασμένα με αυτό» (Φ<sub>2</sub>, Ομ.εστ.1)*

Περαιτέρω, μολονότι η δυναμική των διδακτικών επισκέψεων να προκαλούν εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και να προσφέρουν κίνητρα και ερεθίσματα για περαιτέρω αναζητήσεις δεν εκφράστηκε στις απόψεις της πλειονότητας των συμμετεχόντων, εντοπίστηκε στις μαρτυρίες μεμονωμένων εκπαιδευτικών στις τρεις από τις πέντε ομάδες εστίασης. Αντιθέτως, η προοπτική της ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών και της μεταβολής της στάσης τους απέναντι στη γνώση αναφέρθηκε ως παρεπόμενο όφελος των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης, από αρκετούς εκπαιδευτικούς και στις πέντε ομάδες εστίασης:

*«Γ<sub>α</sub>: εγώ πιστεύω ότι αυτές οι εκπαιδευτικές επισκέψεις καθορίζουν και το μέλλον και την πορεία ε... του κάθε μαθητή. Παίρνουν ερεθίσματα και βάζουν στόχους και μπορεί και επαγγελματικούς στόχους ε... για το που θα κατευθύνουν τη ζωή τους*

*Η: ισχύει, και εγώ το πιστεύω αυτό*

*Κ: ταυτόχρονα, λειτουργούν ως εμ... κίνητρα για να επιλέξουν επαγγελματικό προσανατολισμό στο μέλλον. Ο γραμματέας των Ηνωμένων Εθνών, ο Μπαν Γκι-Μουν, ο τελευταίος, έγινε γραμματέας γιατί είχε κάνει μια επίσκεψη ως μαθητής στον Λευκό Οίκο.» (Ομ.εστ.2)*

*«κοίτα, υπάρχει αποχαύνωση, μεγάλη αφασία, όλη αυτή η κατάσταση... Εμείς προσπαθούμε να κάνουμε πως λέει... ηλεκτροσόκ... Άντε ξύπνα, κάνε κάτι λιγάκι έτσι μπας και πάρει μπρός τίποτα... λιγάκι κάτι κινείται να... αλλά είναι σε χαμηλούς ρυθμούς» (Φ<sub>6</sub>, Ομ.εστ.3)*

*«εγώ πιστεύω ότι αυτές οι εμπειρίες των παιδιών τα μαθαίνουν και να ονειρεύονται... Και αν δε μάθεις να ονειρεύεσαι δεν μπορείς να προχωρήσεις κιόλας στη ζωή σου, μένεις στατικός... Και παίρνοντας όλες αυτές τις εμπειρίες, τις εικόνες εμ..., ακόμα και τη συνύπαρξη με τους συμμαθητές τους και τους καθηγητές, αυτά είναι ερεθίσματα για να ονειρεύεσαι τη ζωή σου, ίσως καλύτερα από ότι τη βιώνεις» (Γ<sub>ω</sub>, Ομ.εστ.2)*

Προσθέτως, δύο συμμετέχοντες υποστήριξαν πως στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και τη γνώση συμβάλλει και η, κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, επαφή των μαθητών με καταξιωμένους επιστήμονες και άλλες ομάδες ανθρώπων εμπλεκόμενων στο πεδίο της γνώσης:

*«παραδείγματος χάρη επισκεπτόμαστε έναν Αρχαιολογικό χώρο, υπάρχουν groups εκεί τα οποία ασχολούνται ε... ενημερώνονται, πληροφορούνται και παρακολουθούν, οπότε αυτό ενθαρρύνει τον μαθητή να δώσει ... πολλές φορές, όχι πάντοτε, να δώσει μεγαλύτερη βαρύτητα και να θεωρήσει τον εαυτό του ένα κομμάτι από τους ανθρώπους εκείνους οι οποίοι ενδιαφέρονται για τη γνώση, σε μικρό ή σε μεγαλύτερο βαθμό» (Φ<sub>9</sub>, Ομ.εστ.4)*

*«και θα μιλήσει με ανθρώπους πχ τώρα μιλάμε για ... με αρχαιολόγους, οι οποίοι πραγματικά είναι το μεράκι τους αυτό, η ψυχή τους αυτό. Θα μπει μέσα στον χώρο, θα αισθανθεί μέρος του χώρου αυτού, θα τα δει διαφορετικά τα πράγματα, είτε αυτό είναι μουσείο είτε μια... ένα εργαστήριο πληροφορικής» (Π<sub>3</sub>, Ομ.εστ.4)*

Επιχειρηματολογώντας για τη χρησιμότητα των διδακτικών επισκέψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μεγάλη αξία φάνηκε να αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς στην επίδραση των διδακτικών επισκέψεων στην **αναπλαισίωση της παιδαγωγικής σχέσης μαθητή-καθηγητή**, παρότι η διάσταση αυτή δεν αναδύθηκε ως πρωτεύον όφελος σε καμία από τις ομάδες εστίασης.

Οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν σε ζητήματα αναπλαισίωσης της παιδαγωγικής σχέσης υποστήριζαν πως στον μετασχηματισμό της εισφέρουν η πλήρης ανάπτυξη αμοτέρων των ρόλων εκπαιδευτικού και μαθητή στο περιβάλλον του πραγματικού κόσμου, η οποία εξυπηρετείται από την απουσία του κανονιστικού πλαισίου της σχολικής τάξης, καθώς και η αποδόμηση της ιδέας του εκπαιδευτικού ως αποκλειστικού φορέα γνώσης. Αφετέρου, η εκπαιδευτικός *K* έκανε λόγο για την επίδραση των διδακτικών επισκέψεων και στον μετασχηματισμό των σχέσεων μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών:

*«έτσι, ακούγοντας τους συναδέλφους να μιλάνε, μου δημιουργήθηκε και κάτι άλλο.. Όλες αυτές οι εκπαιδευτικές επισκέψεις δίπλα, παραδίπλα, πιο μακριά, εμένα μου δίνεται η δυνατότητα και η ευκαιρία να δω και κάτι άλλο, αν θέλετε και για λόγους ειδικότητας, που το θεωρώ από τα πρωταρχικά... Τα όρια της συμπεριφοράς του κάθε μαθητή, τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουν τις σχέσεις τους, ο τρόπος έκφρασης της προσωπικότητας και του χαρακτήρα τους, η ηθική τους πλατφόρμα, οι αξιακές τους αναφορές... Από τις καθημερινές τους συνήθειες φαίνονται επιδράσεις, φαίνονται οι μονάδες που έχουν επηρεάσει τη μέχρι τώρα ένταξή τους και αυτό είναι έτσι μια δυναμική διαδικασία που έξω στις εκδρομές φαίνεται πιο έντονα και πιο αβίαστα από ότι μέσα στην τάξη» (Κ, Ομ.εστ.2)*

*«και να έρθουμε και λίγο πιο κοντά... οι καθηγητές με τους μαθητές [...] μας βλέπουν αλλιώς τα παιδιά όταν είμαστε σε... εκτός σχολείου, ναι εκτός τάξης... Μας πλησιάζουν να μας*

*ρωτήσουν πράγματα, μας παρατηρούν, πώς είμαστε, πώς κινούμαστε, πού καθόμαστε ξέρω 'γω να φάμε. Έρχονται, κοιτάζουνε, ρωτάνε, έρχονται κοντά μας εκεί που είμαστε, μας βλέπουν λίγο διαφορετικά από ό,τι στην τάξη και αυτό είναι καλό ...» (Φ<sub>5</sub>, Ομ.εστ.3)*

*«μετρίεσαι με το μπόι σου, με τη θέση και τον ρόλο σου, βάζεις στα παιδιά τα όρια που θέτεις, πώς τα προσλαμβάνουν και τι σχέσεις αναπτύσσεις μαζί τους...όσον αφορά αυτό που είπε ο συνάδελφος, ότι σε βλέπουν σε άλλες μορφές δράσης σου και ο ρόλος σου γίνεται πιο ανοιχτός.» (Κ, Ομ.εστ.2)*

*«το ένα είναι ότι ξεκαθαρίζουν κριτήρια της μεταξύ σου σχέσης με τους συναδέλφους, βλέπεις, εμ...ε γίνεσαι ενδεχομένως πιο επιλεκτικός, πηγαίνεις με τους ανθρώπους που έχεις να πεις... Η σύσφιξη ανάμεσα στους καθηγητές και τους μαθητές λειτουργεί και από την πλευρά των καθηγητών...» (Κ, Ομ.εστ.2)*

Ο **κοινωνικός ρόλος** αναδύθηκε ως μια από τις διαστάσεις της πολλαπλής ωφελιμότητας των διδακτικών επισκέψεων από ένα μικρότερο σύνολο εκπαιδευτικών σε όλες τις ομάδες εστίασης. Ως κοινωνικός ρόλος ορίστηκε η επενέργεια της εμπειρίας της διδακτικής επίσκεψης: (α) στην *κοινωνικοποίηση* των μαθητών και (β) στην *ενεργοποίηση του κοινωνικού προβληματισμού*, ενώ ο όρος συμπεριέλαβε και απόψεις που έκαναν λόγο απλώς για (γ) *δυνατές κοινωνικές εμπειρίες* της σχολικής ζωής που συνιστούν ανεξίτηλες μνήμες για τους μαθητές.

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως, συμπληρωματικά με τα υπόλοιπα οφέλη, οι διδακτικές επισκέψεις έξω από το προστατευμένο περιβάλλον της σχολικής τάξης συνιστούν δυνατές κοινωνικές εμπειρίες που ευνοούν τον κοινωνικό προβληματισμό και ενεργοποιούν τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών, μεταξύ τους ή και με άλλα ενήλικα άτομα, επιταχύνοντας με αυτόν τον τρόπο τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και ωρίμανσής τους. Ενδεικτικά παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα:

*«είναι το μόνο που τους μένει, αυτά που έμειναν και σε μας όταν ήμασταν μαθητές, είναι πολύ δυνατές κοινωνικές εμπειρίες...» (Π<sub>1</sub>, Ομ.εστ.1)*

*«και εμ... δίνουν αυτές οι διδακτικές επισκέψεις και μετακινήσεις στα παιδιά δυνατότητα ερεθισμάτων και κοινωνικού προβληματισμού» (Κ, Ομ.εστ.2)*

*«ακόμα δηλαδή ε... και τα υπόλοιπα που συνοδεύουν την επίσκεψη, όλο αυτό το πράγμα είναι μια έξοδος... Ειδικά, εγώ πιστεύω ότι κάθε επίσκεψη για παράδειγμα στο κέντρο της Αθήνας είναι από μόνο του ένα μάθημα... Σύνταγμα, Μοναστηράκι, Πλάκα, Θησείο, όλα αυτά είναι*

τοπόσημα... είναι μια κοινωνική εμπειρία δηλαδή αυτό το πράγμα για τα παιδιά» (Φ<sub>6</sub>, Ομ.εστ.3)

«ναι, είναι διαφορετική και η κοινωνικοποίηση των παιδιών σε αυτό το... γιατί θα βρεθούν και με άλλα τμήματα και με άλλες τάξεις, αγόρια, κορίτσια μαζί, θα ανταλλάζουν απόψεις, δε θα υπάρχει... δε θα πρέπει αναγκαστικά να κάνουν ησυχία, όπως μέσα σε μια τάξη...» (Γ<sub>μ</sub>, Ομ.εστ.4)

Αναφορικά με την **ψυχαγωγική διάσταση** της διδακτικής επίσκεψης εκφράστηκε διχογνωμία στις απόψεις των συμμετεχόντων, παράγοντας που ενεργοποίησε τον έντονο διάλογο στις τέσσερις από τις πέντε ομάδες εστίασης. Ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να αναγνωρίζουν ψυχαγωγικές πτυχές στην πρακτική της διδακτικής επίσκεψης, στην πλειονότητά τους ανέδειξαν τον κίνδυνο εκφυλισμού της σε αμιγώς ψυχαγωγικό συμβάν της σχολικής ζωής. Τα ερευνητικά δεδομένα αποκάλυψαν πως μια συνήθης πρακτική των εκπαιδευτικών είναι ο συνδυασμός της διδακτικής επίσκεψης με έναν ψυχαγωγικό προορισμό, ο οποίος στερείται κάθε εκπαιδευτικής αξίας και επενεργεί ως δέλεαρ για τους μαθητές, με αποτέλεσμα την αποποίηση του εκπαιδευτικού ρόλου της επίσκεψης και την ανάδειξη της ψυχαγωγίας σε κύριο σκοπό της. Αν και οι συνδιαλεγόμενοι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως μια τέτοια πρακτική είναι κατακριτέα, δύο εξ αυτών επιχειρηματολόγησαν πως ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας της επίσκεψης δεν έρχεται σε δεύτερη μοίρα, αλλά είναι εξίσου σημαντικός με τον μορφωτικό. Τα αποσπάσματα που έπονται είναι χαρακτηριστικά των απαντήσεων των συμμετεχόντων:

«Α: εγώ πιστεύω ότι σε γενικές γραμμές είναι χρήσιμη πρακτική ε... πάντα βέβαια υπό την προϋπόθεση ότι... και τα παιδιά ενδιαφέρονται και όντως το βλέπουν σαν αφορμή για να μάθουν κάτι, γιατί δυστυχώς πολλές φορές, από την εμπειρία μου τουλάχιστον, εκφυλίζονται οι διδακτικές επισκέψεις εύκολα με άλλα πράγματα, τουλάχιστον, όταν πας Αθήνα...συμβαίνει αυτό, αλλά...

Συν. επειδή με ενδιαφέρει αυτό που λες, επέκτεινέ το μου λίγο, όταν λες εκφυλίζονται τι εννοείς;

Α: εκφυλίζονται, δηλαδή με τη λογική ότι πάρα πολλές...ότι στις περισσότερες εκδρομές που έχει τύχει να...στις οποίες έχει τύχει να έχω εμπειρία, ας πούμε, άσχετα αν συνόδευσα ή όχι, ο αντικειμενικός σκοπός για τα παιδιά δεν ήτανε να πάνε στο x μέρος, για να δούνε το x πράγμα, αλλά να πάνε στη συνέχεια ας πούμε στο Mall... [...] ναι επειδή όμως σε κάποια σχολεία... είναι σχεδόν αναπόφευκτός προορισμός και το Mall, το x Mall έτσι». (Ομ.εστ.5)

«...αυτό που είπε ο συνάδελφος πάλι ότι είναι ψυχαγωγικό, εγώ θα πω ότι δεν είναι σε δευτερεύουσα, σε δεύτερη μοίρα, εμ... με την έννοια ότι το πρωτεύον είναι να πάμε να επιμορφώσουμε σε σημείο παραμόρφωσης τα παιδιά, αλλά να κρατήσουμε μια ισόποση ποσόστωση...» (Κ, Ομ.εστ.2)

Τέλος, από μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών αναδείχθηκε η προοπτική των διδακτικών επισκέψεων να προκαλούν το «**άνοιγμα**» του **σχολείου** στην τοπική κοινωνία, αλλά και τον πραγματικό κόσμο και την αγορά εργασίας:

«δηλαδή ανοίγεται ένα παράθυρο στον κόσμο, παίρνουν τις προσλαμβάνουσες και τα μηνύματα τα παιδιά, αλλάζουν κοσμοθεωρία...» (Γ<sub>α</sub>, Ομ.εστ.2)

«λοιπόν να σας πω... αυτό τώρα είναι ένα θέμα που λέει η συνάδελφος ότι ε... ότι πολύ χρήσιμες είναι και οι διδακτικές επισκέψεις μέσα στην πόλη, που μπορείς να κάνεις πολύ ωραία πράγματα και να ανοίγει και η πόλη έτσι περισσότερο στους πολίτες, στα παιδιά, και να μπορούν να μαθαίνουν τα παιδιά τι υπάρχει γύρω τους, γιατί είναι πράγματα που δεν τα ξέρουν...» (Φ<sub>6</sub>, Ομ.εστ.3)

«...και να αρχίσουν να συνειδητοποιούνε πράγματα, ότι τελικά η γνώση δεν είναι κάτι τελείως αφηρημένο ή κάτι στεγνό ή κάτι αποκομμένο από τη ζωή τους, και αυτό που έρχεται αργότερα, αλλά είναι στην ουσία το μέσο για να μπορέσουν να πετύχουνε ό,τι φιλοδοξία και ό,τι σκοπό έχουν στη ζωή τους.» (Φ<sub>σ1</sub>, Ομ.εστ.2)

## **5.2 Τα κριτήρια επιλογής περιβαλλόντων άτυπης μάθησης για την υλοποίηση διδακτικών επισκέψεων**

Τα ευρήματα που ανέκυψαν από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων στις ομάδες εστίασης, αποκάλυψαν τα κριτήρια επιλογής εξωτερικών μορφωτικών εστιών για την υλοποίηση διδακτικών επισκέψεων. Συγκεντρωτικά, τα κριτήρια επιλογής φάνηκε να διαμορφώνουν παράγοντες που σχετίζονται με: τα **διαδικαστικά/οργανωτικά ζητήματα** της επίσκεψης, την **προγενέστερη εμπειρία** του εκπαιδευτικού, τους **μαθησιακούς στόχους** του, τη **θεματολογία** καθώς και τον παράγοντα της **ξενάγησης**.

Ειδικότερα, το κριτήριο που αφορούσε στα **διαδικαστικά/οργανωτικά** ζητήματα της επίσκεψης αποτέλεσε πεδίο ταύτισης απόψεων και απάντηση που εκφράστηκε με τη μεγαλύτερη συχνότητα από τους συμμετέχοντες σε όλες τις ομάδες εστίασης. Αναλύοντας τον όρο, ως διαδικαστικά/οργανωτικά ζητήματα ορίστηκαν εκείνες οι πτυχές που σχετίζονται: (α) με τη **μετακίνηση** των μαθητών, (β) το **κόστος** της εκδρομής,

(γ) την ασφάλεια των μαθητών και (δ) την εγγύτητα του χώρου υλοποίησης της επίσκεψης σε έναν ψυχαγωγικό προορισμό.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέδειξαν ομόφωνα τον παράγοντα «ασφάλεια» των μαθητών ως επικρατέστερο στα κριτήρια επιλογής ενός περιβάλλοντος άτυπης μάθησης, ενώ και η προσβασιμότητα στον χώρο φάνηκε να τους απασχολεί σε μεγάλο βαθμό, δεδομένης της χρονικής δέσμευσης που επιβάλλεται από το νομικό πλαίσιο των επισκέψεων στο πεδίο. Συγχρόνως, αναδείχθηκαν ζητήματα που σχετίζονται με την οικονομική επιβάρυνση των μαθητών, ενώ από αρκετούς εκπαιδευτικούς τονίστηκε η καταλυτική επίδραση αυτής της μεταβλητής στην επιλογή περιβάλλοντος, εν μέσω περιόδου οικονομικής κρίσης. Τα αποσπάσματα που έπονται αποτυπώνουν χαρακτηριστικά τον παράγοντα διαδικαστικά/οργανωτικά ζητήματα:

*«πάνω από όλα, το πρώτο, είναι η ασφάλεια των παιδιών.. να είναι ένας χώρος που παρέχει ασφάλεια, να μην κινδυνεύσουν τα παιδιά σωματικά...» (Γ<sub>α</sub>, Ομ.εστ.2)*

*«η απόσταση από το σχολείο είναι ένας σημαντικός παράγοντας, συνήθως επιλέγουμε ε... πιο εύκολα και πιο συχνά χώρους που βρίσκονται γύρω στον χώρο του σχολείου, καθώς και το να αξιοποιήσουμε... να μην έχουμε μεγάλη απώλεια χρόνου στη μετακίνηση... Οπότε βλέπουμε να οργανώνονται δύο, τρεις, τέσσερις διδακτικές επισκέψεις τον χρόνο στην περιοχή μας, αλλά μία τον χρόνο σε πιο μεγάλες... σε πιο μακρινές αποστάσεις» (Φ<sub>9</sub>, Ομ.εστ.4)*

*«συμφωνώ σε αυτό, εμένα μου έχει τύχει πολλές φορές να μην πάμε σε εκπαιδευτικές εκδρομές επειδή τα παιδιά δεν αντέχανε το οικονομικό κόστος... αυτό εξαρτάται από τον αριθμό των παιδιών που συμμετέχουν... Παλιά το κόστος δεν ήταν τόσο σημαντικός παράγοντας, τώρα πλέον όμως σαφώς έχει γίνει... σαφώς έχει γίνει δηλαδή... εντάξει, άμα το λεωφορείο θέλει 200 ευρώ, κάτι τέτοιο, πήγαινε έλα, αν θέλουν 10 παιδιά, δεν μπορείς να πας...» (Α, Ομ.εστ.5)*

Η εκπαιδευτικός Π<sub>3</sub> ανέφερε προσθέτως πως η εγγύτητα του περιβάλλοντος άτυπης μάθησης σε έναν αμιγώς ψυχαγωγικό προορισμό αποτελεί ενίοτε προϋπόθεση υλοποίησης μιας διδακτικής επίσκεψης και συχνά σημαντικό κριτήριο επιλογής χώρου για μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών:

*«και αν δεν υπάρχει το μετά, να το σερβίρουμε, να το συνοδεύσουμε, συνήθως ακυρώνεται η επίσκεψη... μου χει τύχει δηλαδή να λέμε, πάμε στον αρχαιολογικό χώρο του τάδε μέρους, αλλά δεν υπάρχει καμία καφετέρια δίπλα, κανένα... οτιδήποτε που τα παιδιά θα θέλουν.. και το απορρίπτουμε, γιατί τα παιδιά δε θα δηλώσουν...» (Π<sub>3</sub>, Ομ.εστ.4)*

Ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων υποστήριξαν, σε δεύτερο επίπεδο, πως συχνά η επιλογή περιβάλλοντος βασίζεται στην *εμπειρία* που έχουν αποκομίσει από διδακτικές επισκέψεις που έχουν υλοποιήσει οι ίδιοι ή συνάδελφοι τους στο παρελθόν. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ισχυρίστηκαν, ότι τείνουν να επιλέγουν ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης: (α) βάσει μιας *επιτυχημένης διδακτικής επίσκεψης* που υλοποίησαν οι ίδιοι στο παρελθόν, (β) μεταξύ *καταξιωμένων χώρων* που έχουν αποδείξει τη σπουδαιότητά τους σε βάθος χρόνου και (γ) βάσει *θετικών κριτικών* συναδέλφων ή ανθρώπων των οποίων η γνώμη έχει βαρύνουσα σημασία:

*«ναι, σε άλλες περιπτώσεις ε... ακολουθούμε και την πεπατημένη, δηλαδή είτε το έχουμε δει σε έναν άσχετο χρόνο, είτε έχουμε πληροφορίες από συναδέλφους άλλους, οι οποίοι έκαναν μια αντίστοιχη επίσκεψη κάποια άλλη στιγμή και μας ενημέρωσαν» (Φ<sub>9</sub>, Ομ.εστ.4)*

*«είναι και ορισμένες κλασικές σταθερές αξίες, το αρχαιολογικό μουσείο επί παραδείγματι» (Φ<sub>6</sub>, Ομ.εστ.3)*

Η επιλογή περιβάλλοντος άτυπης μάθησης με κριτήριο την αποτελεσματικότητά του στην *επίτευξη των μαθησιακών στόχων* φάνηκε να εκφράζει ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών. Στην πτυχή αυτή συμπεριλήφθηκαν κριτήρια που αφορούσαν: (α) *στη διασύνδεση της επίσκεψης με ένα μάθημα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών*, (β) *στην προοπτική της ανάμειξης με συμμετοχικές/διαδραστικές δραστηριότητες* και (γ) *στο επίπεδο των παρεχόμενων γνώσεων* στον μαθητή.

Ειδικότερα, τρεις εκπαιδευτικοί στον κλάδο των φιλολόγων υποστήριξαν πως επιλέγουν δραστηριότητες και περιβάλλοντα με κριτήριο τον βαθμό συσχετισμού τους με κάποιον μαθησιακό στόχο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Μάλιστα, ένας εξ' αυτών υπογράμμισε την αναγκαιότητα επιλογής περιβαλλόντων που διέπονται από στοχευμένη και όχι διευρυμένη θεματολογία:

*«να συνδέεται άμεσα με το αντικείμενο που κάνουμε στο σχολείο, ναι.. δηλαδή όταν διδάσκουμε στην πρώτη Γυμνασίου Αρχαία Ιστορία, συνήθως πηγαίνουμε τα παιδιά στο αρχαιολογικό μουσείο ή στις Μυκήνες όταν διδάσκουμε τον Μυκηναϊκό πολιτισμό επίσης στην πρώτη Γυμνασίου» (Φ<sub>1</sub>, Ομ.εστ.1)*

*«να βοηθάει τους στόχους μας, τους εκπαιδευτικούς, αυτό..., να σχετίζεται ή με κάποιο κεφάλαιο ή με ολόκληρο μάθημα.. εγώ δηλαδή για διδακτική επίσκεψη σε κάποιο κεφάλαιο θα εστίαζα έτσι...» (Φ<sub>4</sub>, Ομ.εστ.3)*

Ταυτόχρονα, ο συμμετέχων  $H$  ανέφερε ότι επιλέγει περιβάλλοντα με δραστηριότητες που δεν μπορούν να αναπαραχθούν στην τυπική σχολική αίθουσα, ενώ ο εκπαιδευτικός  $\Phi_{\sigma 1}$  υποστήριξε πως λαμβάνει υπόψη και το επίπεδο των παρεχόμενων γνώσεων στον μαθητή. Στις μεμονωμένες απόψεις που δεν υποστηρίχθηκαν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας συγκαταλέγεται και η άποψη του συμμετέχοντα  $\Phi_9$ , ο οποίος δήλωσε πως η συνήθης πρακτική επιλογής περιβαλλόντων άτυπης μάθησης θεμελιώνεται σε κριτήρια πολύ ευρύτερα των μαθησιακών στόχων, δεδομένου ότι οι διδακτικές επισκέψεις δεν υλοποιούνται με μεγάλη συχνότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι απόψεις αυτές αποτυπώνονται χαρακτηριστικά στα ακόλουθα αποσπάσματα:

*«η... διαδραστικότητα παίζει μεγάλο ρόλο, η συμμετοχικότητα και... μετά η διαδραστικότητα, δηλαδή να μπορούν και αυτά, όχι απλά να παρακολουθήσουν, να συμμετέχουν ενεργά, να είναι κάτι που σίγουρα δεν μπορούν να το δουν στην τάξη ή στο εργαστήριο που μπορεί να έχει το σχολείο...» (H, Ομ.εστ.2)*

*«στο μαθησιακό κομμάτι, και αυτό και σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση, για το τι πρέπει να συμπεριλαμβάνει ο χώρος αυτός, ε... καλό θα ήταν να είναι και το επίπεδο της παρουσίασης των γνώσεων της πληροφορίας που θα πάρουν αντίστοιχο, προσαρμοσμένο, δηλαδή και να μην είναι πολύ εξειδικευμένο και να δίνει και ένα κίνητρο και για λίγο παραπάνω και όποιος θέλει ας τσιμπήσει» ( $\Phi_{\sigma 1}$ , Ομ.εστ.2)*

*«εκείνο που θέλω να προσθέσω εγώ είναι ότι ε... στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η επιλογή του χώρου... Πολλές φορές είναι πιο γενικός από τους συγκεκριμένους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος, της συγκεκριμένης ημέρας... Επειδή βεβαίως και οι επισκέψεις είναι... και δεν μπορούν να γίνονται έτσι και αλλιώς πάρα, πάρα, πολύ συχνά, οι στόχοι είναι λίγο πιο γενικοί από τους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος... πολλές φορές μπορεί να είναι και διαφορετικοί ως προς το γνωσιακό έτσι... γνωσιακό κομμάτι» ( $\Phi_9$ , Ομ.εστ.4)*

Ο παράγοντας «**θεματολογία**» ανέκυψε ως κριτήριο επιλογής εξωτερικών μορφωτικών εστιών στις τρεις εκ των πέντε ομάδων συζήτησης. Στον όρο θεματολογία συμπεριλήφθηκαν ζητήματα που σχετίζονται με: (α) τη *διέγερση του ενδιαφέροντος* του μαθητή, (β) τη *δυνατότητα πρόσβασης στον χώρο* σε ατομικό επίπεδο και (γ) την *υποκειμενικότητα* του διοργανωτή εκπαιδευτικού.

Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός  $\Gamma_a$  υποστήριξε πως η επιλογή περιβαλλόντων και θεματολογίας πρέπει να έχει προοπτικές διέγερσης του ενδιαφέροντος των μαθητών:



*«δευτερο, να είναι ένας χώρος ο οποίος θα προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών, να μην επισκεφτούν κάτι το οποίο με το που θα πάνε εκεί θα θέλουν να φύγουν, θα βαρεθούν...» (Γ<sub>α</sub>, Ομ.εστ.2)*

Για τον εκπαιδευτικό Φ<sub>σ1</sub>, στην ίδια ομάδα εστίασης, σημαντικό κριτήριο επιλογής φάνηκε να αποτελεί η πρωτοτυπία της θεματολογίας, άποψη που εκφράστηκε και από άλλη συμμετέχουσα, του ίδιου κλάδου (φυσικών), σε διαφορετική ομάδα εστίασης:

*«λοιπόν ε... να κινητοποιηθούν, να είναι κάτι το οποίο δεν τους είναι σύνηθες, καθημερινό, κάτι ξεχωριστό βέβαια...» (Φ<sub>σ1</sub>, Ομ.εστ.2)*

*«πρώτα από όλα το θέμα... εννοούμε ότι το θέμα πρέπει να είναι κάτι που να ιντριγκάρει τα παιδιά...» (Φ<sub>σ2</sub>, Ομ.εστ.5)*

Εκλαμβάνοντας τη διδακτική επίσκεψη ως μοναδική ευκαιρία πρόσβασης σε χώρους που είναι άβατοι σε ατομικό επίπεδο, η εκπαιδευτικός Φ<sub>1</sub> επιχειρηματολόγησε περαιτέρω πως αυτό το χαρακτηριστικό αποτελεί για εκείνη κριτήριο επιλογής περιβάλλοντος, άποψη που αποτυπώθηκε στα επιχειρήματα και του εκπαιδευτικού Θ σε άλλη ομάδα εστίασης:

*«να πω κάτι ε... από την εμπειρία μου, είναι πολύ τυχερά τα παιδιά, γιατί από 12 χρόνων πολλές φορές μπαίνουν σε χώρους που είναι άβατοι για τους άλλους και αυτές οι επισκέψεις και οι εμπειρίες ισοδυναμούν με πολλές μέρες μάθημα στο σχολείο.» (Θ, Ομ.εστ.2)*

*«και θα μπορούσε να είναι μια επίσκεψη, όπως η Βουλή, που αλλιώς δε θα μπορούσε εύκολα ένα παιδί να πάει, να την κάνει μόνο του....» (Φ<sub>1</sub>, Ομ.εστ.1)*

Καταληκτικά, η συμμετέχουσα Κ υπογράμμισε την επίδραση των υποκειμενικών προτιμήσεων του διοργανωτή εκπαιδευτικού στην επιλογή περιβαλλόντων και δραστηριοτήτων, τονίζοντας συγχρόνως τον παραγκωνισμό της γνώμης και των επιθυμιών του μαθητή. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

*«Κ: αυτό όμως που λέμε βρε παιδιά δεν είναι πολύ υποκειμενικό; Με βάση τη δική μας προσέγγιση και κοσμοθεωρία; Δηλαδή τι θέλω να πω, να το φέρω...γιατί ήταν λίγο προκλητικό έτσι που το είπα... ήθελα να το ξεκινήσω και πιο προκλητικά... Μήπως πάμε εκεί που αρέσει εμάς;*

*Η: ε, όχι δεν πάμε εκεί που αρέσει εμάς, πάμε εκεί ε...*

*Κ: τι θέλω να πω*

*Η: είναι ένα τρυπάκι που μπορούμε να πέσουμε*

*Κ: δε θέλω να το ξεκινήσω, δεν το ξεκίνησα τόσο προκλητικά, το είπα πιο κομμά και ευπρεπώς και κοσμίως... μήπως είναι υποκειμενικός ο προσδιορισμός στην επιλογή του πού; Θέλω να πω, πώς θα καταφέρουμε να εκμαιεύσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών, αν δεν το φιλτράρουμε πρώτα ... πώς να το πω... μέσα από το δικό μας ενδιαφέρον;*

*Θ: είναι αλήθεια αυτό, είναι πραγματικότητα*

*Κ: δε θα πήγαινα ποτέ τα παιδιά εγώ σε μια έκθεση ρομποτικής που θα τα πήγαινε ο συνάδελφος.. ε δε θα τα πήγαινα..δεν ξέρω καν αν θα συνόδευα*

*Θ: να σου πω συνάδελφε, είσαι ειλικρινής, είναι μια πραγματικότητα, είναι γεγονός αυτό, μην γινόμαστε εξωπραγματικοί, οπωσδήποτε βαραίνει η επιλογή του υπευθύνου καθηγητή που αναλαμβάνει να οργανώσει μια επίσκεψη...πού θέλω να πάω.. κακά τα ψέματα, δε γίνονται συλλογικές αποφάσεις, παιδιά πού θέλετε να πάμε; δε γίνεται αυτό στην πράξη» (Ομ.εστ.2)*

Οι συμμετέχοντες, τέλος, παροτρύνθηκαν να καταθέσουν τις προτιμήσεις τους αναφορικά με τα είδη της ξενάγησης, επιδιώκοντας τη διερεύνηση της επίδρασης αυτού του παράγοντα στην επιλογή περιβαλλόντων άτυπης μάθησης.

Τα ερευνητικά δεδομένα, στοιχειοθετημένα από αντικρουόμενες απόψεις, σκιαγράφησαν μια εν γένει συγκεχυμένη εικόνα. Τα ευρήματα κατέδειξαν πως η προοπτική της συμμετοχής σε οργανωμένες ξεναγήσεις ή εκπαιδευτικά προγράμματα, για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, δε συγκαταλέγεται στις μεταβλητές εκείνες που προκρίνουν την επιλογή ενός περιβάλλοντος άτυπης μάθησης έναντι ενός άλλου. Σε αδρές γραμμές, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι οργανωμένες ξεναγήσεις χαρακτηρίστηκαν ωφέλιμα αλλά δαπανηρά, ενώ φάνηκε να μην αποτελούν ικανή και αναγκαία συνθήκη επιλογής περιβαλλόντων άτυπης μάθησης. Αντίθετα, μια μερίδα εκπαιδευτικών υποστήριξε πως τουλάχιστον ένας από τους συνοδούς καθηγητές θα πρέπει να μπορεί να αναλάβει τον ρόλο του ξεναγού στον χώρο υποδοχής, και τηρουμένης αυτής της συνθήκης τα οργανωμένα προγράμματα και οι ξεναγήσεις, κυρίως για οικονομικούς λόγους, δεν προτιμώνται. Τέλος, ένας συμμετέχων φάνηκε να αμφισβητεί την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των οργανωμένων ξεναγήσεων στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων των εκπαιδευτικών. Την εικόνα αποσαφηνίζουν τα αποσπάσματα που έπονται:

*«Συν: να πιάσω λίγο αυτό που λες και να ρωτήσω, όταν επιλέγετε έναν χώρο, επιλέγετε ή όχι να υπάρχει οργανωμένη ξενάγηση, ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα; Παίζει ή όχι κάποιο ρόλο για εσάς;*

*Η: εγώ θα έλεγα ότι είναι, αλλά όχι πάρα πολύ ψηλά στις επιλογές*

*Γ<sub>4</sub>: είναι επιθυμητό*

*Η: από την άποψη ότι επιλέγοντας τον χώρο, ίσως επειδή θα άπτεται και των δικών μας γνώσεων, ενδιαφερόντων, πιθανότητα θα μπορούμε να κάνουμε εμείς σε μεγάλο βαθμό το κομμάτι της ξενάγησης...» (Ομ.εστ.2)*

*«Π<sub>2</sub>: συνήθως, δε νομίζω ότι γίνεται έτσι πάντα... πιστεύω κανονικά θα πρέπει να υπάρχει... Δηλαδή η επιλογή του χώρου θα πρέπει να γίνεται με αυτόν τον τρόπο, αλλά τις περισσότερες φορές πιστεύω δε γίνεται... Δηλαδή γίνεται λίγο πιο βιαστικά... πολύ σπάνια για οργανωμένη ξενάγηση ε... Συνήθως εμείς αναλαμβάνουμε τον ρόλο του ξεναγού... ως ημιμαθείς, εκτός και αν κάποιος είναι αρχαιολόγος ή είναι πάνω στο αντικείμενό του» (Ομ.εστ.4)*

*«Φ<sub>8</sub>: είναι λίγο δύσκολο να βρεις οργανωμένα προγράμματα ξενάγησης*

*Φ<sub>6</sub>: στοιχίζει η ξενάγηση*

*Φ<sub>5</sub>: παλιότερα που ήταν καλύτερα τα πράγματα, το κάναμε... Τώρα το σκεφτόμαστε και όπου μπορούμε, αναλαμβάνουμε εμείς... Αλλά νομίζω, ότι αν υπάρχει μια στοιχειώδης οργάνωση, βγαίνει καλύτερα...» (Ομ.εστ.3)*

*«και σε κάποιες περιπτώσεις που είχαμε και ξεναγό, άλλες φορές δεν τους άρεσε καθόλου, τα κούρασε... παίζει ρόλο βέβαια η προσωπικότητα του ξεναγού... άλλες φορές τα εντυπωσίασε.» (Φ<sub>7</sub>, Ομ.εστ.3)*

### **5.3 Καταγραφή των διαδικασιών προετοιμασίας υλοποίησης μιας διδακτικής επίσκεψης από τον εκπαιδευτικό**

Κατά την επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα απαντητικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων, εντοπίστηκαν τέσσερις μεταβλητές που διαμορφώνουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στο στάδιο προγραμματισμού υλοποίησης μιας επίσκεψης, σε μια εστία άτυπης μάθησης. Οι μεταβλητές αυτές σχετίζονται με: τα **διαδικαστικά/οργανωτικά ζητήματα σχεδιασμού**, τον **συσχετισμό της θεματολογίας με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών**, την **προετοιμασία του εκπαιδευτικού** και την **προετοιμασία του μαθητή**.

#### **5.3.1 Τα διαδικαστικά ζητήματα οργάνωσης**

Στον όρο διαδικαστικά ζητήματα σχεδιασμού ομαδοποιήθηκαν όλες εκείνες οι απόψεις που αφορούσαν: (α) στο **νομοθετικό πλαίσιο** που διέπει τις διδακτικές επισκέψεις και (β) στα **ευρύτερα διαδικαστικά ζητήματα** που διατρέχουν την οργάνωση και τον σχεδιασμό της.

Κατά κοινή ομολογία, τα διαδικαστικά ζητήματα που συνοδεύουν μια διδακτική επίσκεψη, από τη σύλληψη της ιδέας, την έγκρισή της από τον αρμόδιο φορέα, μέχρι και την υλοποίησή της, καθώς και η ανάληψη της νομικής ευθύνης, φάνηκε πως δρουν ως αναστολές στην πρόθεση υλοποίησης από τους εκπαιδευτικούς και να παρακωλύουν τη διαδικασία.

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους εξέφρασαν τη δυσανασχέτησή τους για τη χρονοβόρα διαδικασία διαχείρισης των διαδικαστικών ζητημάτων, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για τη χορήγηση εγκριτικής απόφασης υλοποίησης, και στην πλειονότητά τους εξέφρασαν επιτακτικό αίτημα αλλαγής του ισχύοντος νομικού πλαισίου προς διευκόλυνση της διαδικασίας, ειδικά για τις επισκέψεις εκείνες που λαμβάνουν χώρα εντός των συνόρων της πόλης. Όλοι επέδειξαν ιδιαίτερη ευαισθησία στον παράγοντα «ασφάλεια των μαθητών» και στη νομική ευθύνη που επισύρει. Μάλιστα, ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών ανέφεραν πως η γραφειοκρατία και η ευθύνη που συνοδεύουν την επίσκεψη αποτελούν τις κύριες αιτίες μη ανάληψης πρωτοβουλίας, για το μεγαλύτερο ποσοστό των συναδέλφων τους. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται ενδεικτικά στα ακόλουθα αποσπάσματα:

*«πραγματικά, είναι η ευθύνη τεράστια, ειδικά σε εποχές που ζούμε σήμερα, με τα διάφορα προβλήματα, τα παγκόσμια.. Η ευθύνη είναι τεράστια, και εκτός από τα προβλήματα που μας παρέχει η υπηρεσία, τα γραφειοκρατικά, και δεν υπάρχει και η νομική κάλυψη, όπως είπε ο συνάδελφος... Θα πρέπει να δούμε το θέμα, αν θέλουμε να δώσουμε τέτοιες δυνατότητες, ως εθελοντισμό...» (Θ, Ομ.εστ.2)*

*«τα γραφειοκρατικά έχουν δυσκολέψει πολύ, μέχρι σημείου αποτροπής δηλαδή... σαν να μη θέλουν να πηγαίνουμε...» (Φ<sub>6</sub>, Ομ.εστ.3)*

*«να πούμε και τη διαδικασία έγκρισης που είναι ένα μεγάλο θέμα... Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια υπάρχει... άρνηση των... συναδέλφων να αναλάβουν τέτοιες πρωτοβουλίες [...] γιατί να εγκριθεί μια διδακτική επίσκεψη πρέπει να είναι τουλάχιστον 15 μέρες πριν... μόνο και μόνο για τους σχετικούς λόγους, να πάρουμε την έγκριση ακόμα και για μια απόσταση να βγούμε έξω από το σχολείο 200 μέτρα, 300 μέτρα... ε...και αυτό, πρώτον λειτουργεί ανασταλτικά στην ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών και δεύτερον όλη αυτή η διαδικασία των 15 ημερών.. Φανταστείτε τώρα ένα... ,μιλάω από την πλευρά μου που είμαστε σε μεγάλα σχολεία, λοιπόν κάθε συνάδελφος που αναλαμβάνει τέτοιες δραστηριότητες να πρέπει να ετοιμάσει μια ολόκληρη διαδικασία, δηλώσεις από τους γονείς , εγκρίσεις από τους συμβούλους, έγκριση του συμβούλου, έγκριση από τη Διεύθυνση, έγκριση από την Περιφέρεια*

*ε... και όλο αυτό είναι χρονοβόρο....[...] πιστεύω ότι πρέπει κάτι να γίνει σ' αυτό το θέμα ώστε να είναι πιο απλή η διαδικασία, δε λέω να μην υπάρχουν όλα εκείνα τα μέτρα όσον αφορά την ασφάλεια των μαθητών και τα λοιπά, αλλά θα πρέπει κάπως να γίνει απλούστερη η διαδικασία...» (Φ<sub>9</sub>, Ομ.εστ.4)*

Αφετέρου, στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως τα ευρύτερα διαδικαστικά ζητήματα σχεδιασμού της διδακτικής επίσκεψης, στα οποία συγκαταλέγονται: (α) η επικοινωνία με τους φορείς, (β) η εξασφάλιση μέσων μετακίνησης, (γ) η οικονομική διαχείριση και (δ) η διαμόρφωση του προγράμματος της επίσκεψης, συνιστούν κοπώδεις διαδικασίες, προϋποθέτουν επικοινωνιακές και οργανωτικές δεξιότητες, αξιώνουν επένδυση προσωπικού χρόνου και συνοδεύονται από συναισθήματα άγχους για τον διοργανωτή εκπαιδευτικό. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός Π<sub>2</sub> υποστήριξε ότι το βεβαρημένο με διοικητικές και διδακτικές υποχρεώσεις πρόγραμμα των εκπαιδευτικών στα σχολεία, σε συνδυασμό με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της διοργάνωσης μια τέτοιας πρωτοβουλίας, αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την ευθύνη, την οποία επιλέγουν να επωμίζονται τα ίδια κάθε φορά άτομα σε έναν σύλλογο διδασκόντων. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα απαντητικά αποσπάσματα:

*«Συν. θέλω να μου το αναλύσεις λίγο παραπάνω. Μου μίλησες για πρακτικά ζητήματα, το θέμα των χρημάτων, των μετακινήσεων, των λεωφορείων, δηλαδή τα διαδικαστικά ζητήματα αποτελούν ή όχι για εσάς κάποιον παράγοντα που επηρεάζει τη διοργάνωση;*

*K: για μένα ανυπέρβλητο*

*Γ<sub>a</sub>: μεγάλο, μεγάλο*

*K: δεν το αναλαμβάνω καν, το κάνω πάσα στον συνάδελφο*

*Φ<sub>σ1</sub>: αποτελούν εμπόδιο, γιατί θέλει επένδυση και χρόνου και γνώσεων και άγχους και*

*K: προσωπικών δεξιοτήτων*

*Φ<sub>σ1</sub>: και δεξιοτήτων και επικοινωνίας και δημοσίων σχέσεων, δηλαδή το να οργανώσεις μια τέτοια επίσκεψη, λοιπόν ε... εμπεριέχει πάρα πολλούς παράγοντες τους οποίους εσύ πρέπει να τους συνδυάσεις, να τους οργανώσεις, ώστε τελικά, το αποτέλεσμα.. Γιατί μην ξεχνάμε ότι έχουμε και ένα ε... κοινό, τους μαθητές, οι οποίοι και έχουνε πληρώσει ε... και έχουνε απαιτήσεις και λόγω της ηλικίας τους θα είναι και αμείλικτοι όσον αφορά την τελική τους κρίση» (Ομ.εστ.2)*

*«να σου πω, εγώ δεν έχω διοργανώσει ποτέ, δεν έχω δηλαδή αναλάβει την πρωτοβουλία κάποιας διδακτικής επίσκεψης, απλώς συνοδεύω ε... Και δύσκολο μου φαίνεται, το*

*διαδικαστικό, οργανωτικό κομμάτι, πέρα από τη γραφειοκρατία, δύσκολο οργανωτικά, πρέπει κάποιος να μπορεί να οργανώσει πράγματα και θεωρώ ότι δεν μου ταιριάζει, αλλά συνοδεύεται και από άγχος, οπότε γι αυτό» (Φ<sub>7</sub>, Ομ.εστ.3)*

*«επειδή τις περισσότερες φορές, από ό,τι έχει φανεί στους συλλόγους των διδασκόντων, υπάρχουν συγκεκριμένα άτομα τα οποία αναλαμβάνουν να κάνουν διδακτικές επισκέψεις και παίρνουν λίγο αυτήν την ευθύνη ε... Επειδή, λοιπόν αυτό δεν μπορεί... κάποια στιγμή υπάρχει και ένας κορεσμός, δηλαδή ένας συνάδελφος δεν μπορεί συνέχεια και ο ίδιος, και ο ίδιος, και ο ίδιος να οργανώνει...» (Π<sub>2</sub>, Ομ.εστ.4)*

Οι δυσκολίες που συνοδεύουν το οργανωτικό μέρος μιας διδακτικής επίσκεψης αποτυπώθηκαν χαρακτηριστικά στην άποψη του συμμετέχοντα Φ<sub>σ1</sub>, ο οποίος εξέφρασε την επιθυμία θεσμοθέτησης ενός φορέα που θα φέρει την αποκλειστική ευθύνη διαχείρισης όλων αυτών των γραφειοκρατικών ζητημάτων:

*«ίσως θα μπορούσε να υπάρχει μια δομή σε ανώτερο επίπεδο, πάνω από τη σχολική μονάδα, η οποία θα αναλάμβανε όλα αυτά. Να μαζεύει χαρτούρα, γραφειοκρατικά, υπέγραψες δεν υπέγραψες, έκανες, δεν έκανες. Ίσως θα μπορούσε να είναι σίγουρα όχι ένα άτομο, αλλά μια μεγαλύτερη ομάδα ή υπηρεσία κεντρική, η οποία θα αναλαμβάνει αυτόν τον ρόλο, ο οποίος, κακά τα ψέματα, είναι ξένος προς το έργο μας ως εκπαιδευτικοί, είναι άχαρος, είναι πάρεργο, είναι πάρα πολλά άλλα πράγματα... Άρα θα μπορούσε να λυθεί πιθανότατα από κει ώστε και τα στεγανά να σπάνε, γιατί πλέον θα μιλάνε όχι επί προσωπικού με κάποιο συγκεκριμένο όνομα από κάποιο σχολείο, αλλά με ένα θεσμό, ο οποίος θα είναι σοβαρός, θα έχει σφραγίδα, θα έχει ευθύνη, θα έχει όσα χρειάζονται» (Φ<sub>σ1</sub>, Ομ.εστ.2)*

Τέλος, ένα μικρό μέρος εκπαιδευτικών σε όλες τις ομάδες εστίασης επικεντρώθηκε περαιτέρω σε οργανωτικά λάθη που απαντώνται στις συνήθεις πρακτικές των ιδίων ή των συναδέλφων τους. Σύμφωνα με τις εμπειρικές μαρτυρίες, δύο από τα συχνότερα οργανωτικά λάθη, με επιπτώσεις στην ποιότητα και την επιτυχή έκβαση μιας διδακτικής επίσκεψης, είναι το φορτωμένο με δραστηριότητες πρόγραμμα και οι πολυπληθείς ομάδες των μαθητών. Δύο εκ των συμμετεχόντων έθιξαν περαιτέρω τον ρόλο της αгаστικής συνεργασίας, του καταμερισμού των ευθυνών και της καλής επικοινωνίας των μελών της οργανωτικής ομάδας των εκπαιδευτικών, στην επιτυχή έκβαση της επίσκεψης. Χαρακτηριστικά παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα:

*«Φ<sub>7</sub>: ήτανε φορτωμένο βασικά το πρόγραμμα για να προλάβουμε και αυτό λειτούργησε αρνητικά... καλύτερα να μην είναι τόσο φορτωμένο το πρόγραμμα*

Φ<sub>8</sub>: καλύτερα να μην είναι τόσο φορτωμένο το πρόγραμμα

Φ<sub>7</sub>: καλύτερα να είναι μόνο ένα και να χαίρονται

Φ<sub>4</sub>: τι άλλο είδατε εκτός από το Βυζαντινό Μουσείο;

Φ<sub>7</sub>: την ψηφιακή αναπαράσταση της Αγίας Σοφίας. Ήτανε στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, με λεωφορείο πήγαμε βέβαια, για μένα το πρόβλημα ήταν ότι από κει που τα αφήσαμε, πήγαμε με τα πόδια και ήτανε μεγάλη απόσταση, κουραστήκανε αυτά, κουραστήκανε... Ειλικρινά, εγώ ντρεπόμουν... Μπήκαν, βγήκαν στο Βυζαντινό [Γέλια]... μετά τα μάζεμα να πάμε στο Ερμιτάζ, «παιδιά δε θα ξανάρθει αυτή η έκθεση»

Φ<sub>5</sub>: αυτό είναι αποτυχία οργάνωσης.» (Ομ.εστ.3)

«...αυτό πιστεύω όμως έχει να κάνει και με το γεγονός ότι συνήθως, αυτό γίνεται όταν πάμε σε χώρους που είναι απομακρυσμένοι από το σχολείο, οπότε έχουμε και μέσο μετακίνησης, όπως είναι το λεωφορείο, άρα υπάρχει και ένα έξοδο, οπότε προσπαθούμε να συνδυάσουμε πολλά, να προλάβουμε.» (Π<sub>2</sub>, Ομ.εστ.4)

Φ<sub>9</sub>: θέλουμε να συνδυάσουμε πολλά, αλλά δε λαμβάνουμε υπόψη μας και το κόστος... το χρονικό κόστος της μετακίνησης, οπότε δηλαδή για να πάμε σε μια απόσταση 100, 150 χιλιομέτρων, θέλουμε δύο ώρες, θέλουμε άλλες δύο να γυρίσουμε, τέσσερις. Οπότε ο χρόνος είναι περιορισμένος, εμείς φορτώνουμε πράγματα μέσα και στο τέλος αδειάζει... είναι άδειο το περιεχόμενο» (Ομ.εστ.4)

### 5.3.2 Ο συσχετισμός της θεματολογίας με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Ιδιαίτερα αποκαλυπτικές ήταν οι συζητήσεις στις ομάδες εστίασης αναφορικά με τη διασύνδεση της θεματολογίας της επίσκεψης με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Κανένας εκ των συμμετεχόντων δεν ανέφερε ως αφορμή της διδακτικής επίσκεψης έναν συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο του προγράμματος σπουδών, ενώ μια μικρή μόνο μερίδα εκπαιδευτικών δήλωσαν πως ο λόγος που δρομολογούν μια διδακτική επίσκεψη, είναι το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν στο σχολείο. Προσθέτως, ο εκπαιδευτικός Φ<sub>9</sub> υποστήριξε ότι συχνά οι διδακτικές επισκέψεις σε μακρινές αποστάσεις διέπονται από μια θεματική αποσπασματικότητα και μια τάση «να δούμε όσο το δυνατόν περισσότερα», χωρίς να διακρίνονται για τον εστιασμένο μαθησιακό τους στόχο.

Στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι μολονότι υπάρχει διασύνδεση του θέματος της επίσκεψης με ένα μάθημα που διδάσκουν στο σχολείο, συνήθως πρώτα επιλέγεται το περιβάλλον άτυπης μάθησης και έπεται η συσχέτιση της θεματολογίας με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Κατά κανόνα, οι συμμετέχοντες,

καταστρατηγώντας το νομικό πλαίσιο, δεν εντάσσουν τις διδακτικές επισκέψεις στον ετήσιο προγραμματισμό του σχολικού έργου που συντάσσεται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς και, όπως χαρακτηριστικά αποτυπώθηκε στις απόψεις μιας μεγάλης μερίδας του δείγματος, η διδακτική επίσκεψη τεχνηέντως «παντρεύεται» με κάποιο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, για τυπικούς λόγους και προκειμένου να εγκριθεί από τον αρμόδιο φορέα. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι αυτήν τη στρατηγική εξυπηρετούν η θεματική ευρύτητα των γνωστικών αντικειμένων του Γυμνασίου και ο διαθεματικός χαρακτήρας της γνώσης. Επί του θέματος, η εκπαιδευτικός Κ επιχειρηματολόγησε υπέρ της άποψης ότι η συνάφεια του θέματος της διδακτικής επίσκεψης με ένα μάθημα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών αποτελεί ζήτημα καθαρά τυπικό και δυσκαμψία του νομικού πλαισίου, ένεκα του διαθεματικού χαρακτήρα των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν είναι ενδεικτικά των απαντήσεων των συμμετεχόντων:

*«... αυτό εμένα με εξοργίζει.. δεν μπορώ να καταλάβω γιατί οι εκπαιδευτικές επισκέψεις πρέπει να εντάσσονται στα πλαίσια ενός μαθήματος και από την άλλη διάφορα θέματα θα έπρεπε να διαχέονται σε όλα τα μαθήματα... δηλαδή εδώ έχουμε μια αντίφαση... Όπως όλα τα θέματα μπορούμε να τα... μας έχουν ζαλίσει τα μυαλά να διαχέονται σε όλα, διαθεματικά, να διαχέονται σε όλα τα μαθήματα, έτσι και όλες οι επισκέψεις κολλάνε με όλα τα μαθήματα. Αυτό το αντιφατικό εμένα με ενοχλεί. Είναι μια δυσκαμψία, μια γραφειοκρατική εμ... ε... πώς να το πω, μια δημιουργική ασάφεια, είναι μια δυσκοιλιότητα...» (Κ, Ομ.εστ.2)*

*«...μας αναγκάζουν δηλαδή τελικά να το στρεβλώσουμε λιγάκι και να το φορέσουμε σε κάποιο μάθημα, εμ... καταλήγουμε να το αντιμετωπίζουμε πολύ γραφειοκρατικά... Δηλαδή έρχεται ο νόμος και σε αναγκάζει να βρεις ένα μάθημα να το ταιριάζεις, ε αφού θες κάπου να το ταιριάζω, θα βρω κάπου να το ταιριάζω... Το οποίο όμως βέβαια είναι λάθος γιατί στρεβλώνει την όλη διαδικασία, σε περιορίζει, σε αναγκάζει να πεις κάποια ψεματάκια στη γραφειοκρατία, στις αιτήσεις που θα κάνεις, στα χαρτιά που θα υποβάλεις...» (Η, Ομ.εστ.2)*

*«Συν.: ε... όπως ξέρουμε όλοι, οι διδακτικές επισκέψεις σύμφωνα με τον νόμο πρέπει να συνδέονται με κάποιο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος.. στην πράξη συμβαίνει ή όχι κάτι τέτοιο;*

*Φ<sub>7</sub>: τα συνδέουμε*

*[Γέλια]*

*Συν. δηλαδή τι προηγείται;*



Φ<sub>7</sub>: γίνεται το μάθημα, ταιριάζει με την ύλη μας, αν δεν το χουμε κάνει ήδη θα το κάνουμε κάποια στιγμή

Φ<sub>5</sub>: παρακολουθούμε τις ε...τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα ξέρω γω, και αν μας αρέσει κάτι το συνδέουμε

Φ<sub>4</sub>: είναι και αυτό που είπα προηγουμένως.. Δηλαδή, αν μπορούμε να το οργανώσουμε εμείς μόνο και όχι το σχολείο να μας βάλει να το οργανώσουμε, θα το συνδέσουμε με το μάθημα που πρέπει, αλλιώς θα κοιτάζουμε εκεί να κάνουμε τη σύνδεση, υπάρχει δεν υπάρχει

Φ<sub>7</sub>: εξάλλου, τώρα το δικό μας αντικείμενο, επειδή έχει τύχει να είμαστε φιλόλογοι, πάρα πολύ εύκολα συνδέεται με πάρα πολλά πράγματα.» (Ομ.εστ.3)

«με αφορμή αυτό που είπες, ένα άλλο πρόβλημα στην οργάνωση είναι η αποσπασματικότητα όλων αυτών των... η θεματική αποσπασματικότητα... Θα πάμε να δούμε όσο το δυνατόν περισσότερα, δύο, τρία... πιστεύω ότι ο στόχος θα πρέπει να είναι πιο συγκεκριμένος. Πάντοτε φορτώνουμε τα προγράμματα (...) και λέμε θα πάμε στο οίνοποιείο και μετά θα πάμε και σε έναν αρχαιολογικό χώρο.. Ποιά η σχέση αυτή; Είναι σαν να διδάσκουμε, ας πούμε 10 λεπτά μαθηματικά και 10 λεπτά αρχαία..εντελώς ξεκομμένα μεταξύ τους... Πιστεύω θα πρέπει να υπάρχει ε... μια ενότητα των διδακτικών στόχων και τα παιδιά, επειδή ακριβώς πρέπει να συνδυάζεται η γνώση με την ψυχαγωγία και επειδή είναι λίγο... πολλές φορές και πιο σκόρπια, θα πρέπει ο διδακτικός στόχος και η οργάνωση να είναι... να απευθύνεται σε μια ενότητα... Πάμε στο οίνοποιείο για τη βιολογία, ε και επειδή είμαστε εδώ, δεν πεταγόμαστε και επειδή είναι δίπλα και το αρχαίο θέατρο ας πούμε; ..Ε, εντάξει, πιο δίπλα είναι και ένα άλλο, ας το δούμε και αυτό... δηλαδή νομίζω ότι αυτό είναι ένα σφάλμα οργανωτικό...» (Φ<sub>9</sub>, Ομ.εστ.4)

Ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων ανέφεραν περαιτέρω πως οι διδακτικές επισκέψεις συχνά σχεδιάζονται με αφορμή μια πρωτότυπη ιδέα, ένα ενδιαφέρον θέμα, ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αποτελεί ευκαιρία για τους μαθητές ή έναν ευρύτερο προβληματισμό και δεν έχουν επί της ουσίας ουδεμία σχέση με μαθησιακούς στόχους και γνωστικά αντικείμενα, αλλά αποσκοπούν στην απόκτηση πλούτου εμπειριών και στην επέκταση της γνώσης:

«Συν. για να το καταλάβω, επαναλαμβάνομαι... άρα η αφορμή μιας επίσκεψης είναι ή όχι ένα συγκεκριμένο μάθημα;

Κ: όχι

Γ<sub>α</sub>: όχι

Συν. άρα με ποια αφορμή προγραμματίζετε μια διδακτική επίσκεψη;

Κ: πλούτος εμπειριών

Θ: γνώση, διεύρυνση γνώσεων, διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων των παιδιών»  
(Ομ.εστ.2)

«πολλές φορές ε... κάνουμε μια διδακτική επίσκεψη και... δεν είναι προγραμματισμένη πολύ νωρίς, δεν την έχουμε εντάξει στον αρχικό προγραμματισμό μας, γιατί είναι κάτι έκτακτο.. Δηλαδή, έρχεται κάτι στην πόλη, οπότε είναι ενδιαφέρον να πάει να το δει... να το δουν οι μαθητές ε... κάποια έκθεση, κάτι άλλο, οπότε αναγκαστικά είναι κάτι ανένταχτο και μετά προσπαθούμε να το εντάξουμε σε κάποιο μάθημα...» (Π<sub>2</sub>, Ομ.εστ.4)

«επίσης, όταν βλέπουμε το πρόγραμμα κάποιων φορέων, ιδρυμάτων, περισσότερο στην Αθήνα, το οποίο έχει προγραμματίσει το επόμενο διάστημα, το επόμενο εξάμηνο, τον επόμενο χρόνο κάποιες ομιλίες, κάποιες παρουσιάσεις, οτιδήποτε... και βλέπουμε ότι μπορεί να μην άπτεται ακριβώς του υλικού της τάξης μας, να είναι λίγο πιο προχωρημένο, αλλά σε αυτό θα μιλήσουν άνθρωποι που είναι καταξιωμένοι, κάποιοι επιστήμονες, θα παρουσιάσουν κάτι, ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα, τότε είναι μια αφορμή να αναπτύξουν τους ορίζοντές τους.» (Π<sub>3</sub>, Ομ.εστ.4)

«Φ<sub>6</sub>: ...σκεφτόμαστε κάποια πράγματα έτσι, έχουμε κατά νου, που έχουμε δει, έχουμε ακούσει  
Φ<sub>7</sub>: να βολέει και να είναι αξιόλογα... μπορεί να δούμε κάτι στις ειδήσεις, στην τηλεόραση, στο Αθηνόραμα...

Συν. άρα, είναι μια ιδέα...

Φ<sub>7</sub>: μια ιδέα και λέμε α... κάνει αυτήν την έκθεση, να όπως τώρα που έγινε από το Ερμιτάζ, να τα πάμε, παραδείγματος χάριν...» (Ομ.εστ.3)

Τέλος, αρκετοί από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι παρότι για τους μαθητές θα ήταν ωφέλιμη η χρονική σύμπτωση της υλοποίησης της διδακτικής επίσκεψης με τη διδασκαλία του θεματικού περιεχομένου της στη σχολική αίθουσα, κάτι τέτοιο στην πλειονότητα των περιπτώσεων, συνήθως για πρακτικούς, οργανωτικούς λόγους, είναι ανέφικτο:

«μπορεί δηλαδή να συζητάμε θέματα π.χ βιολογίας, θέματα ιστορίας και να είμαστε ας πούμε σε μια x ενότητα του γνωστικού αντικείμενου ε... αλλά η διδακτική επίσκεψη να έχει γενικότερο χαρακτήρα ως προς τη γνώση... δηλαδή να πάμε λίγο παραπέρα, να φύγουμε από το βιβλίο... Οπότε δεν είναι απαραίτητο να συμπίπτει κατά τη γνώμη μου ο χρόνος της διδασκαλίας μέσα στην τάξη με τη διδακτική επίσκεψη... θα ήτανε πολύ καλύτερο να συμβαίνει αυτό, αλλά πρακτικά έχει δυσκολίες...» (Φ<sub>9</sub>, Ομ.εστ.4)

«επειδή υπάρχει πληθώρα εγγραφών σε κάποιο πρόγραμμα και είμαστε αναγκασμένοι να δηλώσουμε μια συγκεκριμένη ημερομηνία, δε μπορούμε να προσαρμόσουμε το πρόγραμμα το

*διδακτικό ώστε να ταιριάζει ακριβώς, αλλά προσπαθούμε τελοσπάντων, όσο το δυνατόν να είναι πιο κοντινό...» (Π<sub>3</sub>, Ομ.εστ.4)*

### **5.3.3 Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών**

Οι συμμετέχοντες μεταξύ άλλων αποκάλυψαν συνήθεις πρακτικές προετοιμασίας που προηγούνται των διδακτικών επισκέψεων στο πεδίο. Στον όρο προετοιμασία συμπεριλήφθηκε: (α) η *πληροφόρηση* για τους χώρους άτυπης μάθησης και τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα, (β) η *εκ των προτέρων επίσκεψη στο πεδίο* και (γ) η *προσωπική προετοιμασία*.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι αντλούν πληροφορίες για τα περιβάλλοντα άτυπης μάθησης προκαταβολικά των διδακτικών επισκέψεων στο πεδίο, μέσω διαδικτύου ή τηλεφωνικής επικοινωνίας με το υπεύθυνο προσωπικό, ενώ πολλές φορές η πληροφόρηση προέρχεται από άλλους εκπαιδευτικούς που έχουν επισκεφτεί τους ίδιους χώρους στο παρελθόν.

Αναφορικά με τον βαθμό ενημέρωσής για τις δραστηριότητες ή τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές καταγράφηκε ποικιλία απαντήσεων. Αν και οι συμμετέχοντες, στην πλειονότητά τους, υποστήριξαν πως συνήθως επιδιώκουν τέτοιου είδους πληροφόρηση από τους φορείς, κάποιοι δήλωσαν πως γνωρίζουν εκ των προτέρων τις δραστηριότητες γιατί έχουν αναμειχθεί με αυτές κατά το παρελθόν, κάποιοι πως είναι ενήμεροι για ένα μόνο μέρος των δραστηριοτήτων, ενώ μερικοί υποστήριξαν ότι προσέρχονται στους χώρους άτυπης μάθησης χωρίς καμία πρότερη ενημέρωση. Περαιτέρω, η εκπαιδευτικός *K* ισχυρίστηκε πως αυτού του είδους η πληροφόρηση εναπόκειται στον φορέα υποδοχής. Τέλος, η εκπαιδευτικός *Φ<sub>σ2</sub>* ανέφερε πως επιδιώκει να μην είναι πλήρως ενημερωμένη για το περιεχόμενο και τη θεματολογία των δραστηριοτήτων με τις οποίες θα αναμειχθούν οι μαθητές, προκειμένου η επίσκεψη να ενέχει το στοιχείο της έκπληξης για την ίδια και τους μαθητές της:

*«Συν. τις δραστηριότητες που θα παρακολουθήσουν τα παιδιά ή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το γνωρίζετε ή όχι εκ των προτέρων, πριν κάνετε την επίσκεψη;*

*Φ<sub>2</sub>: τις περισσότερες φορές ναι...*

*Π<sub>1</sub>: όχι πάντα...*

*Φ<sub>1</sub>: ναι, όχι πάντα*

Π<sub>1</sub>: γιατί διαφοροποιείται και... ακόμη και στα ίδια μέρη, διαφοροποιείται, αλλάζουν οι παραστάσεις...» (Ομ.εστ.1)

«δηλαδή, είτε το έχουμε δει σε έναν άσχετο χρόνο, είτε έχουμε πληροφορίες από συναδέλφους άλλους οι οποίοι έκαναν μια αντίστοιχη επίσκεψη κάποια άλλη στιγμή και μας ενημέρωσαν ότι ήταν ωραίο, ότι εξυπηρετούσε τους... κάποιους στόχους, είτε αναζητώντας μέσα από διαδικτυακά μέσα, από τα προγράμματα που αναρτούν οι διάφοροι... χώροι αυτοί... Όμως θα ήθελα να πω ότι δεν νομίζω ότι είναι τόσο σοβαρή η προετοιμασία, όσο θα απαιτούσε με βάση αυτά που είπαμε προηγουμένως, που θα απαιτούσε η ικανοποίηση των διδακτικών στόχων...» (Φ<sub>9</sub>, Ομ.εστ.4)

«Συν. τις δραστηριότητες στις οποίες θα συμμετάσχουν τα παιδιά ή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, γιατί ενίοτε ο χώρος προσφέρει και ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα γνωρίζετε ή όχι εκ των προτέρων, πριν τη διδακτική επίσκεψη;

Φ<sub>σ2</sub>: πενήντα πενήντα...

Συν. δηλαδή κάποιες φορές είμαστε ενημερωμένοι και κάποιες όχι;

Φ<sub>σ2</sub>: παράδειγμα πέρσι στο Σουσάκι... Ξέραμε ότι θα έρθει ο ηφαιστειολόγος, είχαμε κλείσει τα ραντεβού μας, αλλά δε ξέραμε ότι θα βάλει τα παιδιά να δουλέψουν με χάρτες, ήταν κάτι καινούριο... το ωραίο απρόοπτο...» (Ομ.εστ.5)

Εκ παραλλήλου, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν επισκέπτονται τα περιβάλλοντα άτυπης μάθησης προκαταβολικά της επίσκεψης στο πεδίο και επιχειρηματολογώντας για αυτήν τους την πρακτική υποστήριξαν πως είναι εξοικειωμένοι με τους χώρους, από διδακτικές επισκέψεις που έχουν υλοποιήσει οι ίδιοι ή συνάδελφοί τους κατά το παρελθόν. Αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που ισχυρίστηκαν ότι η απόσταση από το σχολείο είναι τις περισσότερες φορές απαγορευτική για μια εκ των προτέρων επίσκεψη στο πεδίο. Εντούτοις, δυο φιλόλογοι δήλωσαν πως έχει τύχει να επισκεφτούν εστίες άτυπης μάθησης προκειμένου να τους δοθεί η δυνατότητα να κατευθύνουν και να ξεναγήσουν καλύτερα τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια της διδακτικής επίσκεψης:

«..εντάξει αν γνωρίζουμε ήδη ή αν έχουμε ξαναπάει ή αν ξέρουμε από κάποιον που έχει πάει, εντάξει προφανώς δεν πάμε στα τυφλά, έτσι; Προφανώς παίζει ρόλο το να έχω ξαναεπισκεφτεί τον χώρο... Τώρα από 'κει και πέρα, δεν είναι σε καμία περίπτωση πάντοτε εφικτό να έχεις επισκεφτεί λίγο πιο πριν, ας πούμε, τον χώρο, κάποιες φορές είναι και αδύνατο να πας λόγω απόστασης...» (Α, Ομ.εστ.5)

«εγώ προσωπικά δεν έχει... μια φορά έτυχε μόνο να πάω στο μουσείο για να προετοιμάσω, επειδή είχα αναλάβει και ήταν το Βυζαντινό μουσείο, δεν το είχα επισκεφτεί πάλι και επειδή

*έπρεπε να κάνω ερωτηματολόγιο και να... κατευθύνω τους μαθητές, αυτά που θα 'βλεπαν και να ψάξουν να βρουν κάτι, έπρεπε να πάω να το δω... Αλλά αυτό έγινε μία φορά... σε άλλες περιπτώσεις δεν έχω πάει να επισκεφτώ τον χώρο.» (Φ<sub>8</sub>, Ομ.εστ.3)*

Με δεδομένο ότι οι φιλόλογοι αναλαμβάνουν συχνά τον ρόλο της ξενάγησης στα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους, μια φιλόλογος εν κατακλείδι αναφέρθηκε στην προσωπική της προετοιμασία που συνίσταται στην αναζήτηση πληροφοριών για τη θεματολογία της διδακτικής επίσκεψης, προκειμένου να ανταποκριθεί σωστά στον ρόλο της:

*«ναι, πρέπει να ψάξουμε για να μπορούμε να εξηγήσουμε και στα παιδιά κάτι παραπάνω [...] μου 'χει τύχει και να ξέρω να τους πω... Πάντως την έχω την έννοια παιδιά, την έχω... Όταν πήγαμε στο μουσείο της Ακρόπολης, δε μπορώ να έχω φρέσκα στο μυαλό μου... Κάθισα να κοιτάζω πέντε πράγματα, να φρεσκάρω, να ξέρω να τους εξηγήσω, γιατί τα ξεχνάω... Την έχω την έννοια... Κοίτα, εμένα αν με ρωτήσουν καμιά λεπτομέρεια και δεν την ξέρω, δε με νοιάζει καθόλου... Τώρα αν με ρωτήσουν κάτι βασικό και να μην το ξέρω, θα νιώσω άσχημα και έτσι πάντα το 'χω έννοια» (Φ<sub>7</sub>, Ομ.εστ.3)*

### **5.3.4 Η προετοιμασία των μαθητών**

Τα εμπειρικά δεδομένα της παρούσας έρευνας σχηματοποιούν το πεδίο των πρακτικών που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να προετοιμάσουν τους μαθητές για την ανάμειξή τους σε μια διδακτική επίσκεψη.

Συνολικά, οι συμμετέχοντες παραδέχτηκαν πως κατά κανόνα δεν κάνουν μεθοδική και τις περισσότερες φορές καμία προετοιμασία των μαθητών τους προκαταβολικά της επίσκεψης στο πεδίο, παρά το γεγονός ότι θεωρητικά βρίσκουν ωφέλιμη μια τέτοια πρακτική. Στη συντριπτική πλειοψηφία τους υποστήριξαν ότι αρκούνται στη στοιχειώδη πληροφόρηση των μαθητών για το περιβάλλον άτυπης μάθησης και τη θεματολογία της επίσκεψης που επίκειται, ενημέρωση που γίνεται συνήθως λίγο πριν την επίσκεψη και κάποιες φορές ακόμη και κατά τη διάρκεια της ίδιας ημέρας:

*«Συν. θα ήθελα να συζητήσουμε λίγο το θέμα της προετοιμασίας των μαθητών... Κάνετε ή όχι κάποιες δραστηριότητες για να προετοιμάσετε τους μαθητές πριν την επίσκεψη;*

*Φ<sub>2</sub>: εγώ για να πω την αλήθεια όχι, όχι δεν κάνω*

*Φ<sub>1</sub>: κάποια ενημέρωση για το πού θα πάμε;*

*Φ<sub>2</sub>: ενημέρωση ναι...*

*Φ<sub>1</sub>: αυτό γίνεται*

Φ<sub>3</sub>: ναι, γίνεται

Φ<sub>2</sub>: αυτό γίνεται, αλλά όχι περισσότερα πράγματα

Π<sub>1</sub>: και από το διάλειμμα, ακόμη και από το διάλειμμα γίνεται κουβέντα με τα παιδιά...»  
(Ομ.εστ.1)

«εγώ πιστεύω, έχουμε πολλές ελλείψεις... δηλαδή εμείς μπορεί να προετοιμαστούμε, δεν προετοιμάζουμε όμως τα παιδιά το τί θα δούνε ή να ετοιμάσουνε κάποια εργασία, κάποια δραστηριότητα, να τους ενημερώσουμε πριν... Δηλαδή εμείς βλέπουμε, ξέρουμε για τον χώρο, τι θα δούνε ή πόση ώρα θα διαρκέσει, στα παιδιά τί κάνουμε, τί λέμε...» (Μ<sub>2</sub>, Ομ.εστ.4)

«Συν. ωραία, μιλήσαμε για τον δικό μας ρόλο... Θέλω τώρα να μου μιλήσετε λιγάκι για την προετοιμασία των μαθητών... Θεωρείτε ή όχι ωφέλιμη την προετοιμασία των μαθητών πριν την υλοποίηση της διδακτικής επίσκεψης;

Ο: σίγουρα... σε κάθε περίπτωση

Α: είναι ωφέλιμη ναι

Τ: το θεωρούμε, αλλά δεν το κάνουμε. » (Ομ.εστ.5)

«...να τονίσουμε και αυτή είναι ευθύνη δική μας, κάποια στιγμή να την προετοιμάσουμε, τουλάχιστον λίγο πριν, δεν ξέρω σε ποιο βαθμό γίνεται, πιθανόν... είναι πιθανόν και όχι... Να επανέλθουμε στην ενότητα εκείνη, να κάνουμε μια προετοιμασία... αυτό είναι αναγκαίο... Δεν ξέρω αν γίνεται, είναι αναγκαίο όμως να γίνεται.» (Φ9, Ομ.εστ.4)

Οι λιγιστές δραστηριότητες προετοιμασίας των μαθητών περιορίζονται σε αναφορές στη θεματολογία της επίσκεψης ακροθιγώς μέσα στη σχολική αίθουσα ή ακόμη και μέσα στο λεωφορείο της μετακίνησης και συνήθως στοχεύουν να επιστήσουν την προσοχή τους σε εκθέματα που πρόκειται να συναντήσουν στο πεδίο. Πέραν αυτού, δύο φιλόλογοι του δείγματος δήλωσαν πως σε μοναδικές περιπτώσεις έχει τύχει να προετοιμάσουν ένα φύλλο εργασίας προσανατολίζοντάς τους μαθητές στην αναζήτηση πληροφοριών μέσα στο μουσείο, ή να ομαδοποιήσουν τους μαθητές και να αναθέσουν σε κάθε ομάδα τη μελέτη συγκεκριμένων εκθεμάτων:

«τώρα, για την προετοιμασία των μαθητών, μόνο μια φορά κάναμε μια έτσι πιο συστηματική προσπάθεια... Θα πηγαίναμε στο αρχαιολογικό μουσείο, να τα χωρίσουμε σε ομάδες, ε... να αναλάβει το καθένα να χει βρει ήδη πληροφορίες. Είχαν αναλάβει συγκεκριμένα εκθέματα έτσι ώστε να πάνε να τα βρουν και να παρουσιάσουν αυτά που είχαν βρει.. Εμ, άρεσε στα παιδιά.. Δε μπορώ να πω ότι ενθουσιάστηκα με τα αποτελέσματα ή ότι άλλη φορά που πήγαμε έτσι απροετοίμαστοι δεν είχα τα ίδια αποτελέσματα..» (Φ7, Ομ.εστ.3)

«...και όταν διδάσκεις το κομμάτι του μαθήματος που αντιστοιχεί σε αυτό που θα δουν στη επίσκεψη, ε μπορεί εκεί να το αναφέρεις... Ξέρετε αυτό θα το δούμε, αυτό θα το ακούσουμε» (Μ, Ομ.εστ.1)

«T: και μια λύση τελευταίας στιγμής είναι να τους προετοιμάσεις κατά τη διάρκεια του ταξιδιού

Φ<sub>2</sub>: ναι, στο λεωφορείο [Γέλια]

T: αλλά το καλύτερο είναι να υπάρχει από πριν

Φ<sub>10</sub>: συνήθως δεν κάνουμε δραστηριότητες για να είμαστε ειλικρινείς» (Ομ.εστ.5)

Μια ξεχωριστή πτυχή επί του θέματος της προετοιμασίας αποτυπώθηκε στις απόψεις της εκπαιδευτικού Κ, η οποία δήλωσε πως κάποιες φορές εκείνη αλλά και άλλοι συνάδελφοί της φτιάχνουν «στημένες» ερωτήσεις προκειμένου οι μαθητές να φανούν ενεργοί στον χώρο της ξενάγησης, πρακτική που οδηγεί στην ουσιαστική ενεργοποίησή τους και αποβαίνει τελικά προς όφελός τους:

«K: ...πάμε σε μια επίσκεψη, το 'χω κάνει... τι κάνω... Πριν ξεκινήσουμε, αφού έχεις προϊδεάσει τα παιδιά πού θα πάμε, τι θα κάνουμε σε ένα μουσείο, οπουδήποτε, φτιάχνουμε στημένες ερωτήσεις που θα ρωτήσουμε για να εκφράσουμε το ενδιαφέρον μας... Αυτό το 'χω κάνει, μάλιστα έχω αποσπάσει και τα εύσημα.. πώς δεκαπέντε χρόνων παιδιά ξέρουν τόσα πράγματα

H: ήτανε σικέ όμως

K: γιατί με αυτό όμως ενεργοποιείς τα παιδιά και τους κινητοποιείς τον εγωισμό προς προβολή, και ότι κάνουν κάτι, συμμετέχουν, συσφίγγονται οι σχέσεις, να βγει η ομάδα του σχολείου, αυτό που σας είπα πριν, η καλή έξωθεν μαρτυρία και να φανεί ότι γίνεται μια δουλειά. Και όταν κάνεις την ερώτηση, σου μένει κιάλας, γιατί το ψάχνεις και προετοιμάζεσαι, άρα ο μαθητής που έκανε την ερώτηση.... δίνουμε πολλές διαφορετικές ερωτήσεις σε μαθητές.. Αν μη τι άλλο η ερώτηση που έκανε του μένει

Γ<sub>α</sub>: δεν είναι μόνο ότι τους μένει αυτό που θα πάρουν σαν απάντηση

K: όχι

Γ<sub>α</sub>: είναι και όλη η διαδικασία, αποκτούν θάρρος

K: ναι

Γ<sub>α</sub>: βλέπουν ότι δεν είναι δύσκολο να σταθούν σε ένα περιβάλλον που ήτανε έξω από τα συνηθισμένα ε... ανεβαίνει η αυτοπεποίθησή τους και γενικά είναι ένα θετικό ε...στην όλη διαδικασία.» (Ομ.εστ.2)

Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες φάνηκαν να αναγνωρίζουν το μερίδιο ευθύνης που τους αναλογεί για την πλημμελή προετοιμασία των μαθητών στην αξιοποίηση ενός περιβάλλοντος άτυπης μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, παραδέχτηκαν ότι έχουν σοβαρές ελλείψεις στην προετοιμασία των μαθητών τους που καταλήγει να γίνεται βιαστικά και επιδερμικά, ενώ μια μεγάλη μερίδα εξ αυτών αναγνώρισαν την υστέρηση τους σε σχέση με αντίστοιχες πρακτικές προετοιμασίας μαθητών σε σχολεία του εξωτερικού. Μάλιστα, σύμφωνα με τον συμμετέχοντα Φ<sub>9</sub> η ελλιπής προετοιμασία, η πρόχειρη οργάνωση και η μη συστηματική προσπάθεια ανάμειξης των μαθητών με βιωματικές δράσεις έχουν ως αποτέλεσμα η επίσκεψη σε μια εστία άτυπης μάθησης να απεκδύεται τον ρόλο της και αντί για πολύτιμη βιωματική εμπειρία να μετατρέπεται σε μια διάλεξη που θυμίζει άλλη μια συνηθισμένη μέρα στο σχολείο:

*«...και στεκόμαστε στο ελάχιστο που μπορούν να πάρουν τα παιδιά σε ό,τι αφορά το κομμάτι της γνώσης, αρκούμαστε στο ελάχιστο, είναι αλήθεια (...) θα ήθελα να πω ότι δε νομίζω ότι είναι τόσο σοβαρή η προετοιμασία, όσο θα απαιτούσε με βάση αυτά που είπαμε προηγουμένως... που θα απαιτούσε η ικανοποίηση των διδακτικών στόχων, λίγο πιο... να το πω πρόχειρα, λίγο πιο βιαστικά ίσως γίνονται όλες αυτές οι διαδικασίες.» (Φ<sub>9</sub>, Ομ.εστ.4)*

*«δηλαδή πάμε εκεί, γίνεται μια διάλεξη, απλώς μια εικόνα του βιβλίου που μεταφέρεται, εγώ θα το πω από τη δική μου την πλευρά σε ένα άγαλμα.. ε... Ο μαθητής το παρακολουθεί, το βλέπει, βέβαια έχει κάτι να κερδίσει, γιατί είναι δια ζώσης και το βλέπει μπροστά του, ωστόσο όμως δεν έχει αλλάξει κάτι σημαντικό στη διαδικασία, εκτός από τις περιπτώσεις εκείνες που οι ίδιοι οι φορείς αναλαμβάνουν, έχουν αυτές τις δραστηριότητες οργανωμένες, όπου υπάρχει η συμμετοχή του μαθητή, ο χωρισμός σε ομάδες ε... η εμπλοκή του μαθητή μέσα στη διαδικασία της μάθησης, είτε με παιχνίδι είτε με άλλες δραστηριότητες, τις οποίες οι ίδιοι έχουν οργανώσει... Θέλω να πω ότι όταν πήγαμε στο εξωτερικό σε κάποια μουσεία, βλέπαμε μαθητές οι οποίοι είχαν ένα φύλλο εργασίας μπροστά και ήταν απλωμένοι μέσα στον χώρο... Κάθονταν σε ένα... μπροστά σε ένα άγαλμα και η εργασία τους ήταν να ζωγραφίσουν το άγαλμα, τίποτε άλλο, τόσο απλά... Είχαν ένα φύλλο εργασίας και καθόντουσαν μόνοι τους... ούτε καν... εντάξει θα μπορούσαν να είναι και σε ομάδες, αλλά ήταν ατομική εργασία... Είδα έναν μαθητή να κάθεται μπροστά σε ένα έκθεμα ενός μουσείου και να ζωγραφίζει...» (Φ<sub>9</sub>, Ομ.εστ.4)*

Σε μια προσπάθεια αποκάλυψης των αιτιάσεων, η πίεση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, η έλλειψη κινήτρου εξαιτίας της αδιάφορης στάσης των



μαθητών, η αντιμετώπιση των διδακτικών επισκέψεων ως ψυχαγωγικά γεγονότα και η μετακίνηση πολυάριθμων ομάδων μαθητών φάνηκαν να συνιστούν τους παράγοντες εκείνους που δυσχεραίνουν τη μεθοδική προετοιμασία των μαθητών. Τέλος, μια διαφορετική άποψη επί της προετοιμασίας εκφράστηκε από την εκπαιδευτικό Φ<sub>σ2</sub> που υποστήριξε πως οι μαθητές είναι προετοιμασμένοι άπαξ και έχουν διδαχτεί εκ των προτέρων το αντικείμενο της επίσκεψης στη σχολική αίθουσα. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

*«πάντως, όλες οι προτάσεις που έχει τύχει να δω εγώ τουλάχιστον, δεν ξέρω, που προτείνουν προετοιμασία των μαθητών, φύλλα εργασίας, το ένα, το άλλο, είναι μικρές ομάδες, ένα τμήμα παίρνουνε... εκεί γίνεται... Εκατό παιδιά, όχι πως δε γίνεται, εμείς το κάναμε, αλλά το αποτέλεσμα δεν ήταν και τόσο... ουσιαστικό» (Φ<sub>7</sub>, Ομ.εστ.3)*

*«ίσως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι έτσι, που δεν αφήνει περιθώρια ώστε να προετοιμάσεις αυτήν την εργασία για να μπορέσουν να πάνε.» (Φ<sub>σ1</sub>, Ομ.εστ.2)*

*«αν τους το σερβίρουμε πάμε μια εκδρομή, ε... θα δεχθούν με μεγαλύτερη... με περισσότερη προθυμία... Και εμείς όμως παρασυρόμαστε και από αυτήν την ψυχολογία, από αυτήν την κατάσταση, επομένως είμαστε λίγο... πιο... ανοργάνωτοι, πιο πρόχειροι και στεκόμαστε στο ελάχιστο που μπορούν να πάρουν το παιδιά σε ό,τι αφορά το κομμάτι της γνώσης, αρκούμαστε στο ελάχιστο είναι αλήθεια.» (Φ<sub>9</sub>, Ομ.εστ.4)*

#### **5.4 Αποτύπωση των σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους φορείς άτυπης μάθησης**

Από τις εμπειρικές μαρτυρίες της παρούσας έρευνας αναδύονται τρεις διακριτικές συνιστώσες που επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευσης με το προσωπικό των φορέων άτυπης μάθησης κατά την υλοποίηση επισκέψεων στο πεδίο. Ειδικότερα, οι σχέσεις αυτές φαίνεται να εξαρτώνται από τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τον **ρόλο** τους σε ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης, σχετίζονται με την κρίση τους αναφορικά με την **ποιότητα των παρεχόμενων** από τους φορείς άτυπης μάθησης **υπηρεσιών** στην τυπική εκπαίδευση και τέλος αναφέρονται στο **είδος της επικοινωνίας που αναπτύσσουν με το προσωπικό** των ιδρυμάτων αυτών.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τον **ρόλο** που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός σε ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης αναδεικνύουν τέσσερις κεντρικές

τάσεις. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως: (α) επικουρικό, σε περίπτωση που στον χώρο υπάρχει ξεναγός ή άλλο εκπαιδευτικό προσωπικό, (β) κυρίαρχο, όταν αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ξενάγηση, όμως συγχρόνως, καθολικά και σε κάθε περίπτωση, αντιλαμβάνονται ως πρωτεύοντα ρόλο αυτόν (γ) του υπευθύνου τήρησης της τάξης και της πειθαρχίας των μαθητών. Τέλος, αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν πως ο ρόλος τους φέρει τη βαρύτητα ενός (δ) εκπροσώπου φορέα.

Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως μέσα σε ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης ο ρόλος τους είναι σύμφυτος με τη διασφάλιση της τάξης, της πειθαρχίας και της ασφάλειας των μαθητών και επιφορτισμένος με την εξυπηρέτηση των αναγκών τους. Η τήρηση της πειθαρχίας, ειδικότερα, χαρακτηρίστηκε ως ιδιαίτερα κοπιώδες έργο, κυρίως στις περιπτώσεις εκείνες που στην επίσκεψη αναμειγνύονται πολυπληθείς ομάδες μαθητών:

*«Συν. ωραία, πείτε τώρα ότι έχουμε φτάσει στον χώρο άτυπης μάθησης... καταρχάς ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος σας μέσα σε έναν τέτοιο χώρο;*

*Φ<sub>7</sub>: φύλακες των παιδιών*

*Φ<sub>4</sub>: ναι, ναι, ναι [Γέλια]*

*Φ<sub>6</sub>: το πρώτο είναι αυτό*

*Φ<sub>7</sub>: και του χώρου, μην κάνουν καμιά ζημιά και έτσι μας αντιμετωπίζουν εδώ που τα λέμε*

*Φ<sub>6</sub>: το πρώτο είναι το μάντρωμα, αστυνόμευση, επιτήρηση*

*Φ<sub>8</sub>: η ησυχία των παιδιών...»*

*Φ<sub>6</sub>: ε ναι, όλα αυτά... Και σε αυτό νομίζω ότι πρέπει να ληφθεί υπόψη το μέγεθος μιας ομάδας... Εμείς πάμε λιγάκι μαζικές εκδρομές έτσι... και αυτό δεν είναι καλό*

*Φ<sub>8</sub>: δηλαδή μπορεί να είναι 80 παιδιά*

*Φ<sub>6</sub>: δεν είναι καλό*

*Φ<sub>7</sub>: γίνεται μια επέλαση στο μουσείο*

*[Γέλια]*

*Φ<sub>6</sub>: επιδρομή αλλοφύλων...» (Ομ.εστ.3)*

Σε συνάρτηση με τα ζητήματα πειθαρχίας, ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών ανέφερε πως σε ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως εκπρόσωπο φορέα, συνεπώς ανάγουν σε κύριο μέλημα τους την καλή έξωθεν μαρτυρία του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί υπογράμμισαν τα αρνητικά αισθήματα που επισύρει η ανάρμοστη ή αδιάφορη συμπεριφορά των μαθητών τους και επέδειξαν

ανησυχία για τις αρνητικές εντυπώσεις και την ευθύνη που επωμίζονται ως εκπρόσωποι του θεσμού του σχολείου. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα από τις συζητήσεις που διημείφθησαν στις ομάδες εστίασης:

*«εμ... αυτό που με προβληματίζει σε κάτι τέτοιο, είναι να δώσουμε την καλή έξωθεν μαρτυρία, να φανεί το σχολείο στα πλαίσια της ευπραξίας, της ευταξίας, αξιοπρεπούς εμφάνισης και πολιτισμένης συμπεριφοράς, να δώσουμε την εντύπωση, ακόμη και αν δεν είμαστε, το ότι έχουμε μια πολιτιστική ταυτότητα συγκεκριμένη, τη σεβόμαστε, την ενισχύουμε και την προβάλλουμε, να ξέρουμε τον ρόλο μας που απορρέει από τη θέση μας... Αυτό είναι η έννοια μου, προσωπικά.. Όταν είναι κάποιος ξεναγός και βλέπω μια συμπεριφορά κάπως παρεκκλίνουσα των μαθητών μου, αισθάνομαι, βρίσκομαι στη δύσκολη θέση να απολογηθώ, να τα δικαιολογήσω, να πω κάτι, να ζητήσω συγνώμη... Να θυμίσω την επίσκεψή μας στο Πανεπιστήμιο, στον χώρο των πειραμάτων, ένιωσα την ανάγκη να ζητήσω συγνώμη για το γεγονός ότι δεν υπήρχε το ανάλογο ενδιαφέρον με βάση τη σπουδαιότητα των πειραμάτων...» (Κ, Ομ.εστ.2)*

*«όταν πηγαίνουμε, ας πούμε, σε ένα μουσείο και αρχίζουν τις ερωτήσεις οι ξεναγοί και τα παιδιά τον κοιτάνε με ένα βλέμμα χαμένο [Γέλιο] και σε κοιτάει ο ξεναγός «μα καλά γιατί δεν το ξέρουν αυτό; Έπρεπε να το ξέρουν... Α, εγώ έχω πάντα άγχος σε αυτές τις περιπτώσεις, ποια θα είναι η θέση μου, δεν τους έμαθα τίποτα; Βέβαια..., το 'χω αυτό το άγχος...» (Φ<sub>7</sub>, Ομ.εστ.3)*

*«Φ<sub>1</sub>: εμένα θεωρώ πολύ σημαντικό το κομμάτι της εκπροσώπησης του σχολείου και από την πλευρά μου και από την πλευρά των μαθητών*

*Συν. ωραία, για εξήγησέ το μου λίγο παραπάνω, γιατί με ενδιαφέρει αυτό που λες...*

*Φ<sub>1</sub>: αν πάει κάτι στραβά, θα θεωρηθώ εγώ υπεύθυνη... γιατί δε θα μου αρέσει μια αρνητική εικόνα να τη μεταφέρω στον χώρο αυτό, εκπροσωπώντας το σχολείο...» (Ομ.εστ.1)*

*«οι εντυπώσεις... οι εντυπώσεις που θα αφήσουμε ως σχολείο να είναι άριστες... άριστες δηλαδή να μην ακούσουμε παράπονα... Ότι εδώ τώρα είμαστε ένα σχολείο και πρέπει να αφήσουμε ένα καλό όνομα, μια καλή εικόνα, δηλαδή να το καταλάβουν τα παιδιά ότι πρέπει να είναι σωστοί...» (Μ<sub>1</sub>, Ομ.εστ.1)*

Στις περιπτώσεις εκείνες που η διδακτική επίσκεψη περιλαμβάνει οργανωμένη ξενάγηση από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως ο ρόλος τους είναι καθαρά επικουρικός. Ο εκπαιδευτικός Η ανέφερε, ειδικότερα, πως σε αυτές τις περιπτώσεις μια από τις συνηθέστερες πρακτικές του είναι να μπαίνει στον ρόλο των μαθητών και να θέτει ερωτήσεις στον ξεναγό προκειμένου να

ενεργοποιήσει τον διάλογο και να ενθαρρύνει τους μαθητές, άποψη με την οποία συμφώνησαν και όλα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Παρόμοια άποψη διατυπώθηκε και από τη συμμετέχουσα  $\Phi_{\sigma 2}$  σε άλλη ομάδα εστίασης, η οποία ανέφερε πως σε αντίστοιχες περιπτώσεις ο ρόλος της είναι να παροτρύνει τους μαθητές, να θέτουν ερωτήσεις. Περαιτέρω, η εκπαιδευτικός  $M_2$  υποστήριξε πως συνηθίζει να αφήνει τον ρόλο της ξενάγησης αποκλειστικά στον ξεναγό, ενώ και ο εκπαιδευτικός  $\Pi_1$  ισχυρίστηκε πως πολλές φορές αρκείται μόνο στο να επαναλαμβάνει τα λεγόμενα του ξεναγού στις απομακρυσμένες ομάδες μαθητών, άποψη την οποία ασπάστηκαν και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες στην ομάδα. Στα αποσπάσματα που έπονται αποτυπώνονται χαρακτηριστικά οι απόψεις των συμμετεχόντων:

*«H: εγώ, να πω τη δικιά μου αμαρτία στο θέμα, ότι δε μπαίνω στη διαδικασία, τουλάχιστον δεν το έχω σκεφτεί μέχρι τώρα να καθοδηγώ τα παιδιά με ερωτήσεις, απλά μπαίνω εγώ ο ίδιος στον ρόλο τους και ρωτάω εγώ... Όταν βλέπω δηλαδή ότι τα παιδιά είναι λίγο αμήχανα, λίγο φοβισμένα, γιατί πολλές φορές δε ρωτάνε, γιατί ντρέπονται*

*K: ή δεν ξέρουν τί να πουν*

*H: ναι, οπότε μπαίνω στη διαδικασία να ρωτήσω κάποια πράγματα εγώ που έ...*

*K: ναι και γω το 'χω κάνει αυτό*

*H: είμαι σχεδόν σίγουρος ότι το 'χουν στο μυαλό τους και ίσως από αυτό να ξεκολλήσουν και αυτά.» (Ομ.εστ.2)*

*« $\Pi_1$ : και ορισμένες φορές ε... ο ρόλος μας είναι επικουρικός στον ξεναγό*

*Συν... α... αυτό με ενδιαφέρει πολύ, για ανάλυσέ το μου λίγο παραπάνω...*

*$\Pi_1$ : πολλές φορές έχει τύχει λόγω θορύβων, λόγω εξωτερικών θορύβων να μην ακουστεί*

*$\Phi_2$ : ναι, ναι*

*$\Pi_1$ : λόγω του πλήθους των μαθητών... εμ... τα λεγόμενα των ξεναγών*

*$\Phi_1$ : σωστό αυτό, των ξεναγών*

*$\Phi_2$ : ναι*

*$\Pi_1$ : και μου έχει τύχει πολλές φορές να με ρωτάνε...*

*$\Phi_1$ : και να τα αναπαράγεις...*

*$\Phi_3$ : συνήθως... και μένα μου έχει τύχει να πάω σε μαθητές που είναι πιο πίσω... δεν ακούνε καλά και τους τα ξαναλέω, πρέπει να τους εξηγήσουμε αυτό που λέει ο ξεναγός*

*$\Pi_1$ : μπράβο...» (Ομ.εστ.1)*

Η ανάληψη της ευθύνης της ξενάγησης φάνηκε να αποτελεί μια συνήθη πρακτική για τους εκπαιδευτικούς στον κλάδο των φιλολόγων, όμως και εκπαιδευτικοί άλλων

ειδικοτήτων ανέφεραν ότι αναλαμβάνουν αυτόν τον ρόλο, ειδικά στις περιπτώσεις εκείνες που το κόστος της ξενάγησης είναι απαγορευτικό για τους μαθητές. Στα πλαίσια αυτά, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι απευθύνουν ερωτήσεις στους μαθητές προκειμένου να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία ή τονίζουν διαστάσεις της θεματολογίας που έχουν διδαχθεί στη σχολική αίθουσα, επιχειρώντας μια διασύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους λιγότερο επικουρικό και περισσότερο κυρίαρχο, όμως σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό Π<sub>2</sub> και περισσότερο ανεπαρκή:

*«αυτό συνδέεται με την οργάνωση... Δηλαδή αν είμαστε εμείς οι κυρίαρχοι και έχουμε αναλάβει εμείς την... ας πούμε την ξενάγηση, την ενημέρωση στους μαθητές, τότε ο ρόλος μας είναι κυρίαρχος... Σε διαφορετική περίπτωση ο ρόλος μας είναι επικουρικός...» (Φ<sub>9</sub>, Ομ.εστ.4)*

*«...και όταν πας εκεί, θυμάστε παιδιά που το λέγαμε; ναι... Για πείτε μου, τι θυμάστε από αυτό που είχαμε πει; Πού το βλέπετε αυτό που είχαμε πει; Οπότε και να συνεχίζεται το μάθημα και την ώρα της επίσκεψης.» (Μ<sub>1</sub>, Ομ.εστ.1)*

*«... συνήθως εμείς ε... αναλαμβάνουμε τον ρόλο του ξεναγού... ως ημιμαθείς, εκτός και αν κάποιος είναι αρχαιολόγος ή είναι πάνω στο αντικείμενό του.» (Π<sub>2</sub>, Ομ.εστ.4)*

Σε μια προσπάθεια διερεύνησης των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με το προσωπικό των φορέων υποδοχής, σε τέσσερις εκ των πέντε ομάδες εστίασης ενεργοποιήθηκε ο διάλογος των συμμετεχόντων αναφορικά με την **ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών** από την άτυπη στην τυπική εκπαίδευση. Ένα μέρος των συμμετεχόντων έκριναν, σε γενικές γραμμές, θετική την αντιμετώπιση των φορέων απέναντι στα σχολεία και ανέφεραν ότι το εξειδικευμένο προσωπικό τους, τις περισσότερες φορές, είναι καταρτισμένο και επικοινωνιακό με τους μαθητές. Όμως, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών ανακάλεσαν στη μνήμη τους παραδείγματα παροχής μη ποιοτικών υπηρεσιών που χαρακτηρίστηκαν από κακή ή πρόχειρη οργάνωση από την πλευρά του φορέα υποδοχής, αγενές ή ανεπαρκώς καταρτισμένο προσωπικό και χαμηλή ποιότητα στην ξενάγηση, ένεκα της μεγάλης επισκεψιμότητας του φορέα από πολλές σχολικές μονάδες μέσα στην ίδια ημέρα.

Περαιτέρω, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς εκείνους που ανέγειραν ζητήματα ποιότητας υπηρεσιών, υποστήριξαν πως συχνά το προσωπικό αυτών των περιβαλλόντων είναι εκ προοιμίου επιφυλακτικό απέναντι σε εκπαιδευτικούς και

μαθητές, με αποτέλεσμα να επιδεικνύει άλλοτε μια απαξιωτική και άλλοτε μια αγενή στάση. Χαρακτηριστικά, η εκπαιδευτικός Φ<sub>7</sub> δήλωσε πως από τη μεριά του εκπαιδευτικού προσωπικού των χώρων υποδοχής αρκετές φορές αισθάνεται μια λανθάνουσα επίρριψη ευθυνών για αδυναμία ρύθμισης της συμπεριφοράς των μαθητών ή για ελλείψεις στις γνώσεις τους. Τέλος, η εκπαιδευτικός Π<sub>3</sub> υποστήριξε πως οι συμπεριφορές του προσωπικού ποικίλλουν και εξαρτώνται από την προσωπικότητα και τις επικοινωνιακές δεξιότητες του εκάστοτε ξεναγού. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε, το ηλικιακά νεώτερο προσωπικό ή το προσωπικό ιδρυμάτων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα είναι εν γένει πιο ευγενικό και καταρτισμένο. Τα ακόλουθα αποσπάσματα είναι ενδεικτικά των απόψεων των συμμετεχόντων:

*«Α: οι σχέσεις ποικίλλουν... Εμένα μου 'χει τύχει να είναι εξαιρετικά φιλικό, πάρα πολύ εξυπηρετικό και τα λοιπά, μου έχει τύχει εντάξει να είναι...»*

*Ο: να είναι και αδιάφοροι...*

*Α: να είναι αδιάφοροι, να είναι αντιπαθητικοί ε... να μην έχουνε καλή χημεία με τα παιδιά ε...*

*Φ<sub>10</sub>: ναι, αυτό πολλές φορές συμβαίνει*

*Α: εντάξει... και σε κάποιες περιπτώσεις και όντως και τα παιδιά είχαν συμπεριφερθεί...*

*Φ<sub>02</sub>: ή να το κάνουν σαν αγγαρεία*

*Α: είναι θέμα αλληλεπίδρασης, είναι θέμα αλληλεπίδρασης... συνήθως... Σε γενικές γραμμές είναι σίγουρα προς το θετικό, σε κάθε περίπτωση*

*Τ: συνήθως ε... μας δέχονται με χαρά και έχουνε, οι περισσότεροι έχουνε τον τρόπο να μιλήσουνε στα παιδιά, επειδή ξέρουνε το αντικείμενο και τα λοιπά, αλλά υπάρχουν και... αρνητικές περιπτώσεις*

*Φ<sub>02</sub>: ένα είκοσι τοις εκατό είναι αρνητικές.» (Ομ.εστ.5)*

*«δεν είναι η σχέση όμως του να τον αμείβω τον άλλο να μου κάνει την ξενάγηση... Πάμε σε υπαλλήλους... εμένα μου 'χει τύχει ας πούμε σε δημόσιο ίδρυμα να έχουμε πέσει σε εξαιρετικούς υπαλλήλους, συνήθως νέους, οι οποίοι έχουν όρεξη, ευγένεια, μεταδοτικότητα, τα παιδιά κρέμονται από τα χείλη τους και σε άλλους που, επειδή έχουν βαρεθεί να είναι δημόσιοι υπάλληλοι, να μας λένε, μην ακουμπάτε εκεί και το γδάρετε, λες και τα παιδιά έχουν καρφιά στα χέρια τους, μην κουνιέστε γιατί ενοχλείτε, που επίσης δεν είναι... Που μας δημιουργούν και μας μια άσχημη εικόνα του δεν ήρθαμε εδώ για να... Ήρθαμε εδώ για να ακούσουμε, να μας ξεναγήσετε στη δουλειά σας, δεν ήρθαμε εδώ για να δημιουργήσουμε πρόβλημα... ε... Συνήθως σε ιδρύματα που είναι πιο... μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα που εκεί πάλι το προσωπικό είναι πιο ευγενικό, πιο καταρτισμένο, με διάθεση να βοηθήσει, αλλά και πάλι εξαρτάται και από τον άνθρωπο... Πάντως, συνήθως τα παιδιά έχουν μια πολύ καλή στάση και... στους χώρους*

αυτούς... μέχρι όσο κερδίζουν αυτοί το ενδιαφέρον τους, τα παιδιά παρακολουθούν και είναι εντάξει και είναι τυπικότερα... Κάπου το χάνουν το παιχνίδι αν το πρόγραμμα αρχίζει και κουράζει, αν κάνουν τεράστιες κοιλιές που συνήθως γίνονται, αν οι ίδιοι δεν έχουν διάθεση ή πολλές φορές αν έχουν βάλει πολλά σχολεία στο πρόγραμμα, δεν καταφέρνουν οι ίδιοι να οργανώσουν καλά και αλλιώς μας το παρουσιάζουν, αλλιώς βγαίνει και κάπου εκεί...» (Π<sub>3</sub>: Ομ.εστ.4)

«Συν. δηλαδή παίζει ρόλο και το προσωπικό του μουσείου;

Φ<sub>5</sub>: πολύ μεγάλο ρόλο... Είναι πολλοί που δείχνουν και αγένεια, δε συμπεριφέρονται καλά στα παιδιά, δηλαδή θεωρούν εκ προοιμίου ότι επειδή είναι παιδιά θα είναι ζωνηρά... και τηρούν μια στάση... αγενή και επιθετική στα παιδιά και σε μας είναι λίγο έτσι... δεν δεν...

Φ<sub>4</sub>: δε μπορείτε να τα ελέγξετε ας πούμε

Φ<sub>5</sub>: ναι, ναι, ναι

Φ<sub>6</sub>: τους χαλάμε τη μακαριότητα

[Γέλια]

Φ<sub>5</sub>: ναι... ε... και τα βάζουν λίγο, τα τσουβαλιάζουν τα παιδιά ε... και λογικό εκεί να πέφτει ο ένας πάνω στον άλλο και να μην έχει... δεν προλαβαίνουν να δουν, μας λένε ελάτε πάμε πιο κάτω...» (Ομ.εστ.4)

Από τα ευρήματα που αφορούν στο **είδος της επικοινωνίας** που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με το προσωπικό των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης συνάγεται απερίφραστα ότι η επικοινωνία με ξεναγούς και λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό κινείται μέσα στα στενά πλαίσια *διαχείρισης των διαδικαστικών ζητημάτων* της επίσκεψης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν πως επικοινωνούν με τους ξεναγούς μόνο κατά την είσοδο και κατά την έξοδό τους από τον χώρο υποδοχής και πως οι αλληλεπιδράσεις τους αυτές είναι ισχνές, τυπικές, και περιορίζονται σε ζητήματα που σχετίζονται με τα εισιτήρια και την τήρηση του προγράμματος της επίσκεψης. Αφετέρου, ο εκπαιδευτικός Φ<sub>9</sub> υποστήριξε ότι οι σχέσεις και το επίπεδο επικοινωνίας κυμαίνονται σε υψηλότερα επίπεδα, όταν οι διδακτικές επισκέψεις υλοποιούνται σε φορείς της τοπικής κοινωνίας, οπότε ξεναγοί και εκπαιδευτικοί έχουν εκ των προτέρων συνάψει πιο οικείες σχέσεις, ένεκα προσωπικής γνωριμίας:

«Συν. τη συνήθη πρακτική θέλω να μου περιγράψετε

Γ<sub>μ</sub>: συνήθως τους λέμε μια καλημέρα και γεια σας, όταν φεύγουμε [Γέλια]... Δεν υπάρχει δηλαδή πολύ μεγάλη επικοινωνία [...] καλημέρα ήρθαμε, παίρνουμε τα εισιτήρια και όλα αυτά και μετά γεια σας, τώρα φεύγουμε εμείς

Φ<sub>9</sub>: ...οι επαφές μας, η... έτσι επικοινωνία με το προσωπικό, δε νομίζω είναι ε... ότι έρχεται σε υψηλό επίπεδο, στα τυπικά, τα διαδικαστικά...» (Ομ.εστ.4)

«παραδείγματος χάρι, εδώ... ας πούμε στην περιοχή που ζούμε, πολλές φορές οργανώνουμε διάφορες επισκέψεις με ανθρώπους που ήδη τους γνωρίζουμε, επομένως υπάρχει μια άλλη χημεία, μια άλλη σχέση, μια άλλη επικοινωνία και αυτό πολλές φορές λειτουργεί ε... θετικά... Σε χώρους στους οποίους δεν έχουμε μια προσωπική πρότερη επαφή, προσωπική με τα μέλη, με το προσωπικό, εκεί τα πράγματα είναι πιο τυπικά.» (Φ<sub>9</sub>, Ομ.εστ.4)

Η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων υποστήριξε πως δεν έχει τύχει ποτέ να αλληλεπιδράσει με το προσωπικό των χώρων άτυπης μάθησης προκειμένου να συνδιοργανώσει κάποια δραστηριότητα για τους μαθητές, αν και στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί θα θεωρούσαν ωφέλιμη μια τέτοια πρακτική για την εξυπηρέτηση των διδακτικών τους στόχων. Ο εκπαιδευτικός Φ<sub>9</sub> δήλωσε περαιτέρω πως θεωρεί όχι μόνο ωφέλιμη αλλά και απαραίτητη μια τέτοιου είδους συνεργασία, με δεδομένο ότι πολλές φορές τα προγράμματα και οι δραστηριότητες που υλοποιούνται από τον φορέα υποδοχής είναι διαφορετικά από τους στόχους του εκπαιδευτικού και ανώτερα του γνωστικού επιπέδου των μαθητών του. Τρεις μόνο συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε μεμονωμένες περιπτώσεις συνεργασίας με το προσωπικό περιβαλλόντων άτυπης μάθησης για τη συνδιαμόρφωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τους μαθητές και ένας εξ αυτών υποστήριξε πως η πρωτοβουλία της σύμπραξης, όταν υπάρχει, εντοπίζεται πάντα στην πλευρά του εκπαιδευτικού. Έπονται ενδεικτικά αποσπάσματα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων:

«Συν. επειδή με ενδιαφέρει πολύ αυτό που λέτε τώρα, αυτό που συζητάμε, μου λέτε ότι ο ρόλος είναι επικουρικός και τις περισσότερες φορές μας ενδιαφέρουν θέματα πειθαρχίας των μαθητών... Πιστεύετε πέρα από αυτό, θα ήταν ή όχι ωφέλιμο να έχουμε πιο ενεργό ρόλο στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ή των προγραμμάτων;

Φ<sub>2</sub>: αυτό είναι πολύ ενδιαφέρον, αλλά δε γίνεται τις περισσότερες φορές... δε γίνεται εύκολα..

Συν. γιατί πιστεύετε δε γίνεται εύκολα κάτι τέτοιο;

Φ<sub>3</sub>: πρακτικά είναι δύσκολο... για πρακτικούς λόγους... Πρέπει να έρθουμε σε επικοινωνία, πολλές φορές μπορεί να χρειαστεί να μεταβούμε στον χώρο που είναι δύσκολη διαδικασία, είναι και θέμα χρόνου...» (Ομ.εστ.1)

«Συν. [...] έχει τύχει να συνδιοργανώσετε κάποια δραστηριότητα ή κάποιο πρόγραμμα με έναν τέτοιο χώρο άτυπης μάθησης;

Φ<sub>4</sub>: μπα



Φ<sub>8</sub>: όχι

Φ<sub>7</sub>: όχι εγώ, όχι

Φ<sub>8</sub>: δεν έχει τύχει

Φ<sub>5</sub>: εγώ να πω... είχαμε κάνει παλιά στην Αρχαία Κόρινθό εκεί με την υπηρεσία αρχαιοτήτων ε... μια ξενάγηση στον χώρο, είχαμε κάνει ερωτηματολόγιο... πάρα πολλά χρόνια πριν μιλάμε τώρα... ήταν η πρώτη φορά που είχε γίνει κάτι τέτοιο εκεί πέρα και είχαμε δουλέψει από πριν με την αρχαιολόγο, είχαμε πει.. της είχα πει εγώ τί θέλω, το είχαμε φτιάξει, είχαμε συζητήσει, είχαμε επικοινωνήσει πολλές φορές και το κάναμε και ήταν πολύ ωραίο, ενδιαφερε τα παιδιά, τους έκανε και κάποιες εκεί... με τον ναό κάποια παιχνιδάκια για τις κολώνες, τα έβαλε τα παιδιά στη θέση κάθε κολώνας ένα παιδί, να καταλάβουν τον χώρο και ήταν πολύ ωραίο... ναι και έγινε με συνεννόηση αυτό το πρόγραμμα.» (Ομ.εστ.3)

«Φ<sub>9</sub>: το πιο συχνό νομίζω είναι να υπάρχει ένα προοργανωμένο σχέδιο με τον φορέα αυτό ...το οποίο επαναλαμβάνεται καρμπόν και τα σχολεία να πηγαίνουν και να παρακολουθούν αυτά τα...

M<sub>2</sub>: που το οργανώνει ο φορέας μόνο, χωρίς να συμμετέχουμε εμείς

Φ<sub>9</sub>: το οργανώνει ο φορέας, μας το ανακοινώνει, λέει εμείς αυτό το πρόγραμμα έχουμε, αν σας ικανοποιεί ελάτε, αν δε σας ικανοποιεί δε μπορούμε... Υπάρχουν όμως και ελάχιστες περιπτώσεις, το παράδειγμα... θυμάστε που είχαμε κάνει στα θέματα της βιολογίας, λοιπόν... που εμείς επιλέξαμε.. οι οποίοι συνεργάστηκαν εκείνοι μεταξύ τους, πρόσωπα της συγκεκριμένης επιστήμης και τα λοιπά, να συνεννοηθούν, να επιλέξουν τη θεματολογία, να συνεργαστούν και εμείς απλώς να έχουμε το ρόλο του συντονιστή.

Συν. για να βοηθήσω τη συζήτηση θα θεωρούσατε ή όχι ωφέλιμη μια τέτοια συνεργασία

[...]

M<sub>2</sub>: ναι, δε γίνεται

Γ<sub>μ</sub>: το θεωρούμε ωφέλιμο, ναι

M<sub>2</sub>: εντάξει ανάλογα σε τί, πού θα γίνει

Γ<sub>μ</sub>: στην ερώτηση, εγώ λέω θα ήταν ωφέλιμο να υπάρχει μια συνεργασία, να μπορούμε να ελιχθούμε, να πούμε αυτό θα γίνει, αυτό δε θα γίνει και...

[...]

Φ<sub>9</sub>: ... ναι είναι απαραίτητο εγώ θεωρώ, γιατί πολλές φορές ενώ οργανώνουμε μια επίσκεψη βλέπουμε ότι αυτό που υλοποιείται είναι διαφορετικό από τους δικούς μας στόχους, είτε τα παιδιά... είναι πολύ ανώτερο από το επίπεδο που τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν και να προσλάβουν τη γνώση.» (Ομ.εστ.4)

Πέραν τούτου, ο συμμετέχων Γ<sub>μ</sub> εξέφρασε την άποψη ότι οι φορείς που αποζητούν περισσότερο τις συνεργασίες και τις συμπράξεις είναι εκείνοι που έχουν μικρή επισκεψιμότητα, κάτι που δεν παρατηρείται σε χώρους με μεγαλύτερη καταξίωση που φαίνεται να μην έχουν ανάγκη τη συνεργασία με την τυπική εκπαίδευση:

*«και αυτό συνήθως στους φορείς οι οποίοι είναι πιο κοσμοπολίτικοι, οι οποίοι θεωρούν ότι δε σε έχουν ανάγκη κιόλας αυτοί οι φορείς... Σου λέει αυτό είναι το πρόγραμμα μου, άμα θες έλα, ξέρεις τί κόσμος περιμένει απ' έξω; Ενώ ένας άλλος φορέας, ο οποίος δεν έχει τόσο πολύ ε... επισκεψιμότητα, ίσως να επιδιώκει τη συνεργασία.» (Γ<sub>μ</sub>, Ομ.εστ.4)*

Καταληκτικά, η εκπαιδευτικός Κ έδωσε μια ευρύτερη διάσταση στο θέμα της σύμπραξης τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης επιχειρηματολογώντας για την απουσία νομικού πλαισίου και την έλλειψη συνεργατικής νοοτροπίας μεταξύ των φορέων:

*«...η τοπική κοινωνία, οι τοπικοί φορείς, άλλοι θεσμοί, εξωεκπαιδευτικοί φορείς, πέρα από τις υπηρεσίες μας, το Υπουργείο Παιδείας και τα σχετικά, για την απλούστατη επίσκεψη μέχρι την Αθήνα, ένα μουσείο, μια δραστηριότητα, υπάρχουν και άλλοι φορείς που μπορούν να εμπλακούν και να ενισχύσουν και ποσοτικά και ποιοτικά και να συμπράξει το σχολείο, αλλά δυστυχώς δεν έχουν, δε λειτουργεί ούτε το νομικό πλαίσιο και κυρίως το χειρότερο είναι αυτό, γιατί για το νομικό πλαίσιο τη βρίσκουμε την άκρη, δε λειτουργεί η νοοτροπία των εκπαιδευτικών, αλλά και των υπολοίπων φορέων [...] οι υπόλοιποι φορείς έχουν μια απαξίωση και το σχολείο μερικές φορές μια δυσκαμψία ... να ανοιχτεί προς τα κει [...] εδώ θίξαμε την προβληματική καλή συνεργασία, είναι όμως πρόβλημα αυτό που λέμε, τα στεγανά, δεν είναι συγκοινωνούντα δοχεία, στο βαθμό που θα έπρεπε να είμαστε [...] να εδώ ο φυσικός θα μας πει για τα συγκοινωνούντα δοχεία, η κάνουλα είναι λίγο κλεισμένη, πώς το λένε, δεν έχουμε ροή απρόσκοπτη.» (Κ, Ομ.εστ.2)*

### **5.5 Αποτύπωση των πρακτικών αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας μιας διδακτικής επίσκεψης από τους εκπαιδευτικούς**

Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν καταληκτικά να καταθέσουν τις απόψεις τους αναφορικά με τον τρόπο που αξιολογούν την αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής επίσκεψης στο πεδίο. Από την ανάλυση των απαντητικών αποσπασμάτων προκύπτουν αναφορές που σχετίζονται με την αξιολόγηση δύο κεντρικών διαστάσεων της αποτελεσματικότητας μιας διδακτικής επίσκεψης, αυτής που σχετίζεται με την **τέρψη** των μαθητών και αυτής που προσδιορίζεται με όρους **μαθησιακών αποτελεσμάτων**.

Μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών υποστήριξαν πως η επιτυχής έκβαση και η αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής επίσκεψης είναι πολυπαραγοντικές και εξαρτώνται από τον προγραμματισμό, την επιλογή προορισμού, την προετοιμασία, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, την ξενάγηση και το μαθητικό δυναμικό, είναι όμως και απρόβλεπτες μιας και οι μαθητές συνθέτουν ένα απαιτητικό και συχνά ανικανοποίητο κοινό. Πάρα ταύτα, αρκετοί εκ των συμμετεχόντων δήλωσαν πως οι κρίσεις που διαμορφώνουν για την αποτελεσματικότητά μιας διδακτικής επίσκεψης στηρίζονται αποκλειστικά και μόνο στις αντιδράσεις και τις εντυπώσεις των μαθητών, την ίδια ή και την επόμενη μέρα με την επιστροφή τους στο σχολείο.

Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός  $\Phi_1$  υποστήριξε πως η αφοπλιστική ειλικρίνεια των μαθητών και τα συναισθήματα που εντυπώνονται στα πρόσωπά τους είναι ενδεικτικά του βαθμού επιτυχίας της επίσκεψης, και στο ίδιο μήκος κύματος ο εκπαιδευτικός  $T$  ανέφερε πως αντίστοιχοι δείκτες αποτελεσματικότητας κατ' αυτόν αποτελούν η χαρά και η ευγνωμοσύνη που επιδεικνύουν οι μαθητές, καθώς και η συμμετοχικότητα και η πειθαρχημένη συμπεριφορά τους κατά την εξέλιξη της διαδικασίας. Συγχρόνως, μια συμμετέχουσα υποστήριξε πως αυτού του είδους η αξιολόγηση είναι ανεπαρκής και αναξιόπιστη, μιας η έκβαση της επίσκεψης μπορεί να είναι καλή, τα παιδιά να έχουν περάσει καλά, αλλά να μην έχουν αποκομίσει τίποτα από αυτήν. Έπονται χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τους διαλόγους που διημείφθησαν μεταξύ των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης:

*« $\Phi_1$ : τα ρωτάμε πώς περάσανε [Γέλια]*

*$\Pi_1$ : φαίνεται στο πρόσωπό τους*

*$M_1$ : φαίνεται από το λεωφορείο*

*$\Pi_1$ : από την επιστροφή... αυθόρμητα*

*$\Phi_2$ : ναι, ναι, ναι, από το λεωφορείο κιόλας φαίνεται αυτό*

*$\Phi_1$ : είναι αφοπλιστικά ειλικρινή τα παιδιά*

*$\Pi_1$ : για μεγαλύτερο... όσο καλύτερα περάσαν, τόσο περισσότερο το αναφέρουν για μεγαλύτερο διάστημα» (Ομ.εστ.1)*

*« $T$ : βασικά, όταν βλέπεις τα παιδιά να παρακολουθούνε, να κάνουν ερωτήσεις και να μη χρειάζεται εσύ να τους κάνεις... παρατηρήσεις, κάντε ήσυχα, κάντε... τότε καταλαβαίνεις ότι...*

*$O$ : πέτυχε*

*T: όταν έχεις τώρα τα παιδιά και κάθεσαι συνέχεια, μη μιλάτε, μην κάνετε, θα σε τιμωρήσω όταν πάμε στο σχολείο, τότε αυτό... φαίνεται ότι δεν έδειξαν... ή δεν ήταν οργανωμένη καλά ή δε ήταν... δε τους κέρδισε το ενδιαφέρον*

*Φ<sub>σ2</sub>: ή μπορεί και να αποδιοργανώθηκε στην πορεία*

*O: και από τις εντυπώσεις του στο λεωφορείο που ακούς την ώρα της επιστροφής ή στην τάξη» (Ομ.εστ.5)*

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι συμμετέχοντες, πέραν τούτου, δήλωσαν απερίφραστα πως δεν επιστρατεύουν καμία τεχνική αξιολόγησης του μαθησιακού κέρδους που επιφέρει η πρακτική της διδακτικής επίσκεψης για τους μαθητές. Ακόμη και αυτοί που ανέφεραν κάποια υποτυπώδη μορφή αξιολόγησης, έκαναν λόγο για ερωτήσεις ανάκλησης πληροφοριών στο αμέσως επόμενο ή σε μεταγενέστερο μάθημα, για συνοπτικές συζητήσεις μέσα στη σχολική αίθουσα και πολύ πιο σπάνια για ανάθεση κάποιας μορφής εργασίας. Σύμφωνα μάλιστα με αρκετούς εκπαιδευτικούς η ικανότητά ανάκλησης πληροφοριών σχετικών με το αντικείμενο της διδακτικής επίσκεψης, μετά από ικανό χρονικό διάστημα, αποτελεί αυταπόδεικτα ένδειξη μάθησης. Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων:

*«Συν: επειδή μου αναφέρατε στην αρχή ότι θέλετε να είναι συνδεδεμένη η επίσκεψη με κάποιο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος, αυτό το κομμάτι πώς αξιολογείται; Πώς αξιολογώ αν η επίσκεψη ήταν ή όχι επιτυχημένη στο μαθησιακό κομμάτι;*

*M<sub>1</sub>: συνήθως δεν το αξιολογούμε...*

*Φ<sub>2</sub>: συνήθως δεν αξιολογείται, ναι*

*M<sub>1</sub>: βέβαια εγώ θα πρόσθετα εδώ ότι το αξιολογούμε βλέποντας την προσοχή που έχουν δείξει τα παιδιά... Δηλαδή όχι με το να τους κάνουμε ερωτήσεις, παιδιά τί σας έμεινε; Αλλά εκείνη τη στιγμή αν βλέπεις ότι τα παιδιά κάνουν ερωτήσεις, συμμετέχουν...» (Ομ.εστ.1)*

*«Συν. τώρα, έρχομαι στο τελευταίο κομμάτι της συζήτησής μας, πώς αξιολογείτε αν προέκυψε μάθηση ή όχι από τη διδακτική επίσκεψη που κάνατε;*

*...*

*Φ<sub>7</sub>: εγώ δεν το αξιολογώ*

*Φ<sub>6</sub>: αυτό μόνο ο ύψιστος το γνωρίζει [Γέλια]*

*Φ<sub>5</sub>: από τη συζήτηση που γίνεται στην τάξη μετά*

*Φ<sub>4</sub>: ναι*

*Συν. αυτό θέλω λίγο να μου το αναλύσετε, τι έπεται της επίσκεψης;*

*Φ<sub>5</sub>: έπεται συζήτηση σίγουρα και από τη... τη συνέχεια, όχι άμεσα αλλά όταν γίνεται μάθημα και χρειαστεί να ανακαλέσουμε κάποια πράγματα, εκεί καταλαβαίνεις τί έχει μείνει στα παιδιά και αν έχει μείνει κάτι ή πολλές φορές μπορεί να τύχει τα ίδια τα παιδιά να θυμηθούν κάτι και να συνδέσουν με αυτό που έχουν δει*

*Φ<sub>8</sub>: εμένα πάντως μια χρονιά, τους ρώταγα για την προηγούμενη τους χρονιά, ποιές εντυπώσεις είχαν, τί τους άρεσε, γιατί ήταν αρχή χρονιάς. Θυμάμαι τους είχε μείνει μια διδακτική επίσκεψη μετά από ένα χρόνο, άρα κάτι τους μένει... Και λέω κοίταξε που το θυμούνται τόσα παιδιά, άρα είναι όντως επιτυχημένη επίσκεψη.» (Ομ.εστ.3)*

Για ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων η συστηματοποιημένη αξιολόγηση του μαθησιακού κέρδους ή της ευρύτερης έκβασης της διδακτικής επίσκεψης θα ήταν ωφέλιμη και για τους μαθητές, αλλά και για τον εκπαιδευτικό. Χαρακτηριστικά, ο συμμετέχων Φ<sub>9</sub> δήλωσε πως η αξιολόγηση είναι όχι μόνο ωφέλιμη αλλά και αναγκαία για την ανατροφοδότηση μαθητών και εκπαιδευτικών και οφείλει να γίνεται τιμής ένεκεν για τον κόπο που καταβλήθηκε για τη διοργάνωση της επίσκεψης στο πεδίο:

*«Φ<sub>9</sub>: όσο άτυπη είναι η διαδικασία της μάθησης άλλο τόσο άτυπη είναι και η αξιολόγηση [Γέλια] δηλαδή συνήθως δε γίνεται*

*[...]*

*Π<sub>2</sub>: και 'γω δε το κάνω, νομίζω τις περισσότερες φορές δε γίνεται*

*Φ<sub>9</sub>: συνήθως αυτό το βλέπουμε στην έκφραση ε... των μαθητών, το βλέμμα, στο ά τί ωραία περάσαμε ε... το οποίο πολλές φορές όπως είπαμε και προηγουμένως αναφέρεται περισσότερο στο ψυχαγωγικό κομμάτι και λιγότερο στο εκπαιδευτικό και στο διδακτικό ε... Υπάρχουν όμως και ορισμένες περιπτώσεις που... ε... εγώ πιστεύω ότι... μετά από κάθε διδακτική επίσκεψη είναι ανάγκη να γίνεται ε... αξιολόγηση, με οποιοδήποτε τρόπο, ακόμη και μια συζήτηση μέσα στην τάξη είναι μια μορφή... είναι μια μορφή αξιολόγησης, να μην καταφύγουμε σε ερωτηματολόγια σε όλα τα τυπικά και αυτά, τα οποία είναι και αυτά... Αλλά μια συζήτηση για να δούμε και μείς τι γίνεται, τι έγινε στο προηγούμενο... την προηγούμενη μέρα, για τον χρόνο που δαπανήθηκε και στην οργάνωση και στο πήγαινε έλα και σε όλα αυτά, να βρίσκεις... είναι ανάγκη να γίνεται, που δεν γίνεται*

*Π<sub>2</sub>: συμφωνώ, και σε μορφή ανατροφοδότησης και όχι μάθησης*

*Φ<sub>9</sub>: ανατροφοδότησης και δικής μας... να δούμε πώς μπορούμε να οργανώσουμε την επόμενη φορά το... τέτοια πράγματα*

*Μ<sub>2</sub>: πάντως το να λέμε ότι περάσαμε καλά ή ότι είδαμε πράγματα δεν είναι αξιολόγηση αυτό.» (Ομ.εστ.4)*

Αναζητώντας αιτιάσεις για τις καθηλωμένες πρακτικές αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός Θ χαρακτήρισε τη διαδικασία αξιολόγησης «ουρά» της διδακτικής επίσκεψης, με την οποία σπάνια καταπιάνεται ο εκπαιδευτικός, ενώ ο εκπαιδευτικός Φ<sub>στ</sub> επισήμανε πως η αξιολόγηση πολλές φορές αμελείται, καθόσον πολλά από τα οφέλη των διδακτικών επισκέψεων είτε δεν είναι άμεσα ορατά, είτε δεν είναι εύκολα μετρήσιμα.

Προσθέτως, η συμμετέχουσα Κ, αγγίζοντας μια άλλη διάσταση της αξιολόγησης, ισχυρίστηκε πως η έννοια «αξιολόγηση» ενέχει αρνητική σημασία για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών και πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι για μια ενδεχόμενη αρνητική αξιολόγηση των ανεπαρκειών τους:

*«Θ: καλό θα ήταν να αξιολογείται, δεν γίνεται αυτό, δεν ξέρω...»*

*Συν. για ποιο λόγο πιστεύετε δεν γίνεται αυτό;*

*Θ: δεν γίνεται, γιατί πρέπει ο εκπαιδευτικός να αναλάβει την ουρά του προγράμματος, αυτό είναι στα μετέπειτα, στα απόνερα...» (Ομ.εστ.2)*

*«και μείς οι εκπαιδευτικοί σε όλες μας τις δράσεις και σε προγράμματα, αλλά και σε διαδικασίες τυπικής μάθησης, η λέξη αξιολόγηση μας... μας εξιτάρει και μας πάλει ευαίσθητες χορδές εγωισμού... Δεν είμαστε έτοιμοι να δεχτούμε αξιολόγηση αρνητική, να μας πούνε τις ανεπάρκειές μας, να μας κάνουνε τη λίστα των αδυναμιών μας, ούτε σε επίπεδο τυπικής μάθησης, ούτε σε επίπεδο άτυπης μάθησης.» (Κ, Ομ.εστ.2)*

Επιλογικά, σε δύο εκ των ομάδων εστίασης η μεταβλητή «αξιολόγηση» συνδέθηκε με τη μεταβλητή «προετοιμασία» της επίσκεψης από τον εκπαιδευτικό. Πιο αναλυτικά, ο συμμετέχων Φ<sub>9</sub> υποστήριξε πως η ενεργοποίηση των μηχανισμών αξιολόγησης αποτελεί συνακόλουθο της διεξοδικής προετοιμασίας της επίσκεψης από τον εκπαιδευτικό, επομένως αστοχίες στο στάδιο της προετοιμασίας συνεπάγονται και ελλείμματα στο στάδιο της αξιολόγησης. Περαιτέρω, δύο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ισχυρίστηκαν πως στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευσης υστερούν, τόσο στη φάση της οργάνωσης όσο και στη φάση της αξιολόγησης της διαδικασίας. Συγχρόνως, υποστήριξαν ότι οι διδακτικές επισκέψεις υλοποιούνται άνευ επισταμένης οργάνωσης και κυριολεκτικά την τελευταία στιγμή, φαινόμενο που αποτελεί ίδιον της ελληνικής κοινωνίας, ενώ παράλληλα την υλοποίησή τους συνοδεύουν ανεπαρκείς μηχανισμοί αξιολόγησης. Τις απόψεις αυτές υπερθεμάτισε και ο συμμετέχων Θ ο οποίος έκανε λόγο για ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω

σε θέματα διοργάνωσης με αποτέλεσμα ο προγραμματισμός και η υλοποίηση μιας διδακτικής επίσκεψης να ερείδονται στην καλή θέληση και τον αυτοσχεδιασμό των εκπαιδευτικών. Για τον ίδιο συμμετέχοντα εντούτοις, ακόμη και η υπό αυτές τις συνθήκες συμμετοχή σε μια διδακτική επίσκεψη συνιστά a priori όφελος για τον μαθητή. Τα ακόλουθα αποσπάσματα αποτυπώνουν τις απόψεις των συμμετεχόντων:

*«ναι, όλο αυτό βέβαια έχει να κάνει και με την προηγούμενη οργάνωση... ναι δηλαδή δε μπορεί να... Όταν θα οργανώσουμε μια επίσκεψη, η οποία έχει φύλλο εργασίας, θα έχει αξιολόγηση, όταν δεν έχει φύλλο εργασίας λοιπόν... ε... δεν έχει, εκτός από τη συζήτηση λέμε, δε μπορεί να έχει αξιολόγηση, παρά μόνον μια συζήτηση για να δούμε τι αποκόμισαν τα παιδιά ε... Και αυτό για να αποκτήσουμε και 'μείς μια συνολική εικόνα του τι έγινε. Τί έγινε; Πετύχαμε; Σε ποιο βαθμό και τα λοιπά, έτσι πιο γενικά και πιο... επιφανειακά. Θέλει φύλλο εργασίας, θέλει οργάνωση... Η αξιολόγηση με την οργάνωση εγώ πιστεύω ότι είναι συνδεδεμένες.» (Φ<sub>9</sub>, Ομ.εστ.4)*

*«Η: αλλά στο επίπεδο που μπορούν να είναι μετρήσιμα, λίγο μάλλον το αμελούμε αυτό... Όπως είπατε και εσείς συνάδελφε, δηλαδή δεν μπαίνουμε στη διαδικασία να φτιάξουμε ένα τεστ μετά, να τους βάλουμε να γράψουνε μια έκθεση τα παιδιά*

*[...]*

*Γ<sub>α</sub>: γενικά σα λαός δεν έχουμε τέτοια οργάνωση στο σχολείο... Αν δεις δηλαδή ένα ξένο σχολείο να επισκέπτεται ένα μουσείο, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των παιδιών, τα ξένα παιδάκια σε σχέση με εμάς είναι τελείως διαφορετικοί*

*Θ: καμία σχέση*

*Γ<sub>α</sub>: εμείς είμαστε χύμα, εκεί όλα είναι οργανωμένα, η κοινωνία μας γενικά ...*

*Η: πάσχει*

*Γ<sub>α</sub>: πάσχει στο κομμάτι της οργάνωσης, οπότε εκεί οφείλεται και το ότι δεν ελέγχουμε μετά, δεν αξιολογούμε τα αποτελέσματα.» (Ομ.εστ.2)*

*«μπορεί να μην υπάρχει οργάνωση ή αξιολόγηση ή μέθοδοι ή υποστήριξη από φορείς αλλά όμως με τη μικρή μας προσπάθεια κάτι παίρνουν.» (Θ, Ομ.εστ.2)*

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συμπεράσματα**

### **Εισαγωγή**

Το παρόν κεφάλαιο συνιστά μια περιεκτική σύνοψη, μια κριτική αξιολόγηση και έναν ευρύτερο σχολιασμό των ερευνητικών ευρημάτων που αναπτύχθηκαν αναλυτικά ανωτέρω. Στα πλαίσια αυτά αποτυπώνονται τα πυρηνικά ευρήματα της έρευνας και επιχειρείται αντιστοιχία με αυτά συναφών ερευνών στο πεδίο και ανάδειξη συγκλινόντων και αποκλινόντων σημείων. Εκ παραλλήλου, αποτιμάται η εισφορά του ερευνητικού εργαλείου στην ερευνητική διαδικασία και εντοπίζονται ενδεχόμενοι μεθοδολογικοί περιορισμοί. Σκοπό του κεφαλαίου αποτελεί η διαμόρφωση εικόνας αναφορικά με την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού εργαλείου της διδακτικής επίσκεψης συμπληρωματικά στη μαθησιακή διαδικασία, από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη διαμόρφωση ερευνητικών προοπτικών μελλοντικής έρευνας.

### **6.1 Η αποτίμηση του ερευνητικού εργαλείου**

Αποσκοπώντας στη διερεύνηση του τρόπου αξιοποίησης του μαθησιακού εργαλείου των διδακτικών επισκέψεων στην τυπική εκπαίδευση, η επιλεγείσα ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση στόχευσε στην αποτύπωση των κανονικοτήτων που σχετίζονται με τη χρήση και ενσωμάτωσή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι στη μέτρηση ποσοτικών χαρακτηριστικών του. Στα πλαίσια αυτά επιστρατεύθηκε η μεθοδολογική τεχνική των ομάδων εστίασης για την παραγωγή μεγάλου όγκου δεδομένων και την αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας στην αποκάλυψη τάσεων και στην αποτύπωση νορμών. Η εφαρμογή του μεθοδολογικού εργαλείου των ομάδων εστίασης αποδείχθηκε απαιτητική, τόσο στη φάση υλοποίησης, όσο και κατά τη φάση επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων.

Ειδικότερα, η διαμόρφωση του χρονοδιαγράμματος των συνεντεύξεων εξελίχθηκε σε εργώδη και χρονοβόρα διαδικασία, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των συμμετεχόντων και της δυσκολίας στην εξεύρεση κοινού ελεύθερου χρόνου. Συγχρόνως, κατά τη διενέργεια των συνεντεύξεων ανέκυψαν ζητήματα ενεργοποίησης ανενεργών συνομιλητών και διαχείρισης χρόνου, ενώ υπήρξαν και περιπτώσεις όπου η ενεργοποίηση κάποιων εκ των συμμετεχόντων δεν κατέστη δυνατή.



Εντούτοις, η τεχνική απέδωσε μεγάλο όγκο πληροφοριών με ίδιον τον πλούτο των εξατομικευμένων απαντήσεων. Εξαιτίας του είδους του μεθοδολογικού εργαλείου, από τους συμμετέχοντες σε πρώτο χρόνο κατατέθηκαν στερεοτυπικές απαντήσεις που υποδείκνυαν τις συνήθεις πρακτικές, ενώ σε δεύτερο επίπεδο οι απαντήσεις τους ως προϊόντα ώριμης σκέψης ήταν πιο εστιασμένες και καινοφανείς, με στόχο την εξέλιξη της συζήτησης και τη διατήρηση ενεργού διαλόγου. Προσθέτως, οι κεντρικοί άξονες κάθε εστιασμένης συζήτησης διαμορφώθηκαν από τους εναρκτήριους ομιλητές, με αποτέλεσμα οι συζητήσεις σε κάθε ομάδα εστίασης να περιστρέφονται ενίοτε γύρω από διαφορετικά κεντρικά επιχειρήματα και να έχουν τον δικό τους διακριτικό χαρακτήρα.

Μολονότι η χρήση της μεθοδολογικής τεχνικής των ατομικών συνεντεύξεων θα είχε ως απόρροια απαντήσεις με μεγαλύτερη διεισδυτικότητα στο υπό διερεύνηση θέμα και παρότι η χρήση ερωτηματολογίου θα απέδιδε μεγάλο όγκο ποσοτικοποιήσιμων δεδομένων, το επιλεγέν μεθοδολογικό εργαλείο υπηρέτησε πλήρως τον σκοπό της παρούσας εμπειρικής έρευνας έχοντας ως κύριο μεθοδολογικό πλεονέκτημα την ενεργοποίηση των διαλογικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι διαλογικές αλληλεπιδράσεις και η δυναμική της ομάδας συνετέλεσαν στην παραγωγή μεγάλου όγκου δεδομένων σε μικρό χρονικό διάστημα, στη διαρκή ανάδυση νέων διαστάσεων στο υπό διερεύνηση θέμα και στη διαμόρφωση επικουρικού και όχι κυρίαρχου ρόλου για την ερευνήτρια, μειώνοντας συγχρόνως την επήρεια της στην ερευνητική διαδικασία.

Τέλος, εξαιτίας της επαναληπτικότητας στις απαντήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων κρίνεται ικανοποιητικός και ο αριθμός των ομάδων εστίασης που επελέγησαν για την εκπόνηση της παρούσας εμπειρικής έρευνας.

## **6.1 Η αποτίμηση των ευρημάτων της έρευνας με άξονες τα ερευνητικά ερωτήματα**

### *1. Η αξία που αποδίδεται στις διδακτικές επισκέψεις από εκπαιδευτικούς της βαθμίδας του Γυμνασίου*

Τα εμπειρικά δεδομένα που στοιχειοθετούν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής και σχηματοποιούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο των διδακτικών επισκέψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καταδεικνύουν απόδοση υψηλής εκπαιδευτικής αξίας στο εργαλείο της

διδασκαλίας επίσκεψης, όπως έχει αποτυπωθεί με σαφήνεια και στα ευρήματα συναφών ερευνών στο πεδίο (Καλογιάννη, 2015· Michie, 1998).

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί επιχειρηματολόγησαν σθεναρά υπέρ της εγγενούς προοπτικής των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης να διαμορφώνουν βιωματικές εμπειρίες με συμπληρωματική, στην τυπική εκπαίδευση, μορφωτική αξία, άποψη που βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τον λόγο των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών στην Ελλάδα (ΦΕΚ 954 τ. Β' / 7.9.98). Όπως έχει διαφανεί από μαρτυρίες συναφών εμπειρικών ερευνών, ο ευρύτερος μορφωτικός ρόλος και η μαθησιακή διάσταση προκρίνονται έναντι της κοινωνικής και ψυχαγωγικής πτυχής της διδακτικής επίσκεψης, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αντιλαμβάνονται και να εκτιμούν ιδιαίτερα την πολλαπλή ωφελιμότητα των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης (Καλογιάννη, 2015· Morentin & Guisasola, 2013). Πάρα ταύτα, τις ίδιες απόψεις δε φαίνεται να υιοθετούν οι μαθητές, οι οποίοι σύμφωνα με τους συμμετέχοντες βρίσκουν τις διδακτικές επισκέψεις δελεαστικές, μόνο όταν ο προγραμματισμός τους συμπεριλαμβάνει και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Αυτή μάλιστα η στάση αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς που συχνά προτάσσουν την ψυχαγωγική διάσταση της διδακτικής επίσκεψης προκειμένου να εξασφαλίσουν τον απαιτούμενο αριθμό συμμετεχόντων που αποτελεί προϋπόθεση υλοποίησης της επίσκεψης.

Με δεδομένη την παιδαγωγική διάσταση της καθηγητικής τους ταυτότητας, οι εκπαιδευτικοί προσθέτως ανέδειξαν ζητήματα παιδαγωγικής και επέδειξαν ιδιαίτερη ευαισθησία σε θέματα αναπλαισίωσης σχέσεων, στάσεων και συμπεριφορών που αποτελούν απόρροια της ανάμειξης με την πρακτική της επίσκεψης στο πεδίο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις που ανέδειξαν την επενέργεια των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης στη διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών που αναπτύσσονται σε μη προνομιούχα χωροταξικά ή οικογενειακά περιβάλλοντα, κατά συνέπεια η προστιθέμενη αξία τους φαίνεται να ενισχύεται για εκείνες τις σχολικές μονάδες που εδράζονται σε μικρές πόλεις, με περιορισμένες μορφωτικές εστίες και εν μέσω περιόδου οικονομικής κρίσης.

Περαιτέρω, αν και οι εκπαιδευτικοί δεν έκαναν αυθορμήτως αναφορά στα προσωπικά οφέλη που αποκόμισαν οι ίδιοι από τη συμμετοχή τους σε διδακτικές επισκέψεις, ερωτώμενοι επί του θέματος, στο σύνολό τους, αναγνώρισαν την επήρεια της πρακτικής στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, κυρίως εξαιτίας της επαφής τους με

καταξιωμένους επιστήμονες ή λόγω του διαθεματικού χαρακτήρα των επισκέψεων. Όμως, σε αντίθεση με ευρήματα άλλων ερευνητών στο πεδίο ενδιαφέροντος δεν προκύπτει καμία αναφορά των συμμετεχόντων στις προσφερόμενες στον εκπαιδευτικό υπηρεσίες των φορέων άτυπης μάθησης (Marcus et al., 2012· Phillips et al., 2007). Το εύρημα αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι στην Ελλάδα οι μουσειακοί χώροι, ιδιαίτερα μικρών επαρχιακών πόλεων, δεν έχουν συστηματοποιήσει υπηρεσίες άμεσα απευθυνόμενες στον εκπαιδευτικό με στόχευση στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Περαιτέρω, μολονότι πριν από την έναρξη των συνεντεύξεων στους συμμετέχοντες δόθηκαν οι απαιτούμενες διευκρινίσεις για την πρακτική των διδακτικών επισκέψεων και το νομικό πλαίσιο που τις διέπει, εκ μέρους μιας μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε μια σαφής δυσκολία αναγνώρισης των διακριτικών χαρακτηριστικών αυτής της πρακτικής από άλλες δράσεις που λαμβάνουν χώρα εκτός των συνόρων του σχολείου, όπως εκπαιδευτικές εκδρομές ή εκπαιδευτικές επισκέψεις στα πλαίσια κάποιου περιβαλλοντικού ή πολιτιστικού προγράμματος του σχολείου. Η διαπίστωση αυτή ενδεχομένως υποδηλώνει ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις συμπληρωματικές δράσεις της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και το νομικό πλαίσιο που τις διέπει.

Συμπερασματικά, στην συνείδηση του συνόλου των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα οι διδακτικές επισκέψεις είναι ιδιαίτερα ευεργετικές για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ως εκ τούτου, επιβάλλεται να συμπληρώνουν την τυπική εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ συγχρόνως καθίσταται επιτακτική η διευκόλυνση της υλοποίησής τους και η αποτροπή του εκφυλισμού τους σε αμιγώς ψυχαγωγικά συμβάντα της σχολικής ζωής.

## *2. Οι μεταβλητές που διαμορφώνουν τις επιλογές περιβαλλόντων άτυπης μάθησης*

Λιγότερο μαθησιακοί παράγοντες και περισσότερο ζητήματα διαδικαστικής οργάνωσης προκρίνουν την επιλογή ενός χώρου άτυπης μάθησης συγκριτικά με έναν άλλο, σύμφωνα με τις ερευνητικές μαρτυρίες που διαμορφώνουν εικόνα για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας και τα κριτήρια επιλογής περιβαλλόντων άτυπης μάθησης.

Το κατά κοινή ομολογία περίπλοκο νομικό πλαίσιο και η νομική ευθύνη που είναι σύμφυτη με την πρακτική των διδακτικών επισκέψεων διαμορφώνουν μια σειρά παραγόντων που δυσχεραίνουν τη διαδικασία σε όλα τα στάδια εξέλιξης και σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν την αρχική επιλογή. Ειδικότερα, η ασφάλεια των μαθητών, το κόστος, η μετακίνηση και άλλα οργανωσιακά ζητήματα αναδεικνύονται σε ανυπέρβλητα εμπόδια και πρωτεύοντα κριτήρια επιλογής, όπως αποκαλύπτουν και άλλες σχετικές εμπειρικές έρευνες στο πεδίο (Καλογιάννη, 2015· Michie, 1998). Οι παράγοντες αυτοί φαίνεται να αποτελούν σημαντικό κριτήριο επιλογής για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, δεδομένου ότι συνήθως δεν κάνουν έγκαιρο προγραμματισμό της επίσκεψης.

Παρότι οι διδακτικές επισκέψεις, σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο, πρέπει να εξυπηρετούν συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, η επιλογή περιβάλλοντος με κριτήριο την αποτελεσματική επίτευξη των μαθησιακών στόχων δε βρίσκεται υψηλά στην ατζέντα σχεδόν του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος, συνεπώς συχνά η αφόρμηση της επίσκεψης δεν είναι η ικανοποίηση συγκεκριμένου γνωστικού στόχου, αλλά τα ευρύτερα οφέλη της. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στο κριτήριο των μαθησιακών στόχων αναφέρθηκε κυρίως η ειδικότητα των φιλόλογων, οι οποίοι είναι πιο συχνόι και ενσυνείδητοι χρήστες μουσείων ή αρχαιολογικών χώρων, γεγονός που αποτυπώνεται στα εμπειρικά δεδομένα και άλλων ερευνητών στο πεδίο αναφοράς (Ξανθοπούλου & Μέλλιου, 2011).

Προσθέτως, τα εμπειρικά ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν μικρή συχνότητα χρήσης των οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή των δομημένων ξεναγήσεων που προσφέρουν τα μουσεία στην τυπική εκπαίδευση και συγχρόνως δυσκολία στη διάκριση των διαφορετικών μουσειακών δράσεων με τις οποίες μπορεί κάποιος να εμπλακεί στον χώρο του μουσείου, με το τελευταίο να έρχεται σε συμφωνία με ευρήματα συναφούς εμπειρικής μελέτης στο πεδίο (Καλογιάννη, 2015). Η μικρή εξοικείωση της πλειονότητας των συμμετεχόντων με τις οργανωμένες δράσεις των μουσείων μπορεί να οφείλεται στον περιορισμένο αριθμό περιβαλλόντων άτυπης μάθησης της πόλης και στο γεγονός ότι η πλειονότητα των μουσειακών χώρων της περιοχής, ως περιφερειακοί, δε διαθέτουν πλούτο εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, αρκετοί

εκπαιδευτικοί έκριναν δαπανηρές τις υπηρεσίες των οργανωμένων ξεναγήσεων των μουσείων, παράγοντας που υπερτονίστηκε ένεκα περιόδου οικονομικής κρίσης.

Κατά συνέπεια, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποκαλύπτουν αφενός μια εκ φύσεως δυσκίνητη πρακτική επικοινωνίας της τυπικής με την άτυπη εκπαίδευση και αφετέρου μια μικρή, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αξιοποίηση των προοπτικών ανάμειξης στη μαθησιακή διαδικασία που παρέχουν οι εξωτερικές άτυπες μορφωτικές εστίες στην τυπική εκπαίδευση. Συγχρόνως, τα κριτήρια επιλογής καταδεικνύουν απουσία μαθησιακών στόχων και έλλειψη μαθησιακής εστίασης.

### *3. Ο προγραμματισμός της διδακτικής επίσκεψης από τον εκπαιδευτικό*

Το πεδίο της έρευνας επιδεικνύει σαφείς μαρτυρίες για την επίδραση του παράγοντα «προετοιμασία» στην ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν σε ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης (Orion & Hofstein, 1991a). Όπως αποτυπώνεται στην ακαδημαϊκή έρευνα, το νεωτεριστικό περιβάλλον και η έλλειψη εξοικείωσης με τη νέα γνώση αποτελούν μεταβλητές που επιδρούν σημαντικά στη μαθησιακή ικανότητα και συνεπάγονται ύφεση της μαθησιακής απόδοσης κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής επίσκεψης στο πεδίο (ο.π.). Εκ παραλλήλου, το νομικό πλαίσιο που διέπει την πρακτική των διδακτικών επισκέψεων προβλέπει την αξιοποίηση ποικίλων μορφωτικών εστιών, με την προϋπόθεση ότι οι δράσεις αυτές εξυπηρετούν διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του ετήσιου προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, είναι καλά σχεδιασμένες και δεν υλοποιούνται με τρόπο τυχαίο και αποσπασματικό (ΦΕΚ 170/06.03.1997· ΦΕΚ 954 τ. Β'/07.09.98).

Εντούτοις, τα εμπειρικά δεδομένα της παρούσας έρευνας που αφορούν στις πρακτικές προετοιμασίας από τους διοργανωτές εκπαιδευτικούς και στοιχειοθετούν το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, σκιαγραφούν μια διαφορετική από την ενδεδειγμένη εικόνα σχεδιασμού και προετοιμασίας των δράσεων που λαμβάνουν χώρα εκτός των συνόρων της τυπικής σχολικής αίθουσας. Ενώ οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους προτάσσουν την πολλαπλή ωφελιμότητα της αξιοποίησης ποικίλων μορφωτικών εστιών και ανάγουν τις διδακτικές επισκέψεις σε πολύτιμα μαθησιακά εργαλεία, ελάχιστα επιδίδονται σε δραστηριότητες προετοιμασίας των ίδιων αλλά και των μαθητών τους για μια τέτοια διαδικασία, ελαχιστοποιώντας

έτσι και την προοπτική του μαθησιακού κέρδους για τους μαθητές. Όπως αποκαλύπτουν και άλλοι ερευνητές στο πεδίο, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν μια επιδερμική ενημέρωση από τους φορείς για τις δραστηριότητες με τις οποίες θα αναμειχθούν οι μαθητές τους, δεν επισκέπτονται προκαταβολικά τους χώρους άτυπης μάθησης, επαναπαύονται σε μια επουσιώδη πληροφόρηση των μαθητών για τη θεματολογία και το περιβάλλον υλοποίησης της επίσκεψης και δε δουλεύουν συστηματικά επί του θέματος της επίσκεψης μέσα στη σχολική αίθουσα την ίδια χρονική περίοδο (Faria & Chagas, 2013· Gottfried, 1980· Griffin, 1994· Griffin & Symington, 1997· Kisiel, 2003· Marcus et al., 2012· Michie, 1998· Morentin & Guisasola, 2013· Storksdieck, 2001). Πέραν τούτου, σε αντίθεση με ευρήματα συναφών ερευνών στο πεδίο ενδιαφέροντος, σε ελάχιστες και μεμονωμένες περιπτώσεις προσέρχονται στα περιβάλλοντα άτυπης μάθησης έχοντας προετοιμάσει φύλλα εργασίας για τους μαθητές (ο.π.).

Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναλώνουν πολύ χρόνο στη διευθέτηση των διαδικαστικών/γραφειοκρατικών ζητημάτων προγραμματισμού της διδακτικής επίσκεψης, προκειμένου να φέρουν εις πέρας τον κατά κοινή ομολογία οργανωτικά απαιτητικό σχεδιασμό της. Οι χρονοβόρες διαδικασίες έγκρισης και σχεδιασμού του προγράμματος της διδακτικής επίσκεψης σε συνδυασμό με τη νομική ευθύνη που συνεπάγεται μια τέτοια πρωτοβουλία αποτελούν τροχοπέδη στην πρόθεση υλοποίησης διδακτικών επισκέψεων για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών και καθιστούν επιτακτικό το αίτημα αλλαγής του νομικού πλαισίου, προς διευκόλυνση της διαδικασίας, τουλάχιστον για επισκέψεις εντός των συνόρων της πόλης.

Περαιτέρω, οι επιλογές περιβαλλόντων άτυπης μάθησης και της θεματολογίας τους είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικές για τον βαθμό ενσωμάτωσης των διδακτικών επισκέψεων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Όπως αποκαλύπτουν τα εμπειρικά ευρήματα της παρούσας έρευνας, σε μια καταφανή καταστρατήγηση του νομικού πλαισίου, οι διδακτικές επισκέψεις συνήθως δεν αποτελούν μέρος του ετήσιου σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δε σχεδιάζονται από την αρχή της σχολικής χρονιάς και επομένως δε συνιστούν προγραμματισμένες δράσεις με συγκεκριμένο μαθησιακό προσανατολισμό. Έτσι, αναδεικνύεται μια προφανής αντίφαση ανάμεσα στα λεγόμενα και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Μολονότι θεωρητικά οι διδακτικές επισκέψεις εκτιμώνται για τη συμπληρωματικότητά

τους στην τυπική εκπαίδευση, η αφόρμηση για την υλοποίησή τους σπανιότερα είναι ένας μαθησιακός στόχος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ενώ συχνότερα προηγείται η επιλογή περιβάλλοντος και έπεται η προσπάθεια συσχετισμού της θεματολογίας του με τη διδακτέα ύλη κάποιου σχολικού μαθήματος. Μάλιστα, όπως αναδύεται από τα εμπειρικά δεδομένα, ο συσχετισμός της επίσκεψης με κάποιο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών ανάγεται σε διαδικαστικό εμπόδιο, αποτελεί ζήτημα ήσσονος σημασίας για τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ενώ η υποχρεωτικότητά του είναι πολλώ δε μάλλον τυπική και σχετική με την έγκριση της επίσκεψης από τον αρμόδιο φορέα.

Συμπερασματικά, οι στρατηγικές σχεδιασμού και προετοιμασίας των διδακτικών επισκέψεων διαμορφώνουν μια εικόνα μη συστηματοποιημένης, πρόχειρης και ανεπαρκούς χρήσης των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης από εκπαιδευτικούς της βαθμίδας του Γυμνασίου, και μια εικόνα πίστης στην εγγενή αξία της βιωματικής εμπειρίας, ακόμη και όταν αυτή δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένη και δε διέπεται από συγκεκριμένο μαθησιακό προσανατολισμό. Συγχρόνως, η διαθεματική αντιμετώπιση της γνώσης δεν είναι συνειδητή και προγραμματισμένη επιδίωξη των εκπαιδευτικών, αλλά προκύπτει κυρίως ως αποτέλεσμα της αποσπασματικής αντιμετώπισης πολλών γνωστικών πεδίων, μέσα από την πρακτική των διδακτικών επισκέψεων στο πεδίο. Τέλος, πολλά φαίνεται πως πρέπει να γίνουν προς την κατεύθυνση διευκόλυνσης του εκπαιδευτικού στη χρήση εξωτερικών μορφωτικών εστιών, συμπληρωματικά στην τυπική εκπαίδευση.

#### *4. Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους φορείς άτυπης μάθησης*

Η αυξανόμενη μορφωτική επίδραση του σύγχρονου μουσείου αφενός και αφετέρου η διαθεματική και βιωματική αντιμετώπιση της γνώσης και το άνοιγμα του σχολείου στον κόσμο ως επιδίωξη των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών στον επίσημο λόγο της εκπαίδευσης επιβάλλουν την αγκαστή συνεργασία φορέων τυπικής και άτυπης μάθησης και τη διαμόρφωση διαύλων απρόσκοπτης επικοινωνίας. Από την άλλη μεριά, το σύγχρονο μουσείο καλείται να ανταποκριθεί και να επαναπροσδιορίσει τον σύνθετο/σύγχρονο ρόλο του και να αναθεωρήσει τις επικοινωνιακές πρακτικές του,

προκειμένου να προσελκύσει κοινό και να αυξήσει την επισκεψιμότητά του (Αλεξάκη, 2002· Hein, 1998· Νάκου, 2001).

Όμως, διαμορφώνοντας εικόνα για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας και τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευσης με το προσωπικό των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης, τα εμπειρικά δεδομένα της παρούσας έρευνας, όπως και αυτά άλλων συναφών ερευνών στο πεδίο, παρέχουν μαρτυρίες για τυπικές σχέσεις και χαμηλά επίπεδα συνεργασίας (Faria & Chagas, 2013· Griffin, 1994· Griffin & Symington, 1997· Καλογιάννη, 2015· Marcus et al., 2012· Tal & Steiner, 2006· Wright-Maley et al., 2013). Οι εκπαιδευτικοί κατά την εξέλιξη των οργανωμένων ξεναγήσεων εμφανίζονται να έχουν καθαρά επικουρικό ρόλο και να διαχειρίζονται ζητήματα πειθαρχίας και εξυπηρέτησης των αναγκών των μαθητών, σύμφωνα με τον θεσμικό τους ρόλο στην τυπική σχολική αίθουσα. Η επικοινωνία με το προσωπικό των μουσειακών χώρων στην πλειονότητα των περιπτώσεων περιορίζεται σε καθαρά οργανωσιακό επίπεδο, ενώ η σχέση τους αν και χαρακτηρίζεται από θετικό πρόσημο διαμορφώνεται αρκετές φορές μέσα από συγκρούσεις.

Ειδικότερα, αν και οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους αξιολόγησαν συνολικά θετικά τις επικοινωνιακές και διδακτικές δεξιότητες των ξεναγών, το επίπεδο κατάρτισης και τη στάση τους απέναντι στους ίδιους και τους μαθητές, φαίνεται να αναμειγνύονται συχνά σε μια σχέση αμοιβαίας επιφυλακτικότητας με το προσωπικό των ιδρυμάτων άτυπης μάθησης. Συχνά, η εκ προοιμίου επιφυλακτική στάση του προσωπικού αμοιβαίων των φορέων παρακωλύει τη συνεργασία, κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί αφενός θεωρούν το προσωπικό των χώρων άτυπης μάθησης αρνητικά διακείμενο απέναντι στην τυπική εκπαίδευση, αφετέρου αισθάνονται το βάρος του θεσμικού τους ρόλου και ενδιαφέρονται πρωτίστως για την καλή έξωθεν μαρτυρία του σχολείου. Μεταφέροντας στο μουσείο αδιάσειστες τις πτυχές του ρόλου τους φαίνεται να ανησυχούν για τη διασφάλιση της τάξης και της συμμετοχικότητας των μαθητών ως αποδεικτικών στοιχείων τελεσφόρας λειτουργίας του θεσμού του σχολείου. Μάλιστα, το βάρος της εκπροσώπησης του θεσμού της τυπικής εκπαίδευσης επισύρει έντονα αρνητικά αισθήματα και την ανάγκη λογοδοσίας στο προσωπικό των χώρων άτυπης μάθησης, στις περιπτώσεις εκείνες που οι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν να εξασφαλίσουν την πειθαρχία ή όταν οι μαθητές αποδεικνύονται ανενεργοί, αμέτοχοι και με γνώσεις κατώτερες των προσδοκιών.



Οι ενδείξεις χαμηλών επιπέδων συνεργασίας ενισχύονται και από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τον βαθμό ανάμειξης τους στη διαμόρφωση βιωματικών δραστηριοτήτων, προορισμένων για την τυπική εκπαίδευση. Η ιδέα της συνδιαμόρφωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων κρίθηκε ενδιαφέρουσα και ωφέλιμη για τους μαθητές σε θεωρητική βάση, πάρα ταύτα πρακτικά ζητήματα και κυρίως η έλλειψη συνεργατικής νοοτροπίας καθιστούν την ιδέα στην πράξη ουτοπική. Κάποιοι εκπαιδευτικοί μάλιστα έδειξαν να έρχονται αντιμέτωποι για πρώτη φορά με την ιδέα της συνεργασίας και να επεξεργάζονται επιτόπου τις προοπτικές που αναδύονται από μια τέτοια πρακτική.

Καταληκτικά, παρότι η ιδέα της αξιοποίησης της βιωματικής μάθησης δεν αποτελεί νεόφερτη πρακτική στην τυπική εκπαίδευση και ενώ οι μουσειακοί χώροι έχουν εξελίξει τις υπηρεσίες που απευθύνονται την τυπική εκπαίδευση με πλήρη επίγνωση του μορφωτικού τους ρόλου, τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην πράξη επιδεικνύουν χαμηλά επίπεδα επικοινωνίας, ισχυρή συνεργασία, διατηρούν στοιχεία διπολισμού και προσφέρουν εκπαιδευτικές παροχές σε αυτόνομη και μη συμπληρωματική βάση.

##### *5. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής επίσκεψης από τον εκπαιδευτικό*

Τα εμπειρικά δεδομένα που στοιχειοθετούν το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής και σχηματοποιούν τις τεχνικές αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των διδακτικών επισκέψεων από τους εκπαιδευτικούς, ενισχύονται ευρήματα συναφών ερευνών στο πεδίο και παρέχουν μαρτυρίες ανεπαρκούς αξιοποίησης της πρακτικής και περιορισμένης ανατροφοδότησης των μαθητών με την επιστροφή τους στη σχολική αίθουσα (Faria & Chagas, 2013· Griffin, 1994· Griffin & Symington, 1997· Καλογιάννη, 2015· Kisiel, 2003· Marcus et al., 2012· Michie, 1998· Morentin & Guisasola, 2013· Storksdieck, 2001).

Οι συμμετέχοντες, ειδικότερα, επιχειρηματολογώντας για τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής επίσκεψης, συνολικά δήλωσαν πως επαφίενται σε διαπιστώσεις που προέρχονται από ερμηνεία συναισθημάτων και αντιδράσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, στο λεωφορείο της επιστροφής ή την επόμενη μέρα στο σχολείο. Όπως αποτυπώνεται και στα ευρήματα ανάλογων εμπειρικών ερευνών, οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να

επιδίδονται σε προγραμματισμένες δραστηριότητες ανατροφοδότησης ή να επιστρατεύουν τεχνικές αξιολόγησης του μαθησιακού κέρδους της διδακτικής επίσκεψης, πέρα από μια απλή συζήτηση που έπεται της επίσκεψης και διενεργείται στη σχολική αίθουσα την επόμενη μέρα ή αρκετές μέρες μετά, δοθείσης της αφορμής (Faria & Chagas, 2013· Griffin, 1994· Griffin & Symington, 1997· Καλογιάννη, 2015· Kisiel, 2003· Marcus et al., 2012· Michie, 1998· Morentin & Guisasola, 2013· Storksdieck, 2001). Μάλιστα, η κατά τη διάρκεια της επίσκεψης ενεργοποίηση και συμμετοχικότητα των μαθητών και οι ισχυρές παραμένουσες μνήμες του περιεχομένου της επίσκεψης για μεγάλο χρονικό διάστημα αποτελούν, για αρκετούς από τους συμμετέχοντες, επαρκείς αποδείξεις αποτελεσματικότητας και επιτυχίας.

Η προφανής παραδοχή έλλειψης προγραμματισμένων δραστηριοτήτων αξιολόγησης του μαθησιακού κέρδους και της προστιθέμενης αξίας μιας διδακτικής επίσκεψης στην ατζέντα των εκπαιδευτικών συνδέεται άρρηκτα με την πλημμελή προετοιμασία των μαθητών και την έκδηλη απουσία μαθησιακού προσανατολισμού και διδακτικών στόχων. Οι συνήθεις πρακτικές των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν πως η φάση της αξιολόγησης είναι ακόμη πιο επουσιώδης για αυτούς και από το στάδιο της προετοιμασίας και επομένως η επίσκεψη σε ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης τελειώνει ουσιαστικά με την επιστροφή των μαθητών στη σχολική τάξη.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνώρισαν προσωπική υπαιτιότητα και σοβαρές ανεπάρκειες στις πρακτικές προετοιμασίας και αξιολόγησης του μαθησιακού εργαλείου των διδακτικών επισκέψεων και υπογράμμισαν την ανάγκη αλλαγής, προκειμένου να υπάρξει ανατροφοδότηση και ουσιαστικότερη χρήση των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης, συμπληρωματικά στην τυπική εκπαίδευση.

### **6.3 Συζήτηση: Η πρακτική των διδακτικών επισκέψεων και η αξιοποίηση της δυναμικής των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης στη βαθμίδα του Γυμνασίου**

Παρότι η αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης δεν αποτελεί νεωτερισμό για τις εκπαιδευτικές πρακτικές της τυπικής εκπαίδευσης, από τη δεκαετία του '90 και εφεξής μέσω του επίσημου εκπαιδευτικού λόγου στην Ελλάδα γίνονται συστηματικές προσπάθειες προσέγγισης τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία και τον κόσμο και διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης

(Αλαχιώτης, 2002α· Ματσαγγούρας, 2002α, 2002β· Ν. 1892/90 άρθρο 111· Φ.Ε.Κ 629/23-10-1992). Στα πλαίσια αυτά, προτάσσονται τα οφέλη των επισκέψεων σε χώρους ενδιαφέροντος και προκρίνεται η χρήση εξωτερικών μορφωτικών εστιών, συμπληρωματικά στην τυπική εκπαιδευτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2002α· Υ.Π.Ε.Π.Θ-Π.Ι, 2001). Αντίστοιχα, το σύγχρονο μουσείο διαμορφώνει ένα προφίλ με προεξέχουσα την εκπαιδευτική του συνιστώσα, εξελίσσει τη διάσταση της μουσειακής αγωγής και επιδιώκει την απρόσκοπτη επικοινωνία με το σχολείο που αποδεικνύεται σε κύριο αν και όχι αποκλειστικό χρήστη του (Αλκηστis, 1996· Ζαφειράκου, 2000α).

Πάρα ταύτα, σε εμπειρικές μαρτυρίες διεθνώς αποτυπώνεται μια εγγενής δυστοκία στη συνεργασία τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, μέσω της πρακτικής των διδακτικών επισκέψεων στο πεδίο. Ειδικότερα, βάσει των ευρημάτων της παρούσας εμπειρικής έρευνας η αξιοποίηση των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης φαίνεται να μην είναι προμελετημένη και μαθησιακά εστιασμένη. Ενώ η πρακτική εκτιμάται για την πολλαπλή ωφελιμότητά της, ελάχιστα φαίνεται να ενσωματώνεται και να αποτελεί οργανικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μάλιστα, αποδεικνύεται δύσκολος ο εντοπισμός δεσμού ανάμεσα στη διδακτική στοχοθεσία και τις επισκέψεις σε περιβάλλοντα άτυπης μάθησης που φαίνεται να αξιοποιούνται φαινομενικά, επιδερμικά και κυρίως για τα υπόλοιπα πολλαπλά οφέλη τους. Η νοοτροπία αυτή συνεπάγεται αστοχίες στη χρήση της πρακτικής σε όλα τα στάδιά της, από την επιλογή περιβάλλοντος και θεματολογίας, μέχρι την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και την ανατροφοδότηση καθηγητή και μαθητή. Εντούτοις, η συχνή ανάληψη της ευθύνης διοργάνωσης διδακτικών επισκέψεων υποδηλώνει μια αδιάσειστη πίστη στην πολλαπλή ωφελιμότητα των περιβαλλόντων άτυπης μάθησης και μια συνειδητή προσπάθεια του σχολείου προς την κατεύθυνση αύξησης του μορφωτικού κεφαλαίου<sup>13</sup> των μαθητών.

Η αναζήτηση αιτιάσεων οδηγεί σε ένα ευρύτερο προβληματισμό, με δεδομένο ότι ανάλογα ευρήματα καταγράφονται και στη διεθνή αρθρογραφία. Ενώ η απουσία νοοτροπίας μεθοδικού προγραμματισμού και η έλλειψη μηχανισμών αξιολόγησης θα μπορούσαν να αποδοθούν στην ιδιοσυγκρασία της ευρύτερης ελληνικής κοινωνίας, η επαναληπτικότητα του μοτίβου που σκιαγραφούν τα ευρήματα διεθνών εμπειρικών ερευνών υποδηλώνει ένα ενδογενές πρόβλημα. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την ανάγκη συνεργασίας και συμπόρευσης τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και

---

<sup>13</sup> Ο όρος «μορφωτικό κεφάλαιο» χρησιμοποιείται με τη σημασία που της έχει αποδοθεί από τον Pierre Bourdieu

αναδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη μουσειακή αγωγή και την αξιοποίηση εξωτερικών μορφωτικών εστιών.

Με δεδομένο πως αφενός οι διδακτικές επισκέψεις αποτελούν μια από τις μακροβιότερες πρακτικές αλλά και μικρής διάρκειας συμβάντα της σχολικής ζωής, και αφετέρου τα ευρύτερα μορφωτικά οφέλη τους είναι δύσκολα μετρήσιμα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς που αποσκοπούν σε μια θεμελιακή χρήση του μαθησιακού εργαλείου των διδακτικών επισκέψεων στη σχολική ζωή. Συγχρόνως, έχουν μείζονα σημασία για το εκπαιδευτικό προσωπικό των μουσείων και των ευρύτερων μουσειακών χώρων που απευθύνονται στην τυπική εκπαίδευση οργανώνοντας δομημένες ξεναγήσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές. Τέλος, είναι δυνητικά αξιοποιήσιμα από τους εμπλεκόμενους στο πεδίο διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών.

#### **6.4 Προοπτικές μελλοντικής έρευνας**

Παρότι το πεδίο της έρευνας έχει συχνά αναφερθεί στην πρακτική της βιωματικής επίσκεψης στο πεδίο, στην Ελλάδα μπορεί να εντοπιστεί ένας μικρός μόνο αριθμός εμπειρικών ερευνών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που μελετούν συστηματικά το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τον κόσμο. Η παρούσα εμπειρική μελέτη διαμορφώνει προοπτικές μελλοντικών ερευνών προς την κατεύθυνση αυτή.

Ειδικότερα, τα ευρήματα της έρευνας αυτής προσφέρονται προς αξιοποίηση σε ένα μεγαλύτερης κλίμακας ερευνητικό εγχείρημα με την παράλληλη εφαρμογή και άλλων ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών τεχνικών, με στόχο τη διαμόρφωση γενικευμένης εικόνας για τη χρήση της πρακτικής των διδακτικών επισκέψεων από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγχρόνως, κρίνεται γόνιμη η διερεύνηση της προβληματικής της σχέσης σχολείου-μουσείου και από την πλευρά της άτυπης μάθησης με εστίαση στους στόχους και τον τρόπο προσέγγισης του σχολείου. Ανοιχτό και με ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παραμένει το πεδίο αξιολόγησης της πρακτικής των διδακτικών επισκέψεων, τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση, με έμφαση στις προσφερόμενες από τα σύγχρονα περιβάλλοντα άτυπης μάθησης υπηρεσίες στο σχολείο.

## **ΠΗΓΕΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΠΗΓΕΣ**

#### **Α΄ Νόμοι**

Νόμος 1892/1990. Για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ τεύχος Α΄101/31-7-1990)

Νόμος 2525/1997. Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και λοιπές διατάξεις (ΦΕΚ τεύχος Α΄188/23-9-1997)

#### **Β΄ Προεδρικά Διατάγματα**

«Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων, Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών σχολείων», 200, 201/13 Ιουλίου 1998, Ε.τ.Κ. 161 (13 Ιουλίου 1998).

#### **Γ΄ Υπουργικές Αποφάσεις**

Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) Αριθ. Γ2/4867/ 23-10-1992. Σχολικές Δραστηριότητες (ΦΕΚ τεύχος Β΄629/23-10-1992).

Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) αριθ. Φ.12/24/Γ1/163/ 06-03-1997. Εκδρομές-διδασκτικές επισκέψεις δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων (ΦΕΚ τεύχος Β΄170/06.03.1997).

Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) Φ. 12/752/Γ1/866 / 07-09-1998. Διδακτικές επισκέψεις και οργάνωση της πολιτιστικής διάστασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ΦΕΚ 954 τ. Β΄/7-9-98).

Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) αριθ. 21072α/Γ2 / 13-03-2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Ε.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού –Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος (ΦΕΚ Τεύχος Β΄303/13-3-2003).

Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) αριθ. 21072β/ Γ2/ 13-03-2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Ε.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού –Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνώ τον Φυσικό Κόσμο, Φυσικής, Χημείας), Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ευέλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παράρτημα: Οδηγίες για τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων (ΦΕΚ τεύχος Β΄ 304 /13-3-2003).

Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) αριθ. Φ.12.1/545/85812/Γ1/ 13-09-2005. Γενίκευση εφαρμογής του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΦΕΚ Β'/1280/13-9-2005).

Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) αριθμ. 104868/Γ2/ 06-11-2011. Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων των Γυμνασίων για την πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών (ΦΕΚ τεύχος Β΄ 2240/06-11-2011).

Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) αριθμ. 115478/Γ2/ 28-08-13. Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων Α΄ τάξης του Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ τεύχος Β΄ 2121/28-08-2013).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσσες αναφορές

- Αλαχιώτης, Σ. (2002α). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 5-13.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002α). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 7, 7-18.
- Αλεξάκη, Ε. (2002). Το σύγχρονο μουσείο: εμπορικό κέντρο ή χώρος ουσιαστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας; Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σελ. 67-76). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Άλκηστις. (1996). *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι και Αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (μτφ. Γ. Βογιατζής). Αθήνα: Κριτική. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2010)
- C.I.D.R.E.E. (1999). Across the great divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης. (Μτφ. Ν. Ηλιάδης, και Α. Γαλανοπούλου), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκαζή, Α. (1999). Από τις μούσες στο μουσείο: Η ιστορία ενός θεσμού δια μέσου των αιώνων. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 70, 39-46.
- Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá, Μ. Φίλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχιμο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2005)
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου, 2008)
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιοματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-149.
- Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Μετ. Λ. Πολενάκης. Αθήνα. Γλάρος.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1996). Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση - Προς την Κοινωνία της Γνώσης. Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο.
- Ζαφειράκου, Α. (2000α). Μουσεία & Σχολεία: Διάλογος & συνεργασίες. Αναπαραστάσεις & πρακτικές. Στο Α. Ζαφειράκου (Επιμ.), *Μουσεία & Σχολεία: Διάλογος & συνεργασίες. Αναπαραστάσεις & πρακτικές*. (σελ. 17-34). Αθήνα. τυπωθήτω. ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Ζαφειράκου, Α. (2000β). Πώς το μουσείο βλέπει το σχολείο. Στο Α. Ζαφειράκου (Επιμ.), *Μουσεία & Σχολεία: Διάλογος & συνεργασίες. Αναπαραστάσεις & πρακτικές*. (σελ. 85-107). Αθήνα. τυπωθήτω. ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Hein, G.E. (2011). Μουσειακή εκπαίδευση. Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο: Θεωρητικές αφητηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές* (σελ. 25-43). Αθήνα: Πατάκης.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση (σελ.115-119). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2006). *Μουσείο-Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καλεσοπούλου, Δ. (2011). Εισαγωγικό σημείωμα επιμελήτριας. Στο: Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο: Θεωρητικές αφητηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές* (σελ. 11-22). Αθήνα: Πατάκης.



- Καλογιάννη, Α. (2015). Αξιοποιώντας παιδαγωγικά τις επισκέψεις σε μουσεία: Η περίπτωση του Αθανασάκειου αρχαιολογικού μουσείου Βόλου. *Museumedu*, 1, 115-134. Ανακτήθηκε από <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/sites/default/files/5.%20%20AMB%202.pdf>
- Κόκκινος, Γ., & Αλεξάκη, Ε. (2002). Εισαγωγή. Στο: Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σελ. 11-16). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουβέλη, Α. (2000). *Η σχέση των μαθητών με το σχολείο. Θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία. Εκπαιδευτικά προγράμματα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Ματθαίου, Δ., (1999, Νοέμβριος). *Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και διά βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου*. Ανακοίνωση στο Θ' Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο, Βόλος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002α). Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002β). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Ντιρογιάννη, Δ. (2011). Μουσεία: πεδία εφαρμογής των σύγχρονων θεωριών μάθησης. Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο: Θεωρητικές αφηρηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές* (σελ. 75-93). Αθήνα: Πατάκης.
- Ξανθοπούλου, Κ. Γ., & Μέλλιου, Ε. Α. (2011). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων του αρχαιολογικού μουσείου Θεσσαλονίκης. *Museology*, 6, 30-41. Ανακτήθηκε από <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/sites/default/files/5.%20%20AMB%202.pdf>
- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών*. Πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο πλαίσιο του διαλόγου για την Παιδεία. Ανακτήθηκε από [http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Φάκελος επιμορφωτικού υλικού για τις βιωματικές δράσεις: Από τη βιωματική μάθηση στο συνεργατικό μοντέλο βιωματικών δράσεων*.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (Τόμ. 1). Αθήνα: Ιδίου.
- Πασιάς, Γ., & Ρουσσάκης, Ι. (2002). *Οι σχηματισμοί του λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη περίπτωση: Τα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ 1&2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001*. Ανακοίνωση στο 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Η παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα: Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις».
- Σπαθάρη-Μπεγλίτη, Ε. (2002). Μεθοδολογικές αρχές σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας μέσω της διαδικασίας σύστασης εκπαιδευτικής σκευής και σχολικού μουσείου – Προετοιμασία του μαθητή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργίας και αξιοποίησής τους στο πλαίσιο ενός ανοικτού στην κοινωνία σχολείου. Στο: Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σελ. 213-218). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 69-83. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/>
- Υ.Π.Ε.Π.Θ και Π.Ι. (2001). *Οδηγός για την Εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων*. Βιβλίο για τον καθηγητή. Αθήνα.
- Φλουρής, Γ. (2000). Πρόλογος. Στο: *Μουσεία και Σχολεία. Διάλογος και συνεργασίες. Αναπαραστάσεις και πρακτικές* (σελ. 11-14). Αθήνα: τυπωθήτω-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Χατζηνικολάου, Τ. (2002). Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων και η Μουσειοπαιδαγωγική. Στο: Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σελ. 101-108). Αθήνα: Μεταίχμιο.

### Ξενόγλωσσες αναφορές

- Alon, N. L., & Tal, T. (2015). Student self-reported learning outcomes of field trips: The pedagogical impact. *International Journal of Science Education*, 37(8), 1279-1298. doi: 10.1080/09500693.2015.1034797
- Anderson, D., Lucas, K. B., & Ginns, I. S. (2003). Theoretical perspectives on learning in an informal setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 177-199. doi: 10.1002/tea.10071
- Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., & Tayler, C. (2002). Children's Museum Experiences: Identifying Powerful Mediators of Learning. *Curator: The Museum Journal*, 45(3), 213-231. doi: 10.1111/j.2151-6952.2002.tb00057.x
- Anderson, D., & Zhang, Z. (2003). Teachers perceptions of field –trip planning and implementation. *Visitors Studies Today*, 6(3), 6-11. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/228998633\\_Teacher\\_perception\\_of\\_field\\_trip\\_planning\\_and\\_implementation](https://www.researchgate.net/publication/228998633_Teacher_perception_of_field_trip_planning_and_implementation)
- Bamberger, Y., & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75-95. doi: 10.1002/sce.20174
- Bamberger, Y., & Tal, T. (2008). Multiple outcomes of class visits to natural history museums: The student's view. *Journal of Science Education and Technology*, 17, 274- 284. doi: 10.1007/s10956-008-9097-3
- Breuker, J., & Cerri, A.T. (2012). Learning as a side effect. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. (pp. 1807-1809). Heidelberg, Germany: Springer-Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5(9), 5-15.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chan, C.K.Y. (2012). Laboratory learning. In S. M. Norbert (Ed.), *Encyclopedia of Science of Learning* (pp. 1705-1708). Boston, MA.

- Cox-Petersen, A. M., Marsh, D. D., Kisiel, J., & Melber, L. M. (2003). Investigation of guided school tours, student learning, and science reform recommendations at a museum of Natural History. *Journal of Research in Science Teaching*, *40*(2), 200-218. doi: 10.1002/tea.10072
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Ed.), *The sage handbook of qualitative research* (1th ed., pp. 1-32). Thousand Oaks: SAGE
- DeWitt, J., & Hohenstein, J. (2010). Supporting student learning: A comparison of student discussion in museums and classrooms. *Visitors Studies*, *13*(1), 41-66. doi: 10.1080/10645571003618758
- Dillon, J., Morris, M., O'Donnell, L., Reid, A., Rickinson, M., & Scott, W. (2004). *Engaging and learning with the outdoors- The final report of the outdoor classroom in a rural context action research project*. Slough: NFER. Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/publications/OCR01>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1997). *The museum experience*. Washington, DC: Whalesback Books.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1997). School Field Trips: Assessing Their Long-Term Impact. *Curator*, *40*(3), 211-218.
- Falk, J. H., Martin, W. W., & Balling, J. D. (1978). The novel field-trip phenomenon: Adjustment to novel settings interferes with task learning. *Journal of Research in Science Teaching*, *15*(2), 127-134. doi: 10.1002/tea.3660150207
- Faria, C., & Chagas, I. (2013). Investigating school-guided visits to an aquarium: What roles for science teachers. *International Journal of Science Teachers*, *3*(2), 159-174. doi: 10.1080/09500693.2012.674652
- Finch, H., & Lewis, J. (2006). Focus Groups. In: J. Ritchie, & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 170-198). London: SAGE
- Foreman-Peck & Travers, K. (2013). What is distinctive about museum pedagogy and how can museums best support learning in schools? An action research inquiry into

- the practice of three regional museums. *Educational Action Research*, 21(1), 28-41.  
doi: 10.1080/09650792.2013.761924
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gottfried, J. (1980). Do Children learn on school field trips?. *Curator*, 23(3), 165-174.  
doi: 10.1111/j.2151-6952.1980.tb00561.x
- Greene, J. P., Kisida, B., & Bowen, D. H. (2014). The educational value of field trips.  
*Education Next*, 14(1), 78-86.
- Griffin, J. (1994). Learning to learn in informal settings. *Research in Science Education*, 24, 121-128.
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(S1), S59-S70. doi: 10.1002/sce.20018
- Griffin, J., & Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81(6), 763-779. doi: 10.1002/(SICI)1098-237X(199711)81:6<763::AID-SCE11>3.0.CO;2-O
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. New York: Routledge.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2005). Focus groups: Strategic articulations of pedagogy, politics, and inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Ed.), *The sage handbook of qualitative research* (1th ed., pp. 887-907). Thousand Oaks: SAGE
- King, H., & Dillon, J. (2012). Learning as a side effect. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. (pp. 1905-1908). Heidelberg, Germany: Springer-Verlag.
- Kisiel, J. (2003). Teachers, museums and worksheets: A closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1), 3-21.
- Kisiel, J. (2005). Understanding Elementary Teacher Motivations for Science Fieldtrips. *Science Education*, 89(6), 936-955.
- Kisiel, J. (2006). Making field trips work. *Science Teacher*, 73(1), 46-48.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krueger, R.A., & Casey, M. (2008). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4<sup>th</sup> ed. ) Thousand Oaks: SAGE
- Lemke, J., Lecusay, R., Cole, M., & Michalchik, V. (2015). *Documenting and Accessing Learning in Informal and Media-Rich Environments*. Massachusetts: MIT Press.
- Lewis, L.H., & Williams, C.J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 62, 5-16. doi: 10.1002/ace.36719946203
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313 – 318. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/13665620310504783>
- Marcus, A. S., Levine, T. H., & Grenier, R. S. (2012). How secondary history teachers use and think about museums: Current practices and untapped promise for promoting historical understanding. *Theory & Research in Social Education*, 40(1), 66-97. doi: 10.1080/00933104.2012.649466
- Mathewson, D., & McKeon, P. (2002). *Disrupting notions of collaboration: The problematic engagement of museums and schools*. Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane, Queensland.
- Michie, M. (1998). Factors influencing secondary science teachers to organise and conduct field trips. *Australian Science Teacher's Journal*, 44(4), 43-50.
- Morentin, M., & Guisasola, J. (2013). Primary and secondary teachers' ideas on school visits to science centres in the Basque country. *Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 191-214. doi: 10.1007/s10763-013-9481-1
- Ofsted. (2008). *Learning outside the classroom: How far should you go?* Ofsted report Retrieved from [http://www.leics.gov.uk/learning\\_outside\\_the\\_classroom.pdf](http://www.leics.gov.uk/learning_outside_the_classroom.pdf)

- Orion, N., & Hofstein, A. (1991a, April). *Factors which influence learning ability during a scientific field trip in a natural environment*. Paper presented at the NARST 1991 conference, Wisconsin, U.S.A.
- Orion, N., & Hofstein, A. (1991b). The measurement of students' attitude towards scientific field trips. *Science Education*, 75(5), 513-529.
- Paris, S. G., & Ash, D. (2000). Reciprocal theory building inside and outside museums. *Curator: The Museum Journal*, 43(3), 199-210. doi: 10.1111/j.2151-6952.2000.tb01715.x
- Phillips, M., Finkelstein, D., & Wever-Frerichs, S. (2007). School site to museum floor: How informal science institutions work with schools. *International Journal of Science Education*, 29(12), 1489-1507. doi:10.1080/09500690701494084
- Russell, J. L., Knutson, K., & Crowley, K. (2013). Informal learning organizations as part of an educational ecology: Lessons from collaboration across the formal-informal divide. *Journal of Educational Change*, 14, 259 -281. doi: 10.1007/s10833-012-9203-4
- Snape, D., & Spencer, L. (2006). The Foundations of qualitative research. In: J. Ritchie, & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 1-23). London: SAGE
- Storksdieck, M. (2001). Differences in teacher's and student's museum field trip experiences. *Visitor Studies Today*, 4(1), 8-12. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/265190064\\_Differences\\_in\\_teachers'\\_and\\_students'\\_museum\\_field-trip\\_experiences](https://www.researchgate.net/publication/265190064_Differences_in_teachers'_and_students'_museum_field-trip_experiences)
- Tal, T., & Steiner, L. (2006). Patterns of teacher – museum staff relationships: School visits to the educational center of a science museum. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6(1), 25-46. doi: 10.1080/14926150609556686
- Vadeboncoeur, A. (2006). Engaging young people: Learning in informal contexts. *Review of Research in Education*, 30, 239-278. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4129774>

- Watson, S., Dodd, J., & Jones, C. (2007). *Engage, Learn, Achieve. The impact of museum visits on the attainment of secondary pupils in the East of England 2006-2007*, Renaissance East of England/RCMG. Retrieved from <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/engage-learn-achieve>
- Wright-Maley, C., Grenier, R., & Marcus, A. (2013). We need to talk: Improving dialogue between social studies teachers and museum educators. *The Social Studies*, 104(5), 207-216. doi: 10.1080/00377996.2012.720308
- Xanthoudaki, M. (1998). Is it always worth the trip: The contribution of museum and gallery educational programmes to classroom art education. *Cambridge Journal of Education*, 28(2), 181-195. doi: 10.1080/0305764980280204
- Zittoun, T., & Brinkmann, S. (2012). Learning as meaning making. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. (pp. 1809-1811). Heidelberg, Germany: Springer-Verlag.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1<sup>ο</sup> Πίνακες

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Ομάδα 1	Κωδικός	Ειδικότητα	Φύλο	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας	Οικ. Κατασ.	Τέκνα
1	Φ1	Φιλολόγος	Θ	37	10	Έγγαμη	1
2	Φ2	Φιλολόγος	Θ	52	30	Έγγαμη	1
3	Φ3	Φιλολόγος	Θ	38	8	Έγγαμη	1
4	Μ1	Μαθηματικός	Θ	50	8	Έγγαμη	2
5	Π1	Πληροφορική	Α	39	14	Έγγαμος	2
Ομάδα 2	Κωδικός	Ειδικότητα	Φύλο	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας	Οικ. Κατασ.	Τέκνα
6	Φσ1	Φυσικός	Α	41	11	Έγγαμος	1
7	Κ	Κοινωνιολόγος	Θ	52	24	Έγγαμη	2
8	Θ	Θεολόγος	Α	60	30	Έγγαμος	4
9	Γα	Γαλλικών	Θ	59	27	Έγγαμη	4
10	Η	Ηλεκτρ. Μηχαν	Α	35	7	Άγαμος	0
Ομάδα 3	Κωδικός	Ειδικότητα	Φύλο	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας	Οικ. Κατασ.	Τέκνα
11	Φ4	Φιλολόγος	Θ	44	16	Άγαμη	0
12	Φ5	Φιλολόγος	Θ	55	31	Έγγαμη	1
13	Φ6	Φιλολόγος	Α	53	25	Έγγαμος	4
14	Φ7	Φιλολόγος	Θ	47	15	Άγαμη	0
15	Φ8	Φιλολόγος	Θ	47	15	Άγαμη	0
Ομάδα 4	Κωδικός	Ειδικότητα	Φύλο	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας	Οικ. Κατασ.	Τέκνα
16	Π2	Πληροφορικής	Α	43	17	Άγαμος	0
17	Φ9	Φιλολόγος	Α	51	25	Έγγαμος	2
18	Μ2	Μαθηματικός	Θ	50	18	Άγαμη	0
19	Π3	Πληροφορικής	Θ	52	18	Έγγαμη	2
20	Γμ	Γυμναστής	Α	50	14	Έγγαμος	2
Ομάδα 5	Κωδικός	Ειδικότητα	Φύλο	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας	Οικ. Κατασ.	Τέκνα
21	Ο	Οικ.Οικον	Θ	30	6	Άγαμη	0
22	Τ	Τεχνολογία	Α	55	24	Έγγαμος	4
23	Φσ2	Φυσικός	Θ	51	13	Άγαμη	0
24	Φ10	Φιλολόγος	Θ	52	20	Έγγαμη	1
25	Α	Αγγλικών	Α	44	14	Άγαμος	0

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Σύστημα σημειογραφίας απομαγνητοφώνησης**

//	Προσωρινή διακοπή της συνέντευξης
—	Η χρήση του στο αριστερό περιθώριο δηλώνει διακοπή από άλλον ομιλητή που δεν προσδιορίζεται
...	Παύση
.....	Μεγάλης διάρκειας παύση
—	Απότομο κλείσιμο χωρίς να υπάρχει διακοπή
( )	Αδιευκρίνιστος λόγος
*	Αναπαράσταση λόγου, ο οποίος δεν έχει καταγραφεί/μαγνητοφωνηθεί
Υπογραμμισμένο κείμενο	Ένταση συναισθημάτων ή νοήματος
Πλάγιο κείμενο	Ένταση φωνής
[ ]	Μη λεκτική γλώσσα

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2<sup>ο</sup> Το ερευνητικό εργαλείο

---

### ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

---

**Θέμα:** «Διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αξιοποιείται το εργαλείο της διδακτικής επίσκεψης στην εκπαιδευτική διαδικασία από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη βαθμίδα του Γυμνασίου»

**Ωρα:** .....

**Ημερομηνία:** .....

**Τόπος:** .....

**Συντονιστής συνέντευξης:** Παπαδοπούλου Άννα

**Focus group:**.....

---

### ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

---

Σας καλωσορίζω και σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας στην έρευνά μου.

Όπως σας έχω ήδη πει, αυτόν τον καιρό βρίσκομαι στο στάδιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας που έχει θέμα την αξιοποίηση της πρακτικής των διδακτικών επισκέψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία από εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου, οπότε η συνεισφορά σας στην έρευνά μου θα είναι καταλυτική.

Θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ότι τα προσωπικά σας στοιχεία θα παραμείνουν απολύτως ανώνυμα και ό,τι συζητηθεί μεταξύ μας θα είναι εμπιστευτικό και θα αξιοποιηθεί μόνο για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας.

Έχουμε ήδη συζητήσει το θέμα της ηχογράφησης της συζήτησης, να επαναλάβω ότι σκοπεύω να μαγνητοφωνήσω όλη τη συζήτησή μας προκειμένου να μπορέσω να επεξεργαστώ καλύτερα τις απαντήσεις σας, έχει κάποιος αντίρρηση σε αυτό;

Ωραία...η συζήτησή μας θα διαρκέσει περί τα 45 λεπτά. Θα ήθελα να εκφράζετε ελεύθερα τις απόψεις σας και να παίρνετε τον λόγο σε οποιοδήποτε σημείο της συζήτησης, χωρίς να τηρείτε συγκεκριμένη σειρά, ώστε ιδανικά να δημιουργήσουμε έναν ενεργό διάλογο.

---

## «ΑΝΟΙΓΜΑ» ΤΗΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ

---

Ζητάω από τα μέλη της ομάδας να συστηθούν, να μου πουν την ειδικότητά τους και τα χρόνια υπηρεσίας τους στο σχολείο.

---

## ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

---

Άξονας διερεύνησης 1: *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των διδακτικών επισκέψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία*

- 1) Τι γνώμη έχετε για τις διδακτικές επισκέψεις; Τις θεωρείτε ή όχι χρήσιμες για την εκπαιδευτική διαδικασία;
- 2) Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για τους μαθητές όταν υλοποιείτε μια διδακτική επίσκεψη;
- 3) Σε τι θεωρείτε ότι διαφέρει η μάθηση κατά τη διδακτική επίσκεψη από τη μάθηση στο σχολείο;
- 4) Πέρα από τα οφέλη που αναφέρατε για τους μαθητές θεωρείτε ότι υπάρχει ή όχι κάποιο όφελος και για τον καθηγητή που υλοποιεί τη διδακτική επίσκεψη;

Άξονας διερεύνησης 2: *Καταγραφή των κριτηρίων επιλογής του χώρου υλοποίησης μιας διδακτικής επίσκεψης*

- 5) Σε τι περιβάλλοντα επιλέγετε να πηγαίνετε τους μαθητές όταν υλοποιείτε μια διδακτική επίσκεψη;
- 6) Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένα περιβάλλον για να το θεωρήσετε ιδανικό για μια διδακτική επίσκεψη;
- 7) Όταν επιλέγετε ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης, παίζει ή όχι ρόλο για εσάς η δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών σε οργανωμένη ξενάγηση ή σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

- 8) Αν τα διαδικαστικά θέματα και τα θέματα ασφάλειας δεν αποτελούσαν πρόβλημα, με ποιο κριτήριο θα επιλέγατε τον χώρο υλοποίησης της διδακτικής επίσκεψης;

Άξονας διερεύνησης 3: Σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα

- 9) Με ποια αφορμή σχεδιάζετε μια διδακτική επίσκεψη;
- 10) Σύμφωνα με το υπουργείο οι διδακτικές επισκέψεις πρέπει να συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Κάτι τέτοιο συμβαίνει ή όχι στην πράξη;
- 11) Σε περίπτωση που δεν ενσωματώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα: Πού θεωρείτε ότι οφείλεται αυτό;

Άξονας διερεύνησης 4: Σχεδιασμός της επίσκεψης από τον εκπαιδευτικό

- 12) Τώρα θα ήθελα να με βοηθήσετε να καταλάβω πώς προετοιμάζετε μια διδακτική επίσκεψη
- 13) Επισκέπτεστε ή όχι τον χώρο προκαταβολικά πριν την υλοποίηση της διδακτικής επίσκεψης; θεωρείτε θα βοηθούσε ή όχι κάτι τέτοιο;
- 14) Γνωρίζετε ή όχι εκ των προτέρων τις δραστηριότητες ή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τα οποία θα εμπλακούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της επίσκεψης;

Άξονας διερεύνησης 5: Σχέση εκπαιδευτικών με τους φορείς άτυπης μάθησης

- 15) Για την υλοποίηση της διδακτικής επίσκεψης έρχεστε σε επαφή με το προσωπικό των χώρων άτυπης μάθησης. Πώς θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ σας; Περιγράψτε μου τι εννοείτε. Δώστε μου ένα παράδειγμα.
- 16) Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος σας κατά την εξέλιξη της διδακτικής επίσκεψης;

17) Έχει τύχει να συνδιοργανώσετε με το προσωπικό ενός φορέα άτυπης μάθησης κάποια δραστηριότητα ή κάποιο πρόγραμμα για τους μαθητές σας; Πως θα σας φαινόταν μια τέτοια προοπτική;

18) Πιστεύετε θα ήταν ή όχι ωφέλιμο να έχετε ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μια διδακτική επίσκεψη;

#### Άξονας διερεύνησης 6: Προετοιμασία μαθητών

19) Θα ήθελα τώρα να συζητήσουμε το θέμα της προετοιμασίας των μαθητών πριν τη διδακτική επίσκεψη. Θεωρείτε ή όχι ωφέλιμη την προετοιμασία για τους μαθητές;

20) Κάνετε ή όχι δραστηριότητες/ενέργειες για να προετοιμάσετε τους μαθητές σας πριν την υλοποίηση της επίσκεψης; Σε περίπτωση αρνητικής απάντησης: Για ποιο λόγο δεν κάνετε;

21) Πείτε μου ποιές συγκεκριμένες ενέργειες κάνετε για να προετοιμάσετε τους μαθητές για τη διδακτική επίσκεψη που θα υλοποιήσετε.

#### Άξονας διερεύνησης 7: Αξιολόγηση της διδακτικής επίσκεψης

22) Ποιά συστατικά μιας διδακτικής επίσκεψης κατά τη γνώμη σας την κάνουν επιτυχημένη;

23) Πώς αξιολογείτε αν μια διδακτική επίσκεψη ήταν ή όχι επιτυχημένη;

24) Πώς αξιολογείτε αν προέκυψε η όχι μάθηση από τη διδακτική επίσκεψη;

---

## **ΣΥΝΟΨΗ**

---

Κάνω μια περίληψη του θέματος όπως συζητήθηκε από την ομάδα

---

## **ΚΛΕΙΣΙΜΟ**

---

25) Ποιά είναι η μεγαλύτερη πρόκληση του να κάνει κανείς μια διδακτική επίσκεψη;

26) Αξίζει ή όχι τελικά να κάνει κανείς διδακτικές επισκέψεις;

27) Ρωτάω τους συμμετέχοντες αν θέλει κανείς να προσθέσει κάτι που δεν έχει ειπωθεί.

Σας ευχαριστώ για ακόμη μια φορά θερμά για τη συμμετοχή σας σε αυτήν την ενδιαφέρουσα συζήτηση και επαναλαμβάνω τη διαβεβαίωσή μου για την τήρηση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας.

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3<sup>ο</sup> Δείγμα απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης

Ομάδα εστίασης 4

Ωρα: 13:30

Ημερομηνία: 25/1/2017

Τόπος: Γραφείο καθηγητών

Συντονίστρια: Παπαδοπούλου Άννα

Διάρκεια: 1 ώρα και 08 λεπτά

Ομάδα εστίασης 2	Φύλο	Ηλικία	Οικ. κατάσταση	Ειδικότητα	Έτη υπηρεσίας
Π <sub>2</sub>	Άρρεν	43	Άγαμος	Πληροφορικής	17
Φ <sub>9</sub>	Άρρεν	51	Έγγαμος	Φιλολόγος	25
Μ <sub>2</sub>	Θήλυ	50	Άγαμη	Μαθηματικός	18
Π <sub>3</sub>	Θήλυ	52	Έγγαμη	Πληροφορικός	18
Γ <sub>μ</sub>	Άρρεν	50	Έγγαμος	Γυμναστής	14

Συν. λοιπόν, σας ευχαριστώ θερμά για την παρουσία σας εδώ, ε... Όπως έχουμε ήδη συζητήσει αυτήν την περίοδο κάνω τη διπλωματική μου εργασία στο Πανεπιστήμιο με θέμα την αξιοποίηση των διδακτικών επισκέψεων σε περιβάλλοντα άτυπης μάθησης στη βαθμίδα του Γυμνασίου και η συνεισφορά σας θα είναι καταλυτική για την εργασία μου. Ας συζητήσουμε μερικά πρακτικά ζητήματα... Κατά τη διάρκεια της συζήτησης δεν περιμένετε να σας απευθύνω τον λόγο, δεν υπάρχει συγκεκριμένη σειρά, ο καθένας παίρνει τον λόγο, όποτε αισθανθεί την ανάγκη.... Από την πλευρά μου σας διαβεβαιώνω ότι θα τηρήσω απόλυτα την ανωνυμία σας και ό,τι ειπωθεί μεταξύ μας θα είναι εμπιστευτικό... να σας υπενθυμίσω ότι, όπως έχουμε ήδη συμφωνήσει, η συζήτησή μας ηχογραφείται για να μπορέσω να κρατήσω λεπτομερείς σημειώσεις σχετικά ό,τι μου πείτε, έχει κανείς αντίρρηση με αυτό;

Π<sub>2</sub>: κανένα πρόβλημα

Μ<sub>2</sub>: όχι

Π<sub>3</sub>: όχι



Γ<sub>μ</sub>: όχι κανένα πρόβλημα

Φ<sub>θ</sub>: όχι

Συν. ωραία, έτσι λίγο για να ζεσταθούμε, θα ήθελα να μου πείτε μερικά πράγματα για την ειδικότητά σας και τα χρόνια προϋπηρεσίας σας στο σχολείο... όποιος θέλει

Γ<sub>μ</sub>: είμαι Φυσικής Αγωγής και δουλεύω στα δημόσια σχολεία 14 χρόνια

Συν. ωραία

Π<sub>3</sub>: είμαι καθηγήτρια Πληροφορικής και δουλεύω γύρω στα 18 χρόνια

Μ<sub>2</sub>: είμαι μαθηματικός και δουλεύω 18 χρόνια

Φ<sub>θ</sub>: είμαι φιλόλογος και δουλεύω 25 χρόνια

Π<sub>2</sub>: είμαι καθηγητής Πληροφορικής και δουλεύω 17 χρόνια στα δημόσια σχολεία

Συν. ωραία... εμένα με ξέρετε όλοι, είμαι φυσικός και έχω 8 χρόνια στο σχολείο... Αυτό που θέλω να συζητήσουμε καταρχάς είναι... κατά πάσα πιθανότητα έχετε συμμετάσχει όλοι σε κάποια διδακτική επίσκεψη στο σχολείο, είτε οργανώνοντάς την, είτε ως συνοδοί, σωστά;

Π<sub>3</sub>: ναι

Γ<sub>μ</sub>: ναι, όχι σε μια, σε πολλές, αρκετές

Συν. ωραία, το πρώτο που θέλω να συζητήσουμε μαζί είναι ποια είναι η γνώμη σας για τις διδακτικές επισκέψεις, πιστεύετε ότι είναι ή όχι χρήσιμες για την εκπαιδευτική διαδικασία;

.....

Φ<sub>θ</sub>: ναι... πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικές, έρχονται να συμπληρώσουν τη διδασκαλία που γίνεται μέσα στην τάξη, πολλές φορές και... με τον εμπειρικό τρόπο και την επαφή με την πραγματικότητα.

Συν. ωραία

Γ<sub>μ</sub>: ναι, μπορούν τα παιδιά και βιωματικά να ζήσουν κάποια πράγματα, τα οποία πιθανόν να τα 'χουν μάθει στο σχολείο, ε... και έτσι μπορεί να τους ε... αποτυπωθούν στον εγκέφαλο, στο..., στη μνήμη τους και να τα θυμούνται πολύ καλύτερα από ό,τι ένα μάθημα μέσα στην τάξη

M<sub>2</sub>: βλέπουν κάποια πράγματα, τα οποία τα 'χουν ήδη διδαχθεί μέσα στην τάξη, οπότε είναι πολύ καλύτερο να τα δούνε κιόλας πρακτικά εκεί

Φ<sub>9</sub>: οπότε όλο αυτό έρχεται να συμπληρώσει τη γνώση, η οποία παρέχεται στο... στο σχολείο και να την επεκτείνουν, να επεκτείνουν κάποιες γνώσεις

Συν. χμ χμ

Π<sub>3</sub>: και από το θεωρητικό πλαίσιο που γίνεται μέσα στο σχολείο ε... βλέπουν στην πράξη πώς λειτουργεί και νομίζω ότι τους αποτυπώνεται και καλύτερα στο μυαλό

Π<sub>2</sub>: σίγουρα το μεγαλύτερο συν είναι η βιωματική μάθηση που γίνεται σε αυτούς τους χώρους και ε... δεύτερο ο μαθητής δείχνει πιστεύω περισσότερο ενδιαφέρον, όταν βρίσκεται σε κάποιο χώρο που κάνει εκεί διδακτική επίσκεψη

Συν. χμ χμ

Π<sub>2</sub>: από ό,τι το βιβλίο

Συν. ωραία, να πιαστώ λίγο από αυτό που λες και να ρωτήσω, σε τι πιστεύετε ότι διαφέρει η μάθηση σε έναν τέτοιο χώρο έξω από την τυπική αίθουσα, σε σχέση με τη μάθηση μέσα στην αίθουσα;

Φ<sub>9</sub>: καταρχήν πιστεύω ότι αλλάζουν οι ρόλοι... ε... τόσο και από την πλευρά του μαθητή και από την πλευρά του καθηγητή, του διδάσκοντα και... ταυτόχρονα ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι πλέον δεν είναι μόνο ο καθηγητής ο φορέας της γνώσης και ότι μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις και πληροφορίες για τα μαθήματα και για τη ζωή μέσα και από άλλες διαδικασίες

M<sub>2</sub>: μα είναι και ευχάριστο και γι' αυτούς το να βγουν έξω από την τάξη και αυτά που κάνουν να τα δούνε έξω από την τάξη

Συν. άρα το κομμάτι αυτό της ευχαρίστησης είναι ένα κομμάτι που συνεισφέρει...

Γ<sub>μ</sub>: ναι, αυτό μπορούμε να το πούμε και ως εσωτερική παρακίνηση του παιδιού να μάθει κάτι, γιατί δεν το επιβάλλει κάποιος, απλώς το διαλέγει το ίδιο να πάει στην εκδρομή και μέσα από αυτό να αποκομίσει και το κομμάτι της μάθησης, γιατί δεν πάει μόνο και μόνο γι' αυτό στην εκδρομή το παιδί

Συν. άρα μου λες δεν είναι επιβαλλόμενο, γίνεται ελεύθερα και άρα είναι μεγαλύτερο κέρδος

Γ<sub>μ</sub>: έτσι ακριβώς

Φ<sub>9</sub>: άλλωστε και από τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά επιλέγουν να συμμετέχουν σε αυτήν την εκδρομή βλέπουμε ότι, όταν οργανώνεται κάτι τέτοιο, η συμμετοχή είναι πάρα πολύ μεγάλη, πολύ μεγαλύτερη από το απαιτούμενο ποσοστό ε... που προβλέπουνε... που προβλέπει το νομοθετικό πλαίσιο

Συν. ωραία

Π<sub>3</sub>: και επίσης έρχονται σε επαφή και με ανθρώπους που είναι καταξιωμένοι στο κομμάτι τους, που το χρησιμοποιούν επαγγελματικά, πέρα από εμάς που είναι θέμα διδασκαλίας ε... και έτσι βλέπουν... το βλέπουν με πιο πολύ ενδιαφέρον, ακούνε κάτι παραπάνω, βλέπουν... το βιώνουν αυτό συγκεκριμένα στον χώρο που θα πάνε και είναι κέρδος

Π<sub>2</sub>: γενικότερα αλλάζει η ψυχολογία τους πιστεύω, όταν δε βρίσκονται μέσα στην τάξη και γι' αυτό και δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον σε...

Π<sub>3</sub>: κάνουν πολλές ερωτήσεις, ακούνε

Π<sub>2</sub>: και ενεργοποιούνται και μαθητές, έχει φανεί πολλές φορές ενεργοποιούνται μαθητές οι οποίοι μες στην τάξη δεν έχουνε φανεί ιδιαίτερα

Συν. χμ χμ

Γ<sub>μ</sub>: ναι πολύ σημαντικό αυτό για μένα και το 'χω παρατηρήσει και 'γω

Συν. δηλαδή που είναι ανενεργά μέσα στην τάξη...

Γ<sub>μ</sub>: ναι όχι τόσο πολύ ενεργά και βλέπεις ότι αυτός μάλλον είναι αδιάφορος ε... βλέπεις σε μια διδακτική επίσκεψη ένα άλλο πρόσωπό του

Συν. ωραία, αν δεν έχει κάποιος να προσθέσει κάτι προχωράω.. ε... μου απαριθμήσατε μερικά οφέλη για τα παιδιά, τώρα θέλω να το δούμε λίγο από τη δική σας την πλευρά... όταν οργανώνετε μια επίσκεψη ποιες είναι οι προσδοκίες σας, τι προσδοκάτε για τους μαθητές;

...

Π<sub>3</sub>: να αποκομίσουν όσο το δυνατόν περισσότερα από την επίσκεψη αυτή, να δουν και άλλα πράγματα να έχουν εμπειρίες, να αποκτήσουν εμπειρίες από τους χώρους που θα πάμε

Συν. ωραία

Π<sub>3</sub>: να διευρυνθούν οι ορίζοντές τους, να αποκτήσουν κι άλλα ερεθίσματα

Γ<sub>μ</sub>: ναι, είναι διαφορετική και η κοινωνικοποίηση των παιδιών σε αυτό το...

Συν. ωραία, για ανάλυσέ το μου λίγο, γιατί με ενδιαφέρει αυτό που λες

Γμ: ναι, γιατί... θα βρεθούνε και με άλλα τμήματα και με άλλες τάξεις αγόρια, κορίτσια μαζί ε... θα ανταλλάξουν απόψεις, δε θα υπάρχει... δε θα πρέπει αναγκαστικά να κάνουν ησυχία όπως μέσα σε μια τάξη. Και αν είναι και ο καθηγητής δίπλα και ακούσει αυτά, μπορεί και να είναι παρεμβατικός να πει... και να διορθώσει κάτι ή να συμπληρώσει κάτι ε... αισθάνεται και πιο άνετα με αυτό και αυτό νομίζω είναι κέρδος για τα παιδιά

Φ9: ιδιαίτερα όταν οι επισκέψεις αυτές ε... γίνονται σε κάποιους χώρους που υπάρχουν και άλλες ομάδες, μη μαθητικές, πιστεύω ότι το παιδί ε... ενισχύει την άποψη περί... βελτιώνει την άποψη για τη μάθηση... γιατί βλέπει όλο και περισσότερους ανθρώπους να ασχολούνται με αυτά τα θέματα

Συν. πολύ ενδιαφέρον

Φ9: παραδείγματος χάριν επισκεπτόμαστε έναν αρχαιολογικό χώρο, υπάρχουν groups εκεί τα οποία ασχολούνται ε... ενημερώνονται, πληροφορούνται και παρακολουθούν, οπότε αυτό ενθαρρύνει τον μαθητή να δώσει ... πολλές φορές, όχι πάντοτε, να δώσει μεγαλύτερη βαρύτητα και να θεωρήσει τον εαυτό του... ένα κομμάτι από τους ανθρώπους εκείνους οι οποίοι ενδιαφέρονται για τη γνώση

Συν. πάρα πολύ ενδιαφέρον

Φ9: σε μικρό ή σε μεγαλύτερο βαθμό

Γμ: στο κομμάτι, από ό,τι κατάλαβα..., στο κομμάτι της μίμησης μιλάτε, δηλαδή οτι βλέπει και μιμείται κάποιους άλλους ανθρώπους και έτσι... και αυτό μέσα ε;

Φ9: ναι, ναι, γιατί πολλές φορές...

Γμ: αφού το κάνουνε και αυτοί...ναι

Φ9: πολλές φορές θεωρούν τους μαθητές... η τάξη στείρα ως προς τη γνώση

Γμ: ναι...

Φ9: και... είναι και αλήθεια όταν είσαι μέσα στην τάξη εφτά ώρες την ημέρα, αλλάζει και η ψυχολογία ως προς το ό,τι αλλάζει το περιβάλλον μέσα στο οποίο γίνεται η γνώση

Συν. χμ χμ

Φ9: όχι μόνο αυτό, αλλά και αυτή η εναλλαγή είναι ενισχυτική προς την κατεύθυνση της κατάκτησης της γνώσης

Συν. χμ χμ

M<sub>2</sub>: εγώ πιο πρακτικά πιστεύω ότι η γνώση θα του μείνει, δηλαδή ας πούμε, όπως είπε και ο συνάδελφος, τα μαθαίνει θεωρητικά όλα αυτά μέσα στην τάξη, αν θα τα δει, θα του αποτυπωθούν, θα του μείνουν για πάντα

Π<sub>3</sub>: και θα μιλήσει με ανθρώπους, πχ τώρα μιλάμε για ... με αρχαιολόγους, οι οποίοι πραγματικά είναι το μεράκι τους αυτό, η ψυχή τους αυτό, θα μπει μέσα στο χώρο, θα αισθανθεί μέρος του χώρου αυτού, θα τα δει διαφορετικά τα πράγματα, είτε αυτό είναι μουσείο είτε... ένα εργαστήριο πληροφορικής για παράδειγμα. Πέρα από το δικό μας εργαστήριο και τις γνώσεις που μπορούμε να μεταφέρουμε, πάνε σε ένα πιο σύγχρονο εργαστήριο που δουλεύουνε σε αυτά τα πράγματα, που μπορεί να τους πούνε πολύ περισσότερα στην πράξη, οπότε...

M<sub>2</sub>: τους μένουνε στο μυαλό περισσότερο

Π<sub>2</sub>: εγώ σίγουρα επιμένω στην ψυχολογία, φεύγει ο μαθητής από την τάξη, το βασικότερο ε... συμφωνώ με τον συνάδελφο, όταν είναι τόσες ώρες μέσα σε μια τάξη, ε... ένα εφτάωρο την ημέρα, ε... όταν βγαίνει εκτός τάξης σίγουρα αυτή η ψυχολογία του είναι πολύ καλύτερη από ό,τι όταν είναι μέσα στην τάξη και αυτό βοηθάει πάρα πολύ

Φ<sub>9</sub>: αν πάμε και λίγο πιο πίσω, ο... Ρουσό στον Αιμίλιο έλεγε δε χρειάζεται να διδάξεις, λέει, τη δύση του ηλίου, πάρτον και βάλτον πάνω σε ένα βουνό να τη δει... και δε χρειάζεται να τους πεις... ίσως θα τους πεις πολύ λιγότερα

Γ<sub>μ</sub>: και ας πιάσουμε τώρα και έναν αδιάφορο μαθητή της τάξης... εκεί πέρα μπορεί να παρακινηθεί από τους υπόλοιπους που βλέπουνε ένα αντικείμενο ή κάτι πάνω σε αυτό το πεδίο μάθησης και κάτι να του μείνει, ενώ στην τάξη μέσα μπορεί να... ακούει χωρίς να ακούει

Συν. χμ χμ, ε... ωραία μου περιγράψατε αρκετά οφέλη για τους μαθητές, τώρα έρχομαι στην πλευρά του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός που οργανώνει μια διδακτική επίσκεψη έχει η όχι κάποιο όφελος από αυτήν τη διαδικασία;

Γ<sub>μ</sub>: εγώ πιστεύω ότι υπάρχει, ε... να πω κάτι απλό.. και μόνο που θα ασχοληθείς με το μουσείο, με τον αθλητικό χώρο, με αυτό που θα πας, θα μάθεις παραπάνω και συ για τον χώρο αυτό, οπότε αυτό είναι ένα... προσωπικό όφελος για σένα, γιατί πρέπει να είσαι έτοιμος, για να... θεωρητικά...

Συν. άρα μου λες ότι προετοιμάζεις και αυτό είναι κέρδος για σένα ούτως ή άλλως, θα μάθεις παραπάνω πράγματα

M<sub>2</sub>: μα σίγουρα ο εκπαιδευτικός που θα οργανώσει μια εκπαιδευτική εκδρομή, πρέπει να την έχει προγραμματίσει από πριν. Πέρα από τους σκοπούς και τους στόχους που θα βάλει, πρέπει να έχει προετοιμάσει κάποια πράγματα και να προετοιμάσει πιστεύω και τα παιδιά... στην τάξη μέσα

Φ<sub>9</sub>: επίσης θέλω να πω είναι και όφελος και για την όλη... παιδαγωγική διαδικασία, καθώς βλέπεις και τον μαθητή πώς κινείται σε διαφορετικούς χώρους με διαφορετικό τρόπο οργάνωσης ε... και όλα αυτά. Δηλαδή αυτό που είπαμε προηγουμένως, έναν... ένας αδιάφορος μαθητής μπορεί... να λες εσύ ότι... αυτός είναι αδιάφορος, όταν τον βλέπεις να κινητοποιείται μέσα σε διαφορετικούς χώρους, ε... αποκτάς και διαφορετική αντίληψη και για τον μαθητή και αυτό βοηθάει στην συνέχεια και στην ε... διδακτική... και στις σχέσεις και στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν επιστρέψουμε πια στην τάξη. Βλέπεις τον μαθητή πιθανόν με διαφορετικό τρόπο ή ψάχνεις να δεις τι άλλο του λείπει μέσα στην τάξη για να το εντάξεις μέσα στη διδασκαλία στην τάξη

Συν. χμ χμ πολύ ενδιαφέρον

Π<sub>3</sub>: ο εκπαιδευτικός έχοντας κάποια εργαλεία περιορισμένα στην τάξη του για να διδάξει το μάθημά του, του δίνει τη δυνατότητα να 'χει πολύ περισσότερα εργαλεία, γιατί εκεί που θα πάει τους μαθητές του μπορεί να μιλήσει περισσότερο για το αντικείμενό του, έχει δηλαδή και τον χώρο και τον εξοπλισμό και το αντικείμενο, έχει επίσης βοηθούς, όπως αυτούς που θα ναι εκεί, οι οποίοι είναι ακόμη πιο εξειδικευμένοι στο είδος τους, άρα μπορεί να εμβαθύνει ακόμη περισσότερο στο αντικείμενό του. Γυρίζοντας πίσω στην τάξη να κάνει μια ανατροφοδότηση, τα παιδιά έχουν τις εικόνες, έχουν πάρει γνώση ήδη από αυτά που 'χουν ακούσει και μπορεί να εμβαθύνει στη συνέχεια και να συνεχίσει το αντικείμενό του, ακόμα πιο καλά

Π<sub>2</sub>: σίγουρα πολλά πράγματα δεν μπορεί να τα δείξει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, ε... υπάρχουν ε... κάποιοι περιορισμοί μέσα στην τάξη και ε... σίγουρα όταν γίνονται... Και γ' αυτό πρέπει να γίνονται αυτές οι διδακτικές επισκέψεις ε... του δίνεται δυνατότητα να μπορέσει να αξιοποιήσει όλα αυτά τα... εργαλεία που θα βρει τελospάντων έξω από την τάξη για να μπορέσει να προσχωρήσει το διδακτικό του έργο  
Συν. ωραία...

Π<sub>2</sub>: σίγουρα χρειάζεται προετοιμασία, όπως είπαν και οι συνάδελφοι, δεν μπορεί να την κάνει τη διδακτική επίσκεψη έτσι

Γ<sub>μ</sub>: να ξαναπάω εγώ στο ατομικό;

Συν. ναι, βέβαια

Γ<sub>μ</sub>: ίσως να πάει και σε μέρη που δε θα πήγαινε μόνος του

Π<sub>2</sub>: πάντως σίγουρα, να συμπληρώσω... μάλλον να πω και 'γω πάλι αυτό που είπε και ο συνάδελφος ότι ε... σίγουρα βλέπει πώς αντιδρά ένας μαθητής σε έναν χώρο πέρα από την τάξη και σίγουρα αυτό συμπληρώνει την εικόνα την οποία μπορεί να σχηματίσει ο καθηγητής για τον μαθητή του

Γ<sub>μ</sub>: είναι αυτό που λέμε περιγραφική εικόνα και βοηθάει στην αξιολόγηση, πολύ ωραίο...

Συν. ωραία, πολύ ενδιαφέρον... τώρα πείτε μου μερικά μέρη που πηγαίνετε τους μαθητές σας διδακτικές επισκέψεις

Γ<sub>μ</sub>: αστεροσκοπεία

Φ<sub>9</sub>: αρχαιολογικούς χώρους

Γ<sub>μ</sub>: μουσεία

Π<sub>3</sub>: σε κάποια εργαστήρια Πανεπιστημίων

Π<sub>2</sub>: εκπαιδευτικά ιδρύματα

Φ<sub>9</sub>: αυτούς τους οργανισμούς, Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού και άλλους φορείς, οι οποίοι οργανώνουν, έχουν και βιωματικά εργαστήρια

Π<sub>3</sub>: θεματικές δράσεις

Φ<sub>9</sub>: και θεματικές δράσεις και ενότητες οι οποίες σχετίζονται... Επιλέγουμε να σχετίζονται με το διδακτικό αντικείμενο που μας αφορά

Μ<sub>2</sub>: σε κάποια εργοστάσια, τα προετοιμάζεις για την τεχνική εκπαίδευση αν είναι ή όχι

Φ<sub>9</sub>: σε φυσικά περιβάλλοντα

Π<sub>2</sub>: σε άλλους εργασιακούς χώρους

Φ<sub>9</sub>: ναι παραδείγματα που δεν είναι σαν εργοστάσια, είναι σαν βιομηχανίες, για παράδειγμα πάνω στην οινολογία και σε αθλητικούς χώρους οργανωμένους

Συν. πολύ ωραία...ε... πάνω σε αυτό, ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένας χώρος για να τον θεωρήσετε ιδανικό για διδακτική επίσκεψη;

Γ<sub>μ</sub>: πρώτα από όλα η ασφάλεια για τα παιδιά. Πρέπει να είμαστε σίγουροι ότι είναι ασφαλής ο χώρος, αλλά το θέμα είναι τώρα οτι...αυτό προϋποθέτει ότι ίσως έχω πάει προηγουμένως, ο εκπαιδευτικός να έχει πάει προηγουμένως εκεί να δει τι γίνεται ή να έχει πληροφορίες από ανθρώπους οι οποίοι...τους εμπιστεύεται

Συν. χμ χμ

Γ<sub>μ</sub>: φυσικά και οι ερωτήσεις που θα κάνουμε, αν ο χώρος αυτός ενδείκνυται για τα παιδιά, η ασφάλεια πρώτα...

Π<sub>3</sub>: να είναι καταξιωμένος στον χώρο του

Συν. άρα επιστημονική καταξίωση

Π<sub>3</sub>: να αναπτύσσουν δράσεις οι οποίες είναι εμπλουτισμένες με... σοβαρό υλικό και ξέρουμε ότι εκεί σίγουρα θα μάθουν κάτι, δεν θα πάνε απλά μια βόλτα

Φ<sub>9</sub>: η απόσταση από το σχολείο είναι ένας σημαντικός παράγοντας, συνήθως επιλέγουμε ε... πιο εύκολα και πιο συχνά χώρους που βρίσκονται γύρω στον χώρο του σχολείου, καθώς και το να αξιοποιήσουμε... να μην έχουμε μεγάλη απώλεια χρόνου στη μετακίνηση... Οπότε βλέπουμε να οργανώνονται δύο, τρεις, τέσσερις διδακτικές επισκέψεις τον χρόνο στην περιοχή μας, αλλά μια τον χρόνο σε πιο μεγάλες... σε πιο μακρινές αποστάσεις

Συν. χμ χμ

Π<sub>2</sub>: σίγουρα το να είναι κοντά στο σχολείο οι περισσότερες διδακτικές επισκέψεις είναι και το θέμα του κόστους, γιατί αν πρέπει να μετακινηθούν οι μαθητές κάπου μακριά έχει να κάνει και με το θέμα του κόστους

Συν. χμ χμ

Π<sub>2</sub>: από 'κει και πέρα σίγουρα ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ελέγξει τον χώρο που θα πάνε οι μαθητές και για το θέμα της ασφάλειας των μαθητών, όπως είπαμε, και βέβαια να ξέρουμε περίπου τι θα δουν οι μαθητές εκεί πέρα, πρέπει να το ξέρουμε, δεν μπορούμε να πάμε χωρίς να υπάρχει οργάνωση και να μην υπάρχει κάποιο πρόγραμμα, κάποιος προγραμματισμός δηλαδή εκεί στον χώρο. Ποιος θα μιλήσει, ποιος είναι ο ειδικός εκεί που θα μιλήσει με τα παιδιά, όλα αυτά πρέπει να έχουν ελεγχθεί πριν

Συν. ωραία, πιάνομαι από αυτό που είπες και να σας ρωτήσω αν βγάλουμε από τη μέση τα διαδικαστικά, το θέμα του κόστους, τα λεωφορεία, τα θέματα ασφάλειας, όταν



επιλέγετε έναν χώρο, επιλέγετε χώρους με οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα ή ξεναγήσεις ή αυτό δεν παίζει κάποιο ρόλο για εσάς;

Π<sub>2</sub>: συνήθως δε νομίζω ότι γίνεται έτσι πάντα... ε... πιστεύω κανονικά θα πρέπει να υπάρχει, δηλαδή η επιλογή του χώρου θα πρέπει να γίνεται με αυτόν τον τρόπο, αλλά τις περισσότερες φορές πιστεύω δε γίνεται... δηλαδή γίνεται λίγο πιο βιαστικά

Γ<sub>μ</sub>: πολύ σπάνια για οργανωμένη ξενάγηση ε... συνήθως εμείς ε... αναλαμβάνουμε τον ρόλο του ξεναγού... ως ημιμαθείς, εκτός και αν κάποιος είναι αρχαιολόγος ή είναι πάνω στο αντικείμενό του

//

Συν. μπορούμε να συνεχίσουμε τη συζήτηση μας

Π<sub>3</sub>: πάντως τις περισσότερες φορές νομίζω ότι είναι οργανωμένα... οι ξεναγήσεις από την πλευρά αυτών που οργανώνουν, των φορέων, υπάρχει κάποιος ομιλητής ο οποίος έχει αναλάβει να ξεναγήσει τα παιδιά να τους μιλήσει, που γνωρίζει το αντικείμενο περισσότερο, οπότε εμάς είναι λιγότερο... βοηθητικός ο ρόλος μας

Φ<sub>9</sub>: και αυτό πολλές φορές είναι και μεικτό... μπορεί να υπάρχει τμήμα του προγράμματος που να υπάρχει μια οργανωμένη δραστηριότητα και μια άλλη... ε... και ένα δεύτερο μέρος του προγράμματος το οποίο να είναι πιο ελεύθερο και να γίνεται από εμάς ε... που είμαστε συνοδοί ή οργανωτές αυτής της επίσκεψης

Μ<sub>2</sub>: συνήθως στα μουσεία που πάνε αναλαμβάνει κάποιος φιλόλογος και ξεναγεί τα παιδιά και τους λέει πράγματα

Φ<sub>9</sub>: ναι, ή μπορεί να έχουμε κλείσει έναν αρχαιολόγο, ο οποίος θα... μιλήσει και που είναι πιο ειδικός ε... να ξεναγήσει τα παιδιά... Εκείνο που θέλω να προσθέσω εγώ είναι ότι στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η επιλογή του χώρου, πολλές φορές, είναι πιο γενικός από τους συγκεκριμένους στόχους τους συγκεκριμένου μαθήματος της συγκεκριμένης ημέρας ... επειδή βεβαίως και οι επισκέψεις είναι... και δεν μπορούν να γίνονται έτσι και αλλιώς πάρα, πάρα, πολύ συχνά, δεν ξέρω αν μπορούμε να το πούμε τώρα... εσείς θα μας το καθορίσετε να πούμε για το νομοθετικό πλαίσιο

Συν. βεβαίως, μπορείτε να πείτε ότι θέλετε

Φ<sub>9</sub>: οι στόχοι είναι λίγο πιο γενικοί από τους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος, πολλές φορές μπορεί να είναι και διαφορετικοί ως προς το γνωσιακό έτσι... γνωσιακό κομμάτι

Συν. για να διευκολύνω τη συζήτηση, πάνω σε αυτό, το νομικό πλαίσιο μας επιβάλλει να συνδέουμε τη διδακτική επίσκεψη με ένα μάθημα του αναλυτικού προγράμματος . Στην πράξη, από τα βιώματά σας, συμβαίνει ή όχι κάτι τέτοιο;

Φ<sub>9</sub>: ε...

Μ<sub>2</sub>: δε συμβαίνει πάντα, μπορεί να γίνει, αλλά να γίνει για κάποιο μάθημα που έχει γίνει στο παρελθόν, όχι της ημέρας

Φ<sub>9</sub>: πολλές φορές όμως συμβαίνει και το αντίθετο...

Συν. ωραία, για ανάλυσέ το μου να το καταλάβω αυτό

Φ<sub>9</sub>: πολλές φορές, όταν πρόκειται για πιο μεγάλα σχολεία στα οποία έτσι... των κέντρων έ... των πόλεων, όπου υπάρχει πολυπληθής αριθμός μαθητών, εκεί τα πράγματα στην οργάνωση είναι λίγο πιο δυσκίνητα... επομένως πολλές φορές ε... ε... επιλέγουμε αυτό που θέλουμε να δούμε και στη συνέχεια το εντάσσουμε σε κάποια μαθήματα, δηλαδή ακολουθούμε μια αντίστροφη πορεία ε... που το καταλαβαίνουμε ότι δεν εξυπηρετεί τους στόχους, όμως είναι αναγκαίο από την πραγματικότητα να συμβεί

Π<sub>2</sub>: να συμπληρώσω εδώ ε... πολλές φορές ε... κάνουμε μια διδακτική επίσκεψη και... δεν είναι προγραμματισμένη πολύ νωρίς, δεν την έχουμε εντάξει στον αρχικό προγραμματισμό μας, γιατί είναι κάτι έκτακτο, δηλαδή έρχεται κάτι στην πόλη ε... οπότε είναι ενδιαφέρον να πάει να το δει... να το δουν οι μαθητές ε... κάποια έκθεση, κάτι άλλο, οπότε αναγκαστικά είναι κάτι ανέκδοτο και μετά προσπαθούμε να το εντάξουμε σε κάποιο μάθημα

Π<sub>3</sub>: επειδή υπάρχει πληθώρα εγγραφών σε κάποιο πρόγραμμα και είμαστε αναγκασμένοι να δηλώσουμε μια συγκεκριμένη ημερομηνία, δεν μπορούμε να προσαρμόσουμε το πρόγραμμα το διδακτικό, ώστε να ταιριάζει ακριβώς, αλλά προσπαθούμε τελospάντων όσο το δυνατόν να είναι πιο κοντινό

Φ<sub>9</sub>: ή οι φορείς που είπες, ότι υπάρχει μια λίστα.. άλλοτε όταν έχουμε κάποιους προσκεκλημένους ομιλητές, εξαρτάται και από το πρόγραμμα των ομιλητών πότε μπορούν, οπότε μπορεί και ε... χρονικά ας πούμε να απέχει, να μη συμπίπτει χρονικά ο διδακτικός στόχος του μαθήματος με τον διδακτικό στόχο που θα... Ας πούμε να μεταφέρεται χρονικά

Μ<sub>2</sub>: κυρίως στις εκδρομές που είναι μακριά από την πόλη, που έχουνε μια προετοιμασία  
Συν. πολύ ωραία, άρα για να συνοψίσω αυτά που μου λέτε και να το καταλάβω λίγο καλύτερα, ποια είναι η αφορμή όταν σχεδιάζετε μια διδακτική επίσκεψη;

...

Φ<sub>9</sub>: δηλαδή;

Συν. δηλαδή με ποια αφορμή αποφασίζω να σχεδιάσω μια διδακτική επίσκεψη;

...

Π<sub>3</sub>: πρέπει να έχει σχέση με το διδακτικό αντικείμενο της συγκεκριμένης τάξης

M<sub>2</sub>: το σχεδιάζω από την αρχή της χρονιάς... ξέροντας ότι θα κάνεις το συγκεκριμένο μάθημα, στην πορεία της χρονιάς μετά από ένα δύο μήνες, οπότε έχεις σχεδιάσει από την αρχή της χρονιάς ότι θα πας σε αυτό το μέρος, για να δουν τα παιδιά αυτά τα πράγματα. Όπως παραδείγματος χάριν στην Κοινωνική και Πολιτική αγωγή, πάντα σχεδιάζεται από νωρίς όμως μια εκδρομή στη Βουλή... ξέρουν ότι θα κάνουν για τη Βουλή και το έχουν σχεδιάσει από νωρίς, γιατί θέλει ραντεβού συγκεκριμένο

Συν. ωραία

Φ<sub>9</sub>: η αφόρμηση μπορεί να είναι και ένας γενικότερος προβληματισμός στον οποίο... και στηρίζεται πάνω είπαμε στην αρχή της επέκτασης της γνώσης... Οπότε μπορεί δηλαδή να συζητάμε θέματα π.χ βιολογίας, θέματα ιστορίας και να είμαστε ας πούμε σε μια... χ ενότητα του γνωστικού αντικειμένου αλλά ε... η διδακτική επίσκεψη να έχει γενικότερο χαρακτήρα ως προς τη γνώση... δηλαδή να πάμε λίγο παραπέρα, να φύγουμε από το βιβλίο, οπότε δεν είναι απαραίτητο να συμπίπτει, κατά τη γνώμη μου, ο χρόνος της διδασκαλίας μέσα στην τάξη με τη διδακτική επίσκεψη... Θα ήτανε πολύ καλύτερο να συμβαίνει αυτό, αλλά πρακτικά έχει δυσκολίες

Π<sub>3</sub>: επίσης όταν βλέπουμε το πρόγραμμα κάποιων φορέων, ιδρυμάτων, περισσότερο στην Αθήνα, το οποίο έχει προγραμματίσει το επόμενο διάστημα, το επόμενο εξάμηνο, τον επόμενο χρόνο κάποιες ομιλίες, κάποιες παρουσιάσεις, οτιδήποτε... και βλέπουμε ότι μπορεί να μην άπτεται ακριβώς του υλικού της τάξης μας, να είναι λίγο πιο προχωρημένο, αλλά σε αυτό θα μιλήσουν άνθρωποι που είναι καταξιωμένοι, κάποιοι επιστήμονες, θα παρουσιάσουν κάτι, ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα, μπορούμε να το παρουσιάσουμε... τότε είναι μια αφορμή να αναπτύξουν τους ορίζοντές τους

Φ<sub>9</sub>: έχουμε οργανώσει παραδείγματος χάριν μια διδακτική επίσκεψη ε... στα πλαίσια των Νέων Ελληνικών στο Ραδιομέγαρο... Η ημερομηνία η οποία μας έδωσαν ήταν 15 Μάη... την κλείσαμε την ημερομηνία αυτήν από τον Οκτώβρη

Συν. ναι, το κατάλαβα

Φ<sub>9</sub>: αυτό από μόνο του δείχνει πόσο...χρειάζεται όμως, θα πρέπει να γίνει... Να τονίσουμε και αυτή είναι ευθύνη δική μας κάποια στιγμή να την προετοιμάσουμε, ε... τουλάχιστον λίγο πριν, δεν ξέρω σε ποιο βαθμό γίνεται, πιθανόν... είναι πιθανόν και όχι ε... Να επανέλθουμε στην ενότητα εκείνη, να κάνουμε μια προετοιμασία... αυτό είναι αναγκαίο... δεν ξέρω αν γίνεται, είναι αναγκαίο όμως να γίνεται

Συν. χμ χμ

Π<sub>2</sub>: συνήθως η αφορμή πιστεύω δε γίνεται για συγκεκριμένη ενότητα, αλλά τουλάχιστον για ένα μέρος της ύλης ή του μαθήματος ε... Γιατί σίγουρα στον χώρο που θα πάνε οι μαθητές, τα ακούσματα που θα πάρουν δε θα είναι συγκεκριμένα για κάτι, θα είναι γενικότερο και ευρύτερο, έτσι πιστεύω

Μ<sub>2</sub>: πάντως και για ένα συγκεκριμένο στόχο να είναι, δε γίνονται ταυτόχρονα, ποτέ

Συν. εμένα αυτό που με ενδιαφέρει είναι στην πράξη τι γίνεται

Μ<sub>2</sub>: στην πράξη δε γίνεται ποτέ σχεδόν ταυτόχρονα, ποτέ

Συν. πείτε μου αν τα λέω σωστά, στην πράξη, για πρακτικούς κυρίως λόγους, δεν είναι εύκολο να γίνει το ιδανικό, δηλαδή να συμπέσει ο μαθησιακός στόχος με τον προγραμματισμό της επίσκεψης σωστά;

Μ<sub>2</sub>: ακριβώς

Π<sub>3</sub>: δεν εξαρτάται από μας

Π<sub>2</sub>: και επίσης μπορεί να είναι περισσότερο από ένα τμήμα, μια τάξη δηλαδή... οπότε κάπου να υπάρχει λίγο διαφορά στον στόχο τον μαθησιακό που βρίσκεται κάθε τάξη

Φ<sub>9</sub>: να πούμε και τη διαδικασία έγκρισης που είναι ένα μεγάλο θέμα... Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια υπάρχει... άρνηση των... συναδέλφων να αναλάβουν τέτοιες πρωτοβουλίες

Συν. γιατί συμβαίνει αυτό;

Φ<sub>9</sub>: γιατί το να εγκριθεί μια διδακτική επίσκεψη, πρέπει να είναι τουλάχιστον 15 μέρες πριν το... μόνο και μόνο για τους σχετικούς λόγους, να πάρουμε την έγκριση, ακόμα και για μια απόσταση να βγούμε έξω από το σχολείο 200 μέτρων, 300 μέτρων

Συν. χμ χμ

Φ<sub>9</sub>: ε...και αυτό.. Πρώτον λειτουργεί ανασταλτικά στην ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών και δεύτερον όλη αυτή η διαδικασία των 15 ημερών, φανταστείτε τώρα... μιλάω από την πλευρά μου που είμαστε σε μεγάλα σχολεία, λοιπόν κάθε... συνάδελφος που αναλαμβάνει τέτοιες δραστηριότητες να πρέπει να ετοιμάσει μια

ολόκληρη διαδικασία, δηλώσεις από τους γονείς , εγκρίσεις από τους συμβούλους, έγκριση του συμβούλου, έγκριση από τη Διεύθυνση, έγκριση από την Περιφέρεια ε...  
και όλο αυτό είναι χρονοβόρο... και αυτό είναι χρονοβόρο

Γμ: και κατά τα άλλα η γραφειοκρατία μειώνεται

[Γέλια]

Συν. άρα μου λες ότι γραφειοκρατικά ζητήματα είναι επίσης ένας ανασταλτικός παράγοντας, όταν αποφασίζω να οργανώσω μια διδακτική επίσκεψη, σωστά;

Γμ: θα μπορούσε να είναι λίγο... όχι να υπάρχει... να ήταν πιο απλή η διαδικασία

Π2: έχουμε τύχει... έχουμε ακυρώσει αρκετές τέτοιες εκπαιδευτικές ε... διδακτικές επισκέψεις από αυτόν τον παράγοντα, δηλαδή από τη γραφειοκρατία και μάλιστα από τη μεγάλη ευθυνοφοβία που υπάρχει κυρίως στα ανώτερα στρώματα της διοίκησης

Συν. χμ χμ

Π2: και μιλάμε για διδακτικές επισκέψεις εντός της πόλης που είναι... όπως είπε και ο συνάδελφος για 200 μέτρα με τα πόδια από το σχολείο. Ε... πιστεύω ότι πρέπει κάτι να γίνει σ' αυτό το θέμα ώστε να είναι πιο απλή η διαδικασία, δε λέω να μην υπάρχουν όλα εκείνα τα μέτρα όσον αφορά την ασφάλεια των μαθητών και τα λοιπά, αλλά θα πρέπει κάπως να γίνει απλούστερη η διαδικασία

Φ9: το μεσημέρι είχα μια συζήτηση με μια συνάδελφο για τέτοια ζητήματα, για το νομοθετικό πλαίσιο στο εξωτερικό... και λέω πώς το κάνετε εσείς; Λέει έχει την ιδέα ο καθηγητής, τη λέει στον Διευθυντή, ο Διευθυντής την εισηγείται στον Σύλλογο, παίρνει απόφαση ο Σύλλογος και το θέμα έληξε και προχωράει στην υλοποίηση

Συν. ά, μάλιστα

Γμ: αυτό γίνεται στο εξωτερικό λέτε;

Φ9: στο εξωτερικό... ακόμη και για μεγάλες αποστάσεις... φανταστείτε τώρα εδώ...

Συν. ωραία, επειδή το αναφέρατε, το θίξατε αρκετές φορές, θέλω να με βοηθήσετε να καταλάβω πώς προετοιμάζεστε για μια διδακτική επίσκεψη, δηλαδή θέλω να εστιάσετε στο τι κάνετε προκαταβολικά... Επισκέπτεστε τον χώρο πριν την υλοποίηση της επίσκεψης, γνωρίζετε τις δραστηριότητες που θα παρακολουθήσουν τα παιδιά;

Π3: συνήθως ερχόμαστε σε μια επικοινωνία με αυτούς που οργανώνουν το πρόγραμμα, με τον υπεύθυνο του προγράμματος, μας εξηγεί περίπου πόση ώρα θα διαρκέσει το πρόγραμμα, ποιος θα μιλήσει και θα εξηγήσει στα παιδιά, τι θα δουν τα παιδιά εκεί,

πόσος χρόνος χρειάζεται ε... και μετά από την πλευρά μας κάνουμε και εμείς μια προετοιμασία να πάνε τα παιδιά εκεί με κάποιες βασικές γνώσεις, το τι θα περιμένουν να δουν, το πώς θα κυλήσει το πρόγραμμα. Έχουμε προετοιμάσει δηλαδή τα παιδιά στο τι θα περιμένουν να δουν και το τι θα δουν και από 'κει και πέρα...

Συν. ωραία

Γ<sub>μ</sub>: μπορεί μόνο και αυτό

[Γέλια] και μέχρι εκεί, αλλά μπορεί να έχει και κάτι παραπάνω

Φ<sub>9</sub>: ναι σε άλλες περιπτώσεις ε... ακολουθούμε και την πεπατημένη

Συν. χμ χμ

Φ<sub>9</sub>: δηλαδή είτε το έχουμε δει σε έναν άσχετο χρόνο, είτε έχουμε πληροφορίες από συναδέλφους άλλους, οι οποίοι έκαναν μια αντίστοιχη επίσκεψη κάποια άλλη στιγμή και μας ενημέρωσαν

Γ<sub>μ</sub>: ότι ήταν ωραίο έτσι;

Φ<sub>9</sub>: ότι ήταν ωραίο, ότι εξυπηρετούσε... κάποιους στόχους, είτε αναζητώντας μέσα από διαδικτυακά μέσα, από τα προγράμματα που αναρτούν οι διάφοροι... χώροι αυτοί... Όμως θα ήθελα να πω ότι δε νομίζω ότι είναι τόσο σοβαρή η προετοιμασία όσο θα απαιτούσε με βάση αυτά που είπαμε προηγουμένως, που θα απαιτούσε η ικανοποίηση των διδακτικών στόχων

Συν. ωραία

Φ<sub>9</sub>: λίγο πιο... να το πω πρόχειρα, λίγο πιο βιαστικά; ίσως γίνονται όλες αυτές οι διαδικασίες

M<sub>2</sub>: εγώ πιστεύω έχουμε πολλές ελλείψεις. Δηλαδή εμείς μπορεί να προετοιμαστούμε, δεν προετοιμάζουμε όμως τα παιδιά το τι θα δούνε ή να ετοιμάσουμε κάποια εργασία, κάποια δραστηριότητα, να τους ενημερώσουμε πριν... Δηλαδή εμείς βλέπουμε, ξέρουμε για τον χώρο, τι θα δούνε ή πόση ώρα θα διαρκέσει, τα παιδιά τι κάνουμε; τι λέμε;

Π<sub>2</sub>: ίσως είναι το... το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι έτσι, που δεν αφήνει περιθώρια ώστε να ... να προετοιμάσεις αυτήν την εργασία για να μπορέσουν να πάνε

M<sub>2</sub>: εγώ έχω κάνει έναν προγραμματισμό, το θέμα είναι να τα δώσω και στα παιδιά, να ξέρουν τι θα δούνε, ή να τους δώσουμε κάποιο φύλλο εργασίας να συμπληρώνουν εκεί πέρα, να κάνουνε, να παρατηρούνε, αυτό πιστεύω δεν κάνουμε

Φ<sub>9</sub>: ναι, είναι ένα μειονέκτημα αυτό ε...

Συν. για να βοηθήσω τη συζήτηση, πού πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό, ότι δεν προετοιμάζουμε τον εαυτό μας ή τα παιδιά για τη διδακτική επίσκεψη;

M<sub>2</sub>: τον εαυτό μας πιστεύω τον προετοιμάζουμε, τα παιδιά δεν προετοιμάζουμε

Γ<sub>μ</sub>: ίσως να έχουμε δει, αυτό που είπε ο συνάδελφος προηγουμένως, ίσως να έχουμε δει ότι τα παιδιά... να έχουμε δώσει κάποιες εργασίες, κάποια... και να μην έχουν ανταποκριθεί όπως πρέπει. Οπότε μετά από μια δύο, τρεις φορές λες δε γίνεται και αυτό οφείλεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο βεβαρημένο πρόγραμμα των παιδιών, ακόμη όμως και στο εξωσχολικό πρόγραμμα, η παραπαιδεία, η... τα φροντιστήρια. Τα παιδιά δεν έχουν χρόνο να... για προσωπικό ελεύθερο χρόνο

Φ<sub>9</sub>: ήθελα να πω πάνω σε αυτό ότι, μολονότι μιλήσαμε προηγουμένως για βιωματική δράση, ένα μειονέκτημα αυτών των επισκέψεων που οφείλεται στον ε... ελλιπή σχεδιασμό, είναι το ότι... αναπαράγεται, μολονότι βρισκόμαστε σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, αναπαράγεται η ίδια η διαδικασία του σχολείου

Συν. πολύ ενδιαφέρον

Φ<sub>9</sub>: δηλαδή πάμε εκεί, γίνεται μια διάλεξη, απλώς μια εικόνα του βιβλίου που μεταφέρεται, εγώ θα το πω από τη δική μου την πλευρά σε ένα άγαλμα, ε... ο μαθητής το παρακολουθεί, το βλέπει, βέβαια έχει κάτι να κερδίσει, γιατί είναι δια ζώσης και το βλέπει μπροστά του, ωστόσο όμως δεν έχει αλλάξει κάτι σημαντικό στη διαδικασία εκτός από τις περιπτώσεις εκείνες που οι ίδιοι οι φορείς αναλαμβάνουν, έχουν αυτές τις δραστηριότητες οργανωμένες, όπου υπάρχει η συμμετοχή του μαθητή, ο χωρισμός σε ομάδες ε... η εμπλοκή του μαθητή μέσα στη διαδικασία της μάθησης, είτε με παιχνίδι είτε με άλλες δραστηριότητες, τις οποίες οι ίδιοι έχουν οργανώσει... Θέλω να πω ότι όταν πήγαμε στο εξωτερικό σε κάποια μουσεία, βλέπαμε μαθητές, οι οποίοι είχανε ένα φύλλο εργασίας μπροστά και ήτανε απλωμένοι μέσα στον χώρο... κάθονταν σε ένα... μπροστά σε ένα άγαλμα και η εργασία τους ήταν να ζωγραφίσουν το άγαλμα, τίποτε άλλο, τόσο απλά... Είχανε ένα φύλλο εργασίας και καθόντουσαν μόνοι τους... ούτε καν... εντάξει θα μπορούσαν να είναι και σε ομάδες, αλλά ήταν ατομική εργασία...

Είδα έναν μαθητή να κάθεται μπροστά σε ένα έκθεμα ενός μουσείου και να ζωγραφίζει

M<sub>2</sub>: πάντως οι διδακτικές επισκέψεις, αυτό πρέπει να κάνουμε εμείς, δηλαδή ένα φύλλο εργασίας... όλα αυτά τα βιωματικά, και σε ομάδες, γίνονται, αλλά όχι σε διδακτικές επισκέψεις... σε περιβαλλοντικά προγράμματα που έχω πάει, εκεί είναι πολύ ωραία

Συν. είναι πιο οργανωμένα εκεί;

M<sub>2</sub>: ναι, είναι βιωματικά με ομάδες, με παιχνίδια γνωριμίας και λοιπά, αλλά δεν είναι διδακτική επίσκεψη αυτό, παρότι μπορεί να έχει και αυτόν τον χαρακτήρα

Π<sub>2</sub>: πολλές φορές δε γίνεται στον χώρο που πάμε διδακτική επίσκεψη, αλλά πολλές φορές όταν επιστρέφουμε. Εκεί είτε μέσω κάποιας εργασίας, είτε πολλές φορές στα προφορικά μέσα στην τάξη, συζητάμε πλέον με τους μαθητές αυτό που είδαν να το... ενώσουν μαζί με το διδακτικό αντικείμενο ή με το μάθημά τους, δηλαδή το κάνουμε μετά και όχι στον χώρο της επίσκεψης. Θέλω να πω ότι έχω δει και εγώ σε αρχαιολογικό χώρο που έχουμε πάει επίσκεψη με το σχολείο ε... Οι δικοί μας μαθητές ήταν με κάποιον συνάδελφο που έλεγε κάποια πράγματα, δεν είχανε κάτι στα χέρια τους και υπήρχε αντίστοιχο σχολείο από άλλη χώρα, αν θυμάμαι καλά ήταν από Γαλλία, το οποίο ήτανε πραγματικά... εμένα τουλάχιστον μου έκανε πολλή εντύπωση, που είχανε φύλλο δραστηριοτήτων μπροστά τους και όπου πηγαίνανε, σε όποιο χώρο, υπήρχε αρκετός χρόνος να καθίσουνε οι μαθητές, να κάνουνε τη δραστηριότητα που ήταν για 'κείνον τον χώρο.

Συν. χμ χμ

Π<sub>2</sub>: ήταν πολύ πιο οργανωμένο σε σχέση με μας

Π<sub>3</sub>: να πω εγώ, από μια εμπειρία μου στο εξωτερικό, σε ένα μουσείο με εκθέματα ζωγραφικής ενός διάσημου ζωγράφου ήταν παιδιά νηπιαγωγείου, μικρά παιδάκια, τα οποία κάτσαν πολλές ώρες, ζωγράφιζαν τα εκθέματα... για αυτούς ήταν ένα παιχνίδι, δεν ήταν αγγαρεία... Έχω την αίσθηση ότι για μας, τα παιδιά, ο στόχος τους είναι το μετά... δηλαδή έχουν συνδυάσει πάντα μια διδακτική επίσκεψη με έναν χώρο ξεκούρασης... ψυχαγωγίας

Συν. πολύ ενδιαφέρον αυτό που λες

Π<sub>3</sub>: ακούς παιδιά που έρχονται και λένε «μπορείτε να μου δώσετε μια βεβαίωση για το... τάδε μέρος» το οποίο ακολουθεί το μουσείο, την επίσκεψη... Το μυαλό τους λοιπόν είναι στο... εντάξει να περάσουμε λίγο γρήγορα αυτό και να πάμε στην ξεκούραση, στην ψυχαγωγία, στην διασκέδαση

Συν. χμ χμ

Π<sub>3</sub>: πρέπει τα παιδιά να τα εμπνεύσουμε και μάλιστα πρέπει εμείς να εμπνευστούμε, να τους μεταφέρουμε το ενδιαφέρον γι' αυτό που θα δούμε, να το δουν σαν ε... ψυχαγωγία, ε... σαν διασκέδαση όλο αυτό, να μην γίνει ψυχαναγκαστικά πάμε να φάμε μια ώρα εκεί, να ακούσουμε τι θα μας πουν, γιατί λίγο περνάμε πάλι τον ε... το πνεύμα της



τάξης. Υπάρχει ο δάσκαλος ο οποίος μεταφέρει και τα παιδιά απλά ακούν, τώρα απλά είναι εκεί και κάποια ταξιδεύουν... και 'κει πολλές φορές που θα πάμε, τα πιο πολλά παιδιά ταξιδεύουν... απλά το θεωρούν ψιλοαγγαρεία... Γι' αυτό, αν δεν το εντάξουμε με δραστηριότητες, να μπορέσουμε να μπούμε λίγο στο πνεύμα των παιδιών, να δούμε πράγματα που τους ενδιαφέρουν και όχι απλά πάμε κάπου για να πάμε κάπου, να περάσουν καλά και να μάθουν, νομίζω ότι αυτό είναι το βασικότερο... Διαφορετικά είναι μια απλή επίσκεψη που αν ρωτήσουμε τα μισά παιδιά, τα περισσότερα νομίζω, καμιά φορά ακούς κάτι λίγα να έχουν πιάσει από τον χώρο, αλλά το μυαλό τους ταξιδεύει στο μετά και όχι εκεί... Να εμπνεύσουμε δηλαδή τα παιδιά μας, νομίζω ότι ξεκινάει πριν από εμάς και μετά να το περάσουμε στα παιδιά

Συν. πολύ ενδιαφέρον

Γμ: ναι, πάνω σε αυτό ήθελα να μιλήσω... ένας ανασταλτικός παράγοντας, έμμεσα όχι άμεσα, για μας να μην προετοιμαστούμε τόσο καλά, λάθος μας φυσικά, είναι ότι έχουμε δει αυτό, έχουμε παρατηρήσει πολλές φορές ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται για το μετά και όχι για...

Συν. τον χώρο τον ίδιο

Γμ: τον χώρο τον ίδιο, οπότε ε... αυτό σταματάει και μια προσπάθεια μας παραπάνω, ώστε να δώσουμε κάτι παραπάνω στα παιδιά. Λάθος... ,προσωπικά για μένα είναι λάθος πρακτική, αλλά γίνεται όμως... σαν να έχουμε κορεστεί κάπου και να λέμε ότι έλα αφού δεν ενδιαφέρεται ε... τι θα κάνω τώρα εγώ θα...

M<sub>2</sub>: πάντως έτσι είναι σε κοντινές εκδρομές που είναι τρίωρο δίπλα από το σχολείο, μιλάνε, αδιαφορούνε

Γμ: αδιαφορία, ναι

M<sub>2</sub>: βαριέσαι και συ, δε θέλεις να το αναλάβεις... ,δηλαδή εγώ προσωπικά πολλές φορές δε θέλω

Π<sub>2</sub>: ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας πιστεύω... είναι πλέον και οι πολλές υποχρεώσεις που έχουμε στα σχολεία... ε... οι συνάδελφοι λοιπόν ε... για να κάνουν την προετοιμασία τους, θα πρέπει να γίνει σίγουρα εκτός του... του ωραρίου τους, ε... μέσα στο σχολείο, κατά τη διάρκεια του σχολείου είναι αδύνατον να το κάνουν, γιατί πέρα από το μάθημα στην τάξη έχουν και άλλες διοικητικές υποχρεώσεις... οι περισσότεροι. Οπότε για αυτό πιστεύω και πάρα πολλοί δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη, γιατί θέλει

πάρα πολλή δουλειά, πάρα πολλή προσωπική δουλειά και χρόνο μετά τον χρόνο της δουλειάς σου

Συν. χμ χμ

Γ<sub>μ</sub>: εκτός από τις διοικητικές τους υποχρεώσεις είναι και οι υποχρεώσεις πάνω στο μάθημά τους, που δεν είναι στην ώρα του μαθήματος... πρέπει να προετοιμαστεί, να διορθώσει, ναι, ναι...τα οποία...

M<sub>2</sub>: μην ξεχνάμε και την ευθύνη που φέρουμε ως καθηγητές και για την ε... ασφάλεια των παιδιών

Φ<sub>9</sub>: για αυτό και πολλές φορές αυτό γίνεται επίσης μέσα στο πλαίσιο και το πνεύμα του πάμε μια εκδρομή...

Συν. μπορείς να επεκταθείς λίγο παραπάνω, γιατί με ενδιαφέρει έτσι όπως το θέτεις

Φ<sub>9</sub>: ναι, αν θα πούμε στα παιδιά ε... ας πούμε θα πάμε μια διδακτική επίσκεψη, θα στραβώσουν

[Γέλια]

Φ<sub>9</sub>: αν τους το σερβίρουμε, πάμε μια εκδρομή ε... θα δεχθούν με μεγαλύτερη... με περισσότερη προθυμία... Και εμείς όμως παρασυρόμαστε και από αυτήν την ψυχολογία, από αυτήν την κατάσταση, επομένως είμαστε λίγο... πιο... ανοργάνωτοι, πιο πρόχειροι ε... και στεκόμαστε στο ελάχιστο που μπορούν να πάρουν το παιδιά σε ό,τι αφορά το κομμάτι της γνώσης, αρκούμαστε στο ελάχιστο, είναι αλήθεια

Συν. πολύ ωραία

Γ<sub>μ</sub>: η κλασική ερώτηση «πού θα πάμε μετά τον αρχαιολογικό χώρο;»

[Γέλια]

Γ<sub>μ</sub>: είναι το πρώτο που ρωτάνε, τι θα κάνουμε μετά;

Π<sub>3</sub>: και αν δεν υπάρχει μετά να το σερβίρουμε, να το συνοδεύσουμε, συνήθως ακυρώνεται η επίσκεψη... Μου 'χει τύχει δηλαδή να λέμε, πάμε στον αρχαιολογικό χώρο του τάδε μέρους, αλλά δεν υπάρχει καμία καφετέρια δίπλα, κανένα, οτιδήποτε που τα παιδιά θα θέλουν και το απορρίπτουμε, γιατί τα παιδιά δε θα δηλώσουν

Φ<sub>9</sub>: εντάξει... δεν είναι απόλυτο βέβαια αυτό

Π<sub>3</sub>: εντάξει τα παιδιά θέλουν να ξεκουραστούν, θέλουν να χαλαρώσουν, αλλά χάνουν την ουσία... και για να μη χάσουν τη διδακτική επίσκεψη, το σερβίρουμε πολύ ωραία... με ένα δέλεαρ

M<sub>2</sub>: πρέπει να υπάρχει όμως και αυτό... πρέπει να τους πείσουμε κάπως, δεν πρέπει να τους πείσουμε;

Γ<sub>μ</sub>: μια εμπειρία μόνο να πω;

Συν. ναι, βέβαια

Γ<sub>μ</sub>: σε μια διδακτική επίσκεψη στην Πάτρα που είχαμε κάνει πήγαμε σε οινοποιείο, πήγαμε σε εργοστάσια και σε μουσείο. Ε... μετά όμως δεν πήγαμε στο κέντρο της πόλης, αποφασίσαμε οι εκπαιδευτικοί για κάποιους λόγους να μην πάμε στο κέντρο της πόλης, το οποίο, εκεί που πήγαμε τα παιδιά δεν πέρασαν καλά. Και ήρθανε μια ομάδα μεγάλη παιδιών και μου είπανε «καλά εμείς σας κάναμε το χατίρι», ναι, σαν χατίρι... «και πήγαμε στα μουσεία, εσείς όμως δε μας πήγατε μέσα στην πόλη!»

Φ<sub>9</sub>: με αφορμή αυτό που είπες, ένα άλλο πρόβλημα στην οργάνωση είναι η αποσπασματικότητα όλων αυτών των... η θεματική αποσπασματικότητα... Θα πάμε να δούμε όσο το δυνατόν περισσότερα, δύο, τρία... Πιστεύω ότι ο στόχος θα πρέπει να είναι πιο συγκεκριμένος, πάντοτε φορτώνουμε τα προγράμματα

Συν. πολύ ενδιαφέρον αυτό

Φ<sub>9</sub>: και λέμε θα πάμε στο οινοποιείο και μετά θα πάμε και σε έναν αρχαιολογικό χώρο. Ποια η σχέση αυτή; Είναι σαν να διδάσκουμε, ας πούμε, 10 λεπτά μαθηματικά και 10 λεπτά αρχαία, εντελώς ξεκομμένα μεταξύ τους... πιστεύω θα πρέπει να υπάρχει ε... μια ενότητα των διδακτικών στόχων και τα παιδιά, επειδή ακριβώς πρέπει να συνδυάζεται η... γνώση με την ψυχαγωγία και επειδή είναι λίγο... πολλές φορές και πιο σκόρπια ε... Θα πρέπει ο διδακτικός στόχος και η οργάνωση να είναι... να απευθύνεται σε μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα ή... ενότητα μαθήματος

Συν. πολύ ενδιαφέρον

Φ<sub>9</sub>: πάμε στο οινοποιείο για τη βιολογία, ε και επειδή είμαστε εδώ, δεν πεταγόμαστε και επειδή είναι δίπλα και το αρχαίο θέατρο, ας πούμε;

Συν. [Γέλια]

Φ<sub>9</sub>: ε εντάξει, πιο δίπλα είναι και ένα άλλο, ας το δούμε και αυτό... Δηλαδή νομίζω ότι αυτό είναι ένα σφάλμα οργανωτικό

Π<sub>2</sub>: αυτό πιστεύω όμως έχει να κάνει και με το γεγονός ότι συνήθως αυτό γίνεται όταν πάμε σε χώρους που είναι απομακρυσμένοι από το σχολείο, οπότε έχουμε και μέσο μετακίνησης, όπως είναι το λεωφορείο, άρα υπάρχει και ένα έξοδο, οπότε προσπαθούμε να συνδυάσουμε πολλά, να προλάβουμε

Φ<sub>9</sub>: να συνδυάσουμε πολλά, αλλά δε λαμβάνουμε υπόψη μας και το κόστος... το χρονικό κόστος της μετακίνησης, οπότε δηλαδή για να πάμε σε μια απόσταση 100, 150 χιλιομέτρων, θέλουμε δύο ώρες, θέλουμε άλλες δύο να γυρίσουμε, τέσσερις, οπότε ο χρόνος είναι περιορισμένος, εμείς φορτώνουμε πράγματα μέσα και στο τέλος αδειάζει... είναι άδειο το... περιεχόμενο

Συν. πολύ κατανοητό... ε... τώρα, έχουμε φτάσει στον χώρο της επίσκεψης, θέλω να μου σκιαγραφήσετε λίγο τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσετε με το προσωπικό των χώρων αυτών

Γ<sub>μ</sub>: καμία

Συν. [Γέλια]

Φ<sub>9</sub>: αυτό συνδέεται με την οργάνωση... Δηλαδή αν είμαστε εμείς οι κυρίαρχοι και έχουμε αναλάβει εμείς την... ας πούμε την ξενάγηση, την ενημέρωση στους μαθητές, τότε ο ρόλος μας είναι κυρίαρχος

Συν. χμ χμ

Φ<sub>9</sub>: σε διαφορετική περίπτωση, ο ρόλος μας είναι επικουρικός

Συν. τη συνήθη πρακτική θέλω να μου περιγράψετε

Γ<sub>μ</sub>: συνήθως τους λέμε μια καλημέρα και γεια σας όταν φεύγουμε

Συν. [Γέλια]

Φ<sub>9</sub>: ναι [Γέλια]

Γ<sub>μ</sub>: συνήθως, αυτό δεν είπατε;

Συν. ναι

Γ<sub>μ</sub>: δεν υπάρχει δηλαδή πολύ μεγάλη επικοινωνία

M<sub>2</sub>: τους αφήνουμε να κάνουν αυτοί την ξενάγηση

Γ<sub>μ</sub>: καλημέρα ήρθαμε, παίρνουμε τα εισιτήρια και όλα αυτά και μετά γεια σας, τώρα φεύγουμε εμείς

Φ<sub>9</sub>: ναι, γι αυτό λέω ο ρόλος μας επικουρικός... συνήθως αφορά τη διαχείριση την... της τάξης, ο πρωτεύων ρόλος είναι στο... οι επαφές μας, η επικοινωνία με το προσωπικό, δε νομίζω ότι έρχεται σε υψηλό επίπεδο.. Στα τυπικά, τα διαδικαστικά, τα θέματα πειθαρχίας...

M<sub>2</sub>: μέχρι εκεί, τίποτε άλλο

Π<sub>2</sub>: πιστεύω εξαρτάται και από τον χώρο... και από τους ανθρώπους που υπάρχουν εκεί... Τις περισσότερες φορές αυτό γίνεται, όταν υπάρχει κάπου οργάνωση... όπου δεν υπάρχει οργάνωση, είσαι κάτι παραπάνω... έχεις μεγαλύτερο ρόλο, είσαι πιο ενεργός

Γ<sub>μ</sub>: όταν έχουμε κλείσει ξεναγό, αλλά αυτό δεν ισχύει την Ελλάδα, πιο πολύ στο εξωτερικό, εκεί πέρα υπάρχει... οι σχέσεις μας είναι πολύ πιο δεμένες ... και μπορεί και μετά το μουσείο να βρεθούμε, αλλά αυτό δεν το χω συναντήσει στην Ελλάδα

Π<sub>3</sub>: δεν είναι η σχέση όμως του να τον αμείβω τον άλλο να μου κάνει την ξενάγηση. Πάμε σε υπαλλήλους... εμένα μου 'χει τύχει ας πούμε σε... σε δημόσιο ίδρυμα να έχουμε πέσει σε εξαιρετικούς υπαλλήλους, συνήθως νέους οι οποίοι έχουν όρεξη, ευγένεια, μεταδοτικότητα, τα παιδιά κρέμονται από τα χείλη τους, και σε άλλους που επειδή έχουν βαρεθεί να είναι δημόσιοι υπάλληλοι να μας λένε μην ακουμπάτε εκεί και το γδάρετε, λες και τα παιδιά έχουν καρφιά στα χέρια τους, μην κουνιέστε γιατί ενοχλείτε, που επίσης δεν είναι... που μας δημιουργούν και μας μια άσχημη εικόνα του, δεν ήρθαμε εδώ για να... Ήρθαμε εδώ για να ακούσουμε, να μας ξεναγήσετε να κάνετε τη δουλειά σας, δεν ήρθαμε εδώ για να δημιουργήσουμε πρόβλημα... ε... συνήθως σε ιδρύματα που είναι πιο... μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, που εκεί πάλι το προσωπικό είναι πιο ευγενικό, πιο καταρτισμένο, με διάθεση να βοηθήσει, αλλά και πάλι εξαρτάται και από τον άνθρωπο... Πάντως συνήθως τα παιδιά έχουν μια πολύ καλή στάση και... στους χώρους αυτούς... μέχρι όσο κερδίζουν αυτοί το ενδιαφέρον τους, τα παιδιά παρακολουθούν και είναι εντάξει και είναι τυπικότατα... κάπου το χάνουν το παιχνίδι, αν το πρόγραμμα αρχίζει και κουράζει, αν κάνουν τεράστιες κοιλιές που συνήθως γίνονται, αν οι ίδιοι δεν έχουν διάθεση ή πολλές φορές αν έχουν βάλει πολλά σχολεία στο πρόγραμμα, δεν καταφέρνουν οι ίδιοι να οργανώσουν καλά και αλλιώς μας το παρουσιάζουν, αλλιώς βγαίνει και κάπου εκεί...

Γ<sub>μ</sub>: ναι, μπορεί να περιμένεις και μισή ώρα έξω όρθιος

Π<sub>2</sub>: αυτό μου έχει τύχει και μένα σε μια διδακτική επίσκεψη, όπου πήγα σε έναν χώρο και τελικά λόγω λίγο της κίνησης, καθυστερήσαμε κάποιο χρόνο... Τελικά ο άνθρωπος που ήταν εκεί να μας κάνει... την ξενάγηση δε βρέθηκε, μπήκε κάποιος άλλος κύριος που τελικά φάνηκε ότι δεν ήταν προετοιμασμένος, δε γνώριζε, οπότε εκεί... στην ουσία αναγκαστικά για να μη φανεί ότι δεν ήταν οργανωμένο, πολλές φορές συμπλήρωνα εγώ... κατεύθυνα τις ερωτήσεις κατά κάποιον τρόπο εγώ

Συν. άρα μου λέτε εξαρτάται και από τον χώρο

Φ<sub>9</sub>: και από τον χώρο και από τις σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί προηγουμένως ανάμεσα... στον... αυτόν που το οργανώνει και τον χώρο. Παραδείγματος χάριν, εδώ... ας πούμε στην περιοχή που ζούμε, πολλές φορές οργανώνουμε διάφορες επισκέψεις με ανθρώπους που ήδη τους γνωρίζουμε, επομένως υπάρχει μια άλλη χημεία, μια άλλη σχέση, μια άλλη επικοινωνία και αυτό πολλές φορές λειτουργεί ε... θετικά. Σε ε... χώρους στους οποίους δεν έχουμε μια προσωπική πρότερη επαφή, ε... προσωπική, με τα μέλη, με το προσωπικό εκεί, τα πράγματα είναι πιο τυπικά και πιο.....

Συν. έχει τύχει ποτέ να συνδιοργανώσετε μια δραστηριότητα ή ένα πρόγραμμα με το προσωπικό ενός τέτοιου χώρου;

...

Π<sub>2</sub>: ε... είχα προσπαθήσει μια φορά με φορέα εδώ στην πόλη, ε... να δούνε οι μαθητές, Ήτανε με οπτικές ίνες, να δούνε οι μαθητές μια συνδεσμολογία με οπτικές ίνες... Τελικά δεν διοργανώθηκε ποτέ για το λόγο ε..., ήτανε ο παράγοντας που είπαμε προηγουμένως σχετικά με τα έγγραφα που χρειάζονται, για τις 15 ημέρες να πάρουμε άδεια, οπότε δεν έγινε ποτέ. Γενικότερα όμως υπάρχει από τους χώρους ε... έτσι γενικότερα υπάρχει από τους φορείς ε... πολλές φορές θέλουν και οι ίδιοι να γίνεται κάτι το οποίο να γίνεται σε συνεργασία από κοινού, δηλαδή και ο δάσκαλος και κάποιος εκεί που υπάρχει και κάνει αυτό το πρόγραμμα

Συν. χμ χμ

Φ<sub>9</sub>: το πιο συχνό νομίζω είναι να υπάρχει ένα προοργανωμένο σχέδιο με τον φορέα αυτό και... το οποίο επαναλαμβάνεται ε... καρμπόν και τα σχολεία να πηγαίνουν και να παρακολουθούν αυτά τα...

Μ<sub>2</sub>: που το οργανώνει ο φορέας μόνο, χωρίς να συμμετέχουμε εμείς

Φ<sub>9</sub>: το οργανώνει ο φορέας, μας το ανακοινώνει, λέει εμείς αυτό το πρόγραμμα έχουμε, αν σας ικανοποιεί ελάτε, αν δε σας ικανοποιεί δεν μπορούμε... Υπάρχουν όμως και ελάχιστες περιπτώσεις, το παράδειγμα... θυμάστε που είχαμε κάνει στα θέματα της βιολογίας... λοιπόν... που εμείς επιλέξαμε, οι οποίοι συνεργάστηκαν εκείνοι μεταξύ τους, πρόσωπα της συγκεκριμένης επιστήμης και τα λοιπά, να συνεννοηθούν, να επιλέξουν τη θεματολογία, να συνεργαστούν και εμείς απλώς να έχουμε τον ρόλο του συντονιστή.

Συν. για να βοηθήσω τη συζήτηση, θα θεωρούσατε ή όχι ωφέλιμη μια τέτοια συνεργασία;

M<sub>2</sub>: εξαρτάται από το τι θα δουν, σε ποιο χώρο θα πάνε τα παιδιά... τώρα σε ένα οινοποιείο, ξέρω 'γω, αν δεν είναι κάποιος...

Γ<sub>μ</sub>: να μας εξηγήσει δε γίνεται

M<sub>2</sub>: ναι, δε γίνεται

Γ<sub>μ</sub>: το θεωρούμε ωφέλιμο, ναι

M<sub>2</sub>: εντάξει ανάλογα σε τι, πού θα γίνει

Γ<sub>μ</sub>: στην ερώτηση εγώ λέω θα ήταν ωφέλιμο να υπάρχει μια συνεργασία, να μπορούμε να ελιχθούμε, να πούμε αυτό θα γίνει, αυτό δε θα γίνει και...

M<sub>2</sub>: αυτό εννοείς συνεργασία, τι θα γίνει, τι δε θα γίνει; Αυτό εννοείς ή μαζί να παρουσιάσουμε κάτι; Αυτό δεν κατάλαβα εγώ;

Συν. έχει να κάνει και με τα δύο, και τα δύο εννοώ, δηλαδή να υπάρχει μια επικοινωνία και μια αμφίδρομη σχέση του φορέα τυπικής και άτυπης μάθησης

Φ<sub>9</sub>: υπάρχει... ναι, είναι απαραίτητο, εγώ θεωρώ, γιατί πολλές φορές ενώ οργανώνουμε μια επίσκεψη, βλέπουμε ότι αυτό που υλοποιείται είναι διαφορετικό από τους δικούς μας στόχους, ε... , είτε είναι πολύ ανώτερο από το επίπεδο που τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν και να προσλάβουν τη γνώση

Συν. πολύ ενδιαφέρον

Φ<sub>9</sub>: έχουμε πάει ας πούμε σε ένα Πανεπιστήμιο που ο άλλος ήρθε και είχε όλη την καλή διάθεση, το ότι κατόρθωσε βέβαια να επηρεάσει μερικούς μαθητές ήταν γιατί ήταν το στυλ, ας πούμε, έτσι η διδακτική του, αλλά... στο θέμα της κατανόησης του αντικειμένου ε... πήρε μηδέν

Γ<sub>μ</sub>: μίλησε πιο πολύ επιστημονικά, ναι

Φ<sub>9</sub>: ναι, ναι.. Οπότε εκεί και στο οινοποιείο ακόμη που είπατε, συνάδελφοι, προηγουμένως θα μπορούσαμε να πούμε, τα παιδιά έχουν αυτές τις γνώσεις, πολλές φορές εμείς τις θεωρούμε δεδομένες, ο άλλος που είναι έξω δεν ξέρει, δεν τις γνωρίζει ε... επομένως εκεί να βάλουμε τα όρια, να ορίσουμε το διάγραμμα πάνω στο οποίο θα κινηθεί... και αυτό είναι απαραίτητο

Γ<sub>μ</sub>: οπότε είναι και ωφέλιμο και απαραίτητο

Π<sub>3</sub>: ναι, ναι συμφωνώ, είναι απαραίτητο

M<sub>2</sub>: το θεωρώ δύσκολο όμως

Γμ: δύσκολο, ναι

Μ<sub>2</sub>: δύσκολο να το δεχτούνε οι φορείς, αυτό εννοώ

Φ<sub>9</sub>: ναι, είναι δύσκολο

Π<sub>2</sub>: είναι το ιδανικό σίγουρα, γιατί πρώτα από όλα πας και πετυχαίνεις τους στόχους ε... της διδακτικής επίσκεψης, πιστεύω κατά ένα μεγάλο βαθμό, έτσι; Όταν έχεις συνεργαστεί με τον άλλο και ξέρεις... τι θα πει, τι θα κάνει, πώς θα είναι το πρόγραμμα πώς θα κυλήσει, να έχεις και εσύ προετοιμαστεί, να έχεις προετοιμάσει και τους μαθητές, δηλαδή όλα αυτά χρειάζονται σίγουρα

Γμ: και αυτό συνήθως στους φορείς οι οποίοι είναι πιο κοσμοπολίτικοι, οι οποίοι θεωρούν ότι δε σε έχουν ανάγκη κιόλας αυτοί οι φορείς. Σου λέει, αυτό είναι το πρόγραμμα μου, άμα θες έλα, ξέρεις τι κόσμος περιμένει απ' έξω; Ενώ ένας άλλος φορέας, ο οποίος δεν έχει τόσο πολλή ε... επισκεψιμότητα, ίσως να επιδιώκει τη συνεργασία

Π<sub>2</sub>: πιστεύω όμως αυτοί οι φορείς έχουν μια σειρά από προγράμματα που αντιστοιχούνε σε κάθε βαθμίδα ή σε κάθε... Οπότε μπορεί να δει από νωρίς, νωρίτερα ο συνάδελφος, να δει το πρόγραμμα και να επιλέξει

Γμ: ναι, όχι, συμφωνώ μαζί σου ότι το πρόγραμμά του μπορεί να είναι πιο... καταρτισμένο εκεί...

Π<sub>2</sub>: δηλαδή είναι άλλοι φορείς που είναι πιο ευέλικτοι, άλλοι φορείς είναι πιο αυστηρό το πρόγραμμά τους

Γμ: ναι, αυτό έχεις δίκιο, δεν μπορούμε να συνεργαστούμε όμως με αυτόν τον φορέα εύκολα. Σου λέει άσε με τώρα εγώ έχω αυτό, πάρ' το

Συν. σου αρέσει, δε σου αρέσει

Γμ: ναι, αν δε σου αρέσει δε μπορώ να κάνω κάτι άλλο, δεν έχω χρόνο να κάνω κάτι άλλο..όχι επειδή είναι κακός

Π<sub>2</sub>: χρειάζεται ίσως και άλλη υποδομή για να κάνει κάτι διαφορετικό

Γμ: ναι, ναι

Συν. σας έχω κουράσει, αλλά δύο ερωτήσεις έχω ακόμη και τελειώνουμε... η πρώτη είναι το πώς αξιολογείτε το αν μια επίσκεψη ήταν επιτυχημένη, αποτελεσματική ή όχι;

...



Φ<sub>9</sub>: όσο άτυπη είναι η διαδικασία της μάθησης, άλλο τόσο άτυπη είναι και η αξιολόγηση

Συν. [Γέλια]

Φ<sub>9</sub>: [Γέλια] δηλαδή συνήθως δε γίνεται

Γ<sub>μ</sub>: ναι

Φ<sub>9</sub>: ελάχιστες θα είναι... τώρα με ρωτήσατε από προσωπική εμπειρία, δεν ξέρω τι μπορεί να γίνεται σε περισσότερα...

Συν. ναι, βέβαια

Π<sub>3</sub>: και 'γω δεν το κάνω, νομίζω τις περισσότερες φορές δε γίνεται

Φ<sub>9</sub>: συνήθως αυτό το βλέπουμε στην έκφραση ε... των μαθητών, το βλέμμα, στο α τι ωραία περάσαμε ε... Το οποίο πολλές φορές, όπως είπαμε και προηγουμένως, αναφέρεται περισσότερο στο ψυχαγωγικό κομμάτι και λιγότερο στο εκπαιδευτικό και στο διδακτικό ε... Υπάρχουν όμως και ορισμένες περιπτώσεις που ε...εγώ πιστεύω ότι... μετά από κάθε διδακτική επίσκεψη είναι ανάγκη να γίνεται ε... αξιολόγηση, με οποιονδήποτε τρόπο, ακόμη και μια συζήτηση μέσα στην τάξη είναι μια μορφή... είναι μια μορφή αξιολόγησης, να μην καταφύγουμε σε ερωτηματολόγια σε όλα τα τυπικά και αυτά, τα οποία είναι και αυτά... αλλά μια συζήτηση για να δούμε και 'μεις τι γίνεται, τι έγινε στο προηγούμενο... την προηγούμενη μέρα, για τον χρόνο που δαπανήθηκε και στην οργάνωση και στο πηγαινέλα και σε όλα αυτά, να βρίσκεις... Είναι ανάγκη να γίνεται, που δε γίνεται

Π<sub>3</sub>: συμφωνώ, και σε μορφή ανατροφοδότησης και όχι μάθησης

Φ<sub>9</sub>: ανατροφοδότησης και δικής μας

Γ<sub>μ</sub>: και δική μας, ναι

Φ<sub>9</sub>: να δούμε πώς μπορούμε να οργανώσουμε την επόμενη φορά το... τέτοια πράγματα

Μ<sub>2</sub>: πάντως το να λέμε ότι περάσαμε καλά ή ότι είδαμε πράγματα, δεν είναι αξιολόγηση αυτό

Φ<sub>9</sub>: δεν είναι, γι' αυτό και...

Μ<sub>2</sub>: δηλαδή είναι λάθος

Φ<sub>9</sub>: γι' αυτό την είπα άτυπη, ειρωνικά έτσι;

Συν. [Γέλια]

Μ<sub>2</sub>: δηλαδή να 'χουμε περάσει καλά, να 'χουν δει πολλά πράγματα τα παιδιά, να 'χουν δείξει ενδιαφέρον και στην πραγματικότητα να μην έχουν μάθει τίποτα

Γ<sub>μ</sub>: από το να μην πάνε όμως, είναι πολύ καλύτερο να πάνε

Π<sub>2</sub>: πολλές φορές βέβαια εξαρτάται πόσο αυστηρός είναι ο Σύμβουλος

Συν. [Γέλια]

Π<sub>2</sub>: αν σου ζητήσει δηλαδή να κάνεις κάποια αξιολόγηση, να στείλεις κάποια, ας το πούμε, έκθεση σχετικά με την εκπαιδευτική, με τη διδακτική επίσκεψη

Γ<sub>μ</sub>: σε διακόπτω, αλλά αν την κάνεις μόνος σου;

Φ<sub>9</sub>: αυτό είναι το τυπικό κομμάτι, εκθέσεις ξέρουμε να φτιάχνουμε

[Γέλια]

Συν. επί της ουσίας, μου λέτε ότι δε γίνεται αυτό το κομμάτι;

Μ<sub>2</sub>: εκτός από μια συζήτηση δηλαδή, τι άλλο θα μπορούσαμε να κάνουμε;

Φ<sub>9</sub>: ναι, όλο αυτό βέβαια έχει να κάνει και με την προηγούμενη οργάνωση.. ναι, δηλαδή δεν μπορεί να...όταν θα οργανώσουμε μια επίσκεψη η οποία έχει φύλλο εργασίας, θα έχει αξιολόγηση, όταν δεν έχει φύλλο εργασίας λοιπόν... ε... δεν έχει εκτός από τη συζήτηση λέμε, δεν μπορεί να έχει αξιολόγηση παρά μόνον μια συζήτηση για να δούμε τι αποκόμισαν τα παιδιά ε... Και αυτό για να αποκτήσουμε και 'μεις μια συνολική εικόνα του τι έγινε. Τι έγινε; Πετύχαμε; Σε ποιο βαθμό και τα λοιπά.. έτσι πιο γενικά και πιο... επιφανειακά. Θέλει φύλλο εργασίας, θέλει οργάνωση, η αξιολόγηση με την οργάνωση εγώ πιστεύω ότι είναι συνδεδεμένες

Συν. πάνω σε αυτό που λέτε, για ποιο λόγο πιστεύετε ότι κάτι τέτοιο δεν το κάνουμε;

Γ<sub>μ</sub>: εγώ θα πω έναν λόγο που τον ξαναείπαμε.. Βλέπουμε ότι τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται και θεωρούμε ε... ότι αν θα τους βάλουμε κάτι παραπάνω, ίσως τα κουράσουμε ακόμα περισσότερο και αφού δεν ενδιαφέρονται ας... Μια, δύο τρεις, δέκα, δεν ενδιαφέρονται, ας μην το κάνουμε, ας πάμε την εκδρομή μας. Αν αποκομίσουν κάτι τα παιδιά, κάποια θα αποκομίσουν πολλά πράγματα, κάποια λιγότερα, βιωματικά από αυτά που θα δουν, από αυτά που θα ακούσουνε, ωραία είναι.. είναι ένα κέρδος για τα παιδιά.. μπορεί πολύ μικρότερο από αυτό που επιδιώκουμε έτσι, ε... και μετά ας μην τα πιέσουμε άλλο πάνω σε αυτό το θέμα

Φ<sub>9</sub>: για να μη ρίχνουμε την ευθύνη μόνο στους άλλους, να αναλάβουμε και τις προσωπικές μας ευθύνες ε... Το πλαίσιο... το νομοθετικό πλαίσιο λέει ότι πρέπει να οργανώνουμε όλες τις εκδηλώσεις τον Σεπτέμβρη, οπότε υπάρχει ένας χρόνος να... σκεφτούμε, να προτείνουμε ως ιδέα και να αρχίσουμε την υλοποίηση την επομένη της

απόφασης.. αυτό δε γίνεται ποτέ, παρά μόνον όταν έχουμε έναν τρόπο, άντε κάτι πρέπει να κάνουμε, μια εκπαιδευτική επίσκεψη, τότε κινητοποιούμαστε, όμως ο χρόνος είναι ελάχιστος και πέφτουνε και όλα τα άλλα επάνω, τα οποία... τα γραφειοκρατικά και τα διαδικαστικά, τα οποία μας πιέζουν, μας συνθλίβουν και στο τέλος δεν κάνουμε τίποτα

Π<sub>3</sub>: εγώ αυτό ήθελα να πω ότι δε συνεργαζόμαστε οι τρεις, τέσσερις που διοργανώνουν μια εκδρομή.. δηλαδή ασχολιόμαστε δεκαπέντε μέρες με το να στείλουμε τα πρακτικά, να μαζέψουμε λεφτά, δε συνεργαζόμαστε να φτιάξουμε ένα φύλλο εργασίας τρεις μαζί  
Συν. δηλαδή τα κάνουμε όλα τελευταία στιγμή, μου λέτε;

Φ<sub>9</sub>: τα κάνουμε τελευταία στιγμή. Έφτασε Γενάρης ε... και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις μέχρι και του επόμενου μήνα δεν είναι προετοιμασμένες... ούτε καν σε επίπεδο ιδεών

Συν. χμ χμ

Φ<sub>9</sub>: δε θα έπρεπε;

Γ<sub>μ</sub>: γενικά, για να μην παρεξηγηθώ, δεν είπα ότι φταίνε τα παιδιά, εμείς φταίμε, γενικά τα παιδιά δε φταίνε σχεδόν ποτέ ας πούμε, εμείς τα καθοδηγούμε, απλώς το πρόβλημα είναι το δικό μας ότι... βλέπουμε ό,τι γίνεται αυτό και 'μεις τα παρατάμε κάποια στιγμή. Δηλαδή λέμε δεν ενδιαφέρονται, εφησυχάζουμε και μεις, εμείς φταίμε γι' αυτό, δε φταίνε τα παιδιά

Μ<sub>2</sub>: εγώ επίσης πιστεύω ότι, επειδή τις περισσότερες φορές από ότι έχει φανεί στους συλλόγους των διδασκόντων, υπάρχουν συγκεκριμένα άτομα, τα οποία αναλαμβάνουν να κάνουν διδακτικές επισκέψεις και παίρνουν λίγο αυτήν την ευθύνη ε... επειδή λοιπόν αυτό δεν μπορεί... κάποια στιγμή υπάρχει και ένας κορεσμός. Δηλαδή ένας συνάδελφος δεν μπορεί συνέχεια και ο ίδιος, και ο ίδιος, και ο ίδιος να οργανώνει, κάποια στιγμή και 'κείνος θα κουραστεί, οπότε πιστεύω εκεί είναι ένας παράγοντας. Οργανώνονται και πρόχειρα και δε γίνεται και αξιολόγηση στο τέλος ε... και πολλές φορές είναι και το γεγονός ότι... από τη φύση μας και οι Έλληνες είμαστε λίγο στο πρόχειρο, την τελευταία στιγμή και μετά του δε βαριέσαι, αφού δε μας το ζητάει και κανένας, δεν κάνω τώρα... δε χρειάζεται να κάνω τίποτα

Φ<sub>9</sub>: και τα περιμένουμε και από τους άλλους

Μ<sub>2</sub>: αν το δίνουμε στα παιδιά, θα το συμπληρώνανε πάντως

Γ<sub>μ</sub>: να πω όμως ένα θετικό σε αυτό, στο πρόχειρο είμαστε πολύ καλύτερος λαός από όλους του άλλους Ευρωπαίους, αν προσπαθήσει κάποιος άλλος στην Ευρώπη να κάνει κάτι πρόχειρο όπως εμείς, δε θα πετύχει το ένα δέκατο από εμάς

Συν. [Γέλια]

Φ<sub>9</sub>: δεν ξέρω αν... αν είναι αποτελεσματικότερο, όμως...

Γ<sub>μ</sub>: αποτελεσματικότερο δεν είναι

Φ<sub>9</sub>: απλά πετυχαίνουμε το ελάχιστο των... των στόχων. Θέλω να πω, σε αυτό που είπαμε προηγουμένως, επειδή ε... πολλές φορές είμαστε πρόθυμοι ε... να συμμετέχουμε ως συνοδοί σε μια δραστηριότητα, δυσκολευόμαστε να αναλάβουμε την ευθύνη της πρωτοβουλίας. Μου, μου 'χει τύχει διδακτική επίσκεψη τις 3 τελευταίες ώρες σε κάποιον φορέα, που στα παιδιά μετά δώσανε αυτοί που το διοργάνωσαν φύλλο εργασίας και πολύ πρόθυμα το συμπληρώσανε και 'κάναν και τα σχόλια, δε βαρεθήκαν τα παιδιά να το συμπληρώσουν, το 'κάνανε

Συν. τελευταία ερώτηση... θα ήθελα να μου απαριθμήσετε τα συστατικά μιας επιτυχημένης επίσκεψης

Γ<sub>μ</sub>: προετοιμασία, ασφάλεια ε...

Μ<sub>2</sub>: το θέμα που θα δούνε, ο τόπος που θα πάνε

Π<sub>3</sub>: θεματολογία ναι, και διάθεση, όρεξη να έχουμε

Φ<sub>9</sub>: από όλους

Συν. ωραία... έχει κάτι να προσθέσει κάποιος που δε το θίξαμε στη συζήτηση;

.....

Φ<sub>9</sub>: νομίζω καλύψαμε αρκετά θέματα

Συν. τότε να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ για την παραχώρηση της συνέντευξης, θα τονίσω για ακόμη μια φορά ότι από τη δική μου την πλευρά θα τηρηθεί απόλυτη ανωνυμία αναφορικά με τα προσωπικά σας δεδομένα και εμπιστευτικότητα για ό,τι συζητήσαμε εδώ

Φ<sub>9</sub>: και 'μείς ευχαριστούμε για το ευχάριστο κλίμα και το ουσιαστικό των ερωτήσεων

Γ<sub>μ</sub>: ναι, ευχαριστούμε

Μ<sub>2</sub>: περάσαμε καλά

Π<sub>2</sub>: και 'μείς ευχαριστούμε

Π<sub>3</sub>: καλή συνέχεια στην εργασία σας

Συν. σας ευχαριστώ όλους

