



UNIVERSITY *of* NICOSIA

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

EDUG-699

*Η ανάπτυξη της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης
στο μουσειολογικό περιβάλλον άτυπης μάθησης*

Ερευνητικός Σύμβουλος : Δρ. Παναγιώτης Αγγελίδης

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια : Αγάθη Γκουδέρη

Φοιτητικός αριθμός : U164N0299

Εαρινό Τετράμηνο 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΑΦΙΕΡΩΣΗ.....	5
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	9

1. ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
1.2 Γνωστικό αντικείμενο εργασίας.....	15

2. ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2.1 Θεωρητικό Πλαίσιο	19
2.1.1 Η παιδαγωγική της παροχής των ίσων ευκαιριών.....	19
2.1.2 Η διάσταση της Συμπερίληψης.....	21
2.1.3 Τα εμπόδια της εφαρμογής της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	23
2.1.4 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρακτικών στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	25
2.1.5 Τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης ως πρακτική ανάπτυξης της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	26
2.1.6. Το μουσείο ως χώρος μάθησης και συμμετοχής στη μάθηση	32
2.1.7. Η κοινωνική συμπερίληψη στο μουσείο	38
2.1.8. Η άτυπη μάθηση στο μουσείο ως παράγοντας προώθησης τη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	42

3. ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3.1 Η μελέτη περίπτωσης	61
3.2. Το σχολείο ως μελέτη περίπτωσης	63

4. ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4.1 Μεθοδολογία.....	68
4.1.1. Σχεδιασμός και διεξαγωγή έρευνας.....	69
4.1.2. Δειγματοληψία.....	71
4.1.3. Συλλογή και παραγωγή ερευνητικών δεδομένων	73
4.2. Μεθοδολογικά εργαλεία	75
4.2.1. Θεατή μη συμμετοχική παρατήρηση	76
4.2.2. Συνέντευξη	77
4.3. Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων	78
4.3.1. Θεματική ανάλυση	80
4.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	82
4.4.1. Έλεγχος συμμετεχόντων	83
4.4.2. Αναστοχαστικό ημερολόγιο.....	84
4.4.3. Τριγωνοποίηση των δεδομένων	85
4.5. Ζητήματα δεοντολογίας και περιορισμοί έρευνας.....	88

5. ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

5.1.1. Μέθοδος παρουσίασης και ανάλυσης των δεδομένων.....	91
5.1.2. Επαγωγικό σύστημα κατηγοριών.....	91
5.1.2.1. Συνεργατική κουλτούρα	91
5.1.2.2. Συμμετοχικές δραστηριότητες	93
5.1.2.3. Δημοκρατικό κλίμα.....	94
5.1.2.4. Πρακτικές ισότητας, δικαιοσύνης και εκτίμησης	95
5.1.2.5. Καλοί ακροατές, συμμετοχοί και δρώντες	97
5.1.2.6. Αίσθημα ελευθερίας, άνεσης και όχι πίεσης	98
5.1.2.7. Ικανότητα φαντασίας και δημιουργίας	99
5.1.2.8. Πνεύμα ομαδικότητας, αίσθηση «ανήκειν».....	101
5.1.2.9. Αστείρευτη επικοινωνία	102
5.1.2.10. Ανοιχτό και ευέλικτο πρόγραμμα	104
5.1.2.11. Παιγνιώδης μάθηση	104
5.1.2.12. Εμπειρική και πολυαισθητηριακή μάθηση.....	105
5.1.2.13. Μέθοδος Project – Διαθεματικότητα	106
5.1.2.14. Υπερνίκηση εμποδίων	107
5.1.2.15. Δίκτυα συνεργασίας, συμμετοχικότητας και αλληλοβοήθειας.....	109
5.1.2.16. Ανοιχτή σχολική κοινότητα	110
5.1.2.17. Διάθεση για ριζική αλλαγή	111

5.1.2.18. Θετική στάση στη διαφορετικότητα.....	112
5.1.2.19. Ομαδική και ενεργητική μάθηση	113
5.1.2.20. Ευελιξία τροποποίησης μεθόδων και πρακτικών	114
5.1.2.21. Βιωματικές δράσεις.....	116
5.1.2.22. Επαφή με τον περιβάλλοντα χώρο και με τα αντικείμενα	117
5.1.2.23. Δημιουργική έκφραση και αλληλεπίδραση.....	120
5.1.2.24. Καλή διάθεση, κέφι, θετικό κλίμα.....	121
5.1.2.25. Κριτική σκέψη και ανοιχτό πνεύμα	122
5.1.2.26. Διάθεση για πειραματισμό	123
5.1.2.27. Πολλαπλή νοημοσύνη	124
5.1.2.28. Εξατομικευμένη μάθηση	125
5.1.2.29. Ατομική ανακάλυψη.....	126
5.1.2.30. Διαλεκτική και μαιευτική προσέγγιση.....	127

6. ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

6.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	129
----------------------------------	-----

7. ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

7.1. Συμπεράσματα.....	133
------------------------	-----

8. ΟΓΔΟΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

8.1. ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	136
--------------------	-----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... 138

Α. Ελληνική.....	138
Β. Ξένη	143
Γ. Ηλεκτρονικοί σύνδεσμοι.....	158

*«Μόνο ό,τι δέχτηκες με την ψυχή σου,
μόνο αυτό μαθαίνεις και αυτό
ενσωματώνεις στη ζωή σου
και το χαρακτήρα σου»
(Dewey,1927).*



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρακάτω εργασία αποτελεί την ολοκλήρωση μιας ερευνητικής προσπάθειας που έγινε στο πλαίσιο των διετών σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Τμήματος των Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας υπό την εποπτεία του Δρ. Παναγιώτη Αγγελίδη. Με την εργασία αυτή επιδιώκεται η κατάδειξη του μουσειακού περιβάλλοντος ως χώρος άτυπης μάθησης που μέσω της άτυπης διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στον χώρο του προωθεί την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για τη διεκπεραίωση αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας, θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω τα πρόσωπα εκείνα που βοήθησαν για να ξεκινήσει, να συνεχίσει και να εν τέλει να ολοκληρωθεί επιτυχώς αυτή η σημαντική προσπάθεια.

Κατ' αρχάς ευχαριστώ τον Καθηγητή και ερευνητικό σύμβουλο της μεταπτυχιακής εργασίας μου κύριο Παναγιώτη Αγγελίδη που μέσα από το μάθημά του «Παιδαγωγική της Συμπερίληψης» EDUG-621 με έκανε να ανακαλύψω το πολύ ενδιαφέρον πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της βελτίωσης των σχολείων μέσα από ριζικές αλλαγές σε εκπαιδευτικές πρακτικές και να επιθυμώ να το ανακαλύψω περαιτέρω συνδέοντάς το με τις ήδη υπάρχουσες σπουδές μου στη Μουσειολογία και Μουσειοπαιδαγωγική. Χωρίς τη δική του καθοδήγηση και ουσιαστική βοήθεια και χωρίς τις εύστοχές του παρεμβάσεις, δε θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Τον ευχαριστώ θερμά για τις πολύτιμες παρατηρήσεις και συμβουλές του από την αρχή έως το τέλος της διεξαγωγής της έρευνάς μου.

Επιθυμώ επίσης να ευχαριστήσω τον διευθυντή του 67^{ου} σχολείου κ. Γουλή Δημήτρη, αλλά και τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του ίδιου σχολείου, στο οποίο διεξήχθη η επιτόπια παρατήρησή μου και οι συνεντεύξεις, για την καλή τους διάθεση να με βοηθήσουν με την κάλυψη των αναγκών του ερευνητικού μέρους της μεταπτυχιακής εργασίας δίνοντάς μου τη δυνατότητα επιτόπιας παρατήρησης και συνεντεύξεων. Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω θερμά τις μουσειοπαιδαγωγούς των μουσείων που επισκέφθηκαν οι μαθητές και μου παραχώρησαν κάποιες δηλώσεις τους πολύ σημαντικές για την έρευνά μου.

Τέλος, θέλω να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου που με την υπομονή, την κατανόηση και την ανεκτίμητη συμπαράστασή τους με βοήθησαν, ώστε να ξεπεραστούν τα όποια εμπόδια συνάντησα για να μπορέσω τελικά να διεξάγω και να εκπονήσω όλα τα στάδια της παρούσας εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή έχει ως θέμα την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο άτυπο περιβάλλον του Μουσείου. Συγκεκριμένα, πραγματεύεται το πώς τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και συγκεκριμένα το Μουσείο μπορεί να προωθήσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ο χώρος της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας διακατέχεται συχνά από το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και τη μάθηση σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης καθώς έχει καταγραφεί βιβλιογραφικά πως η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης εκτός του παραδοσιακού χώρου του σχολείου όπως είναι το Μουσείο δύναται να βοηθήσει και στην παροχή ίσων ευκαιριών στη διδασκαλία, στη μάθηση και στην κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών αυξάνοντας τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μειώνοντας ταυτόχρονα τον αποκλεισμό τους από τα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Η εργασία αυτή αποτελείται από τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια εισαγωγή αναφορικά με την ετερότητα που παρουσιάζει το σύγχρονο σχολείο σήμερα, την ευθύνη των εκπαιδευτικών απέναντι στη νέα πολυποίκιλη πραγματικότητα ως πρόκληση για βελτίωση και την επιταγή για ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και ειδικότερα μέσα από το Μουσείο ως επιτυχημένη πρακτική συμπερίληψης. Στο δεύτερο μέρος πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση στην οποία παρουσιάζονται και αναλύονται κριτικά δημοσιευμένες μελέτες και θεωρίες σχετικά με τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και δη το Μουσείο και τη συμβολή τους στην ισότιμη συμμετοχή στη μάθηση από όλους τους μαθητές που προϋποθέτει η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Έπειτα, στο τρίτο μέρος αναπτύσσεται μια μελέτη περίπτωσης που αφορά το 67^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης και συγκεκριμένα τους μαθητές της Γ1 τμήματος της Γ' τάξης Δημοτικού για να εξετασθεί εν προκειμένω πώς οι μαθητές αυτοί στο μουσειακό περιβάλλον συμμετέχουν ισότιμα στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί επισκέπτονται σε μηνιαία βάση μουσεία της πόλης της Θεσσαλονίκης κάνοντας οργανωμένες εκπαιδευτικές ξεναγήσεις, συμμετέχοντας σε εκπαιδευτικά προγράμματα, λαμβάνοντας μέρος σε εκπαιδευτικά εργαστήρια κατόπιν πρωτοβουλίας του εκπαιδευτικού της τάξης έχοντας ο ίδιος πάρει την έγκριση και μάλιστα την αμέριστη ενθάρρυνση από τον διευθυντή του σχολείου. Κα τέλος στο τέταρτο μέρος εξάγονται τα συμπεράσματα βάσει της βιβλιογραφίας και του παραδείγματος της έρευνας πως η διδασκαλία στο Μουσείο και η δημοκρατικά μορφωτική αποστολή του, συνεισφέρει σημαντικά προς την παροχή πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά : συμπεριληπτική εκπαίδευση, άτυπη διδασκαλία, άτυπη μάθηση, άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, μουσείο, μουσειοπαιδαγωγική

ABSTRACT

This paper has as a subject the development of inclusive education in informal learning environments as the Museum. The paper is about how informal learning environments, and in particular a Museum, can promote inclusive education. The area of educational research is significantly occupied by the intense interest in teaching and learning in informal learning environments and specifically in the Museum area. In addition, it has been bibliographically recorded that teaching in informal learning environments outside the traditional area of the school such as a Museum can also help to provide equal opportunities in the teaching, learning and socialization of all children by increasing their participation in all the educational activities that they take place and reducing their exclusion from the school events.

This paper consists of four parts. The first part attempts to make an introduction to the modernity of the contemporary school, the responsibility of teachers towards the new multi-faceted reality as a challenge for school improvement and the imperative for the development of inclusive education through informal learning environments and more specifically in the Museum as a successful practice of educational inclusion. In the second part a bibliographic review is presented in which are presented and analyzed critically published studies and theories on the informal learning environments, namely the Museum and their contribution to the equal participation in learning by all pupils, which presupposes inclusive education. Afterwards, in the third part there is a case study on the 67th Primary School of Thessaloniki, and in particular the students of the 3rd Grade, is being developed in order to examine how these pupils participate in the educational environment equally in the museum environment. In particular, these students visit museums of the city of Thessaloniki on a monthly basis, organizing educational tours, taking part in educational programs and taking part in educational workshops on the initiative of their class teacher after having obtained the approval and the encouragement from the school head. Finally, in the forth part the case study shows that teaching in the museum on the basis of its democratic educational mission contributes significantly to provide more inclusive education.

Key-words : inclusive education, non-formal teaching, non-formal learning, non-formal learning environments, museum, museum pedagogy

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας υποστηρίζει πως η εκπαίδευση όλων των μαθητών εδράζεται στην παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση, δηλαδή στη μάθηση χωρίς φραγμούς, περιορισμούς και διαχωριστικές γραμμές (Σούλης, 2008). Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012) όλα τα παιδιά χρειάζεται να έχουν ίσες ευκαιρίες για πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση. Συνεπώς, η διδασκαλία όλων των παιδιών αποτελεί επιτακτική ανάγκη καθιστώντας άμεση την ανάγκη για συμπεριληπτική πορεία του σύγχρονου σχολείου, μετατρέποντάς το σε ένα βελτιωμένο σχολείο για όλους στο οποίο θα γιορτάζεται η διαφορετικότητα (Αγγελίδης, 2011). Είναι κοινώς αποδεκτό πως τα σχολεία με προσανατολισμό στην αρχή της εκπαιδευτικής ισότητας και με σεβασμό στην αρχή των ίσων ευκαιριών στα οποία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται διαρκώς για την ανάπτυξη πιο συμπεριληπτικών πρακτικών καλωσορίζεται η διαφορετικότητα και καθίσταται ο κάθε μαθητής ίσος και μοναδικός μεταξύ των άλλων.

Το θέμα της εκπαιδευτικής ισότητας είναι πολύπλοκο και ταυτίζεται με την αέναη πορεία προς μία συμπεριληπτική φιλοσοφία, κουλτούρα και πρακτική η οποία αποτελεί ένα φλέγον και πολύπλοκο ταυτόχρονα ζήτημα για την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα (Αγγελίδης, 2011). Επίσης, είναι ένα ιδιαίτερα αμφιλεγόμενο θέμα όσον αφορά τους λόγους που εμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία σήμερα και όσον αφορά τους παράγοντες που μπορούν να την ενισχύσουν και να την προάγουν στην ουσιαστική της μορφή (Αγγελίδης, 2011). Σε αυτή την πολυπλοκότητα υιοθέτησης της συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σύγχρονα σχολεία θα απαντήσει η εφαρμογή της πραγματικής συμπερίληψης αφενός μέσα από τη διερεύνηση των εμποδίων για την προώθηση της και αφετέρου μέσα από τη στροφή των εκπαιδευτικών σε πρακτικές συμπερίληψης αφού πρωτίτερα προβούν στην καλλιέργεια θετικών στάσεων των ίδιων, των μαθητών και του συνόλου της σχολικής κοινότητας και της κοινωνίας απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ή χωρίς

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή των παιδιών με ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο ή με διαφορετικό από αυτό της χώρας υποδοχής (Παπαπέτρου et al, 2013).

Δεδομένου ότι στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον του 21^{ου} αιώνα το σύγχρονο σχολείο χαρακτηρίζεται από την ετερότητα των μαθητών του σε πολλά επίπεδα και διαστάσεις όπως στη φυλή, στη θρησκεία, στην εθνικότητα, στην καταγωγή, στο οικονομικοκοινωνικό επίπεδο, στο μαθησιακό προφίλ, στη μαθησιακή ικανότητα κλπ. δημιουργείται ένας σύνθετος και πολυδιάστατος ρόλος που έχουν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, ώστε να συμπεριλαμβάνεται η εκάστοτε διαφορετικότητα στη διαδικασία της διδασκαλίας, της μάθησης και της κοινωνικοποίησης των μαθητών (Αγγελίδης, 2011). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, λοιπόν, συνιστά ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό όραμα αποτελώντας το πιο αποτελεσματικό μέσο προς την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές στο ίδιο σχολείο με ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς (Στασινός, 2016). Ταυτόχρονα είναι μία σύγχρονη πρόκληση και πρόσκληση στην οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να απαντήσουν επάξια στην προσπάθειά τους να παρέχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές καθώς εκείνοι είναι αυτοί που εφαρμόζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην καθημερινή πράξη (Howe & MacWilliam, 2001).

Στις βασικές αρχές της συμπερίληψης τίθενται σε άρχουσα θέση η υιοθέτηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας του εκπαιδευτικού και ο συμπεριληπτικός προσανατολισμός της σχολικής ηγεσίας (Αγγελίδης, 2011). Αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις για τη μετέπειτα εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην καθημερινή σχολική πράξη. Αξίζει να τονισθεί πως για να συμβεί βέβαια αυτό απαραίτητη προϋπόθεση είναι η υπερπήδηση των εμποδίων που οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές ακολουθούν και η μετάθεση ευθύνης από απόλυτα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα σε πιο αποκεντρωμένα (Ainscow et al., 2007) όπου είναι αξιοσημείωτη η αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων.

Αναφορικά πάντως με την καθημερινή σχολική πράξη υπάρχουν αρκετές εκπαιδευτικές πρακτικές προώθησης της συμπερίληψης και μία από αυτές είναι η ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Αγγελίδης, 2011). Η προσφυγή των εκπαιδευτικών σε άτυπη διδασκαλία

είναι σύμφωνα με τους Banks et al. (2007) βασικός παράγοντας συνεισφοράς στην προσπάθεια παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και φορέας προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης ως μια καταλυτική μορφή ουσιαστικής συμπεριληπτικής πρακτικής συνεισφέρει σημαντικά, καθώς όλα τα παιδιά λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία, στη μάθηση, στην κοινωνικοποίηση και στα σχολικά δρώμενα στο σύνολό τους, παρέχοντας έτσι εκπαιδευτική ισότητα και καταργώντας πάσης φύσεως διάκριση (Πέτρου, 2009).

Στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης δίνεται η δυνατότητα για υπερπήδηση των φραγμών που εμποδίζουν τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως με απώτερο στόχο την αύξηση συμμετοχής και μείωση του αποκλεισμού αλληλοεπιδρώντας με την εκάστοτε διαφορετικότητα αντιμετωπίζοντάς την ως πηγή έμπνευσης, μάθησης και δημιουργικότητας και όχι ως πρόβλημα ή βαρίδιο (Αγγελίδης, 2011). Τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των παιδιών που παρουσιάζουν ειδικές μορφές εκπαιδευτικών αναγκών ή πολιτισμική ετερότητα δε λογίζονται ως μειονεκτήματα που σε πολλές περιπτώσεις συμβαίνει στα στενά όρια της σχολικής τάξης στιγματίζοντάς τα με ταμπέλες και ετικέτες που τα θέτουν αυτόματα στο περιθώριο σιγώντας τις φωνές τους και προάγοντας το ιατρικό μοντέλο. Αντίθετα, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των άτυπων περιβαλλόντων μάθησης κατεξοχήν προάγεται το κοινωνικό μοντέλο και χρεώνονται εξωτερικοί παράγοντες και όχι το ίδιο το παιδί για την ενδεχόμενη αποτυχία του να συμμετάσχει και να επιτύχει τους στόχους της εξωσχολικής μάθησης. Αυτό συμβαίνει καθώς ο μαθητής μπορεί μέσω της διδασκαλίας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης να αξιοποιήσει μαθησιακά εμπειρίες και περιστάσεις ανάλογα με τις κλίσεις του, το μαθησιακό του προφίλ και τα ενδιαφέροντά του (Green, 2008). Η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά και σημαντικά τόσο την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όσο τη μαθησιακή διεργασία, αφού είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι όταν οι μαθητές βγαίνουν από το περιβάλλον της τυπικής σχολικής τάξης, όπου επικρατεί η παραδοσιακή διδασκαλία, είναι σε θέση να δώσουν λύσεις είτε μόνοι τους είτε με τη διακριτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού σε πραγματικά προβλήματα και να αποκτήσουν έτσι γνώση όχι θεωρητική αλλά συνδεδεμένη άρρηκτα με αληθινά γεγονότα της καθημερινότητάς τους που τους προβληματίζουν επί του πρακτέου (Αγγελίδης, 2011).

Επιπρόσθετα, στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης καλλιεργείται το πρόσφορο έδαφος για διαφοροποιημένη προσέγγιση απέναντι σε κάθε μαθητή, καθώς υπάρχουν διαβαθμισμένες δραστηριότητες για τον καθένα και πολλαπλές ευκαιρίες δραστηριοποίησης για μάθηση (Αγγελίδης, 2011). Ως εκ τούτου δεν εμπεριέχει «το κυνήγι του βαθμού» και την επίτευξη υψηλής απαραίτητα βαθμολογίας ως αυτοσκοπό καθώς πρόκειται για ένα μαθησιακό περιβάλλον που παρέχει πολλά ερεθίσματα και εγείρει πολλά ενδιαφέροντα χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας για όλους (Tomilnson, 2010). Με τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης προωθείται η συνεργασία των μαθητών και η οικοδόμηση θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ τους εδραιώνοντας τη συνεργατική μάθηση. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky (1978) ο μαθητής εξελίσσεται μέσα από τη διαδικασία προσωπικών βιωμάτων σε κοινωνικό πλαίσιο, μειώνεται η αποχή και αυξάνεται η συμμετοχή του, δημιουργώντας δίκτυα συνεργασίας και αλληλεξάρτησης που είναι ο θεμέλιος λίθος της αέναης διαδικασίας της συμπερίληψης. Κατά συνέπεια, ο φυσικός, αυθόρμητος και μη κανονιστικός τρόπος κατά τον οποίο συντελείται η άτυπη διδασκαλία και μάθηση στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης επιτρέπει την κατάλυση των περιορισμών και την πρόσβαση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως στη μάθηση συντελώντας σε μια διαδικασία συνεργατικής μάθησης που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές που γίνονται κοινωνοί και συχνά συντελεστές της γνώσης (Γερμανός, 2006).

Επιπλέον, η σχέση σχολείου και μουσείου έχει εδραιωθεί μέσω της στενής τους συνεργασίας, καθώς τα μουσεία εμπλουτίζουν σημαντικά τις σχολικές γνώσεις και προπάντων εμπειρίες των μαθητών (Staure, 2012). Είναι εξαιρετικής σημασίας λοιπόν ως συμπεριληπτική πρακτική η μουσειακή επίσκεψη από το σχολείο, καθώς εδραιώνεται μέσω αυτής η κοινωνικογνωστική προσέγγιση μάθησης όπου οι όλοι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν συμμετέχοντας και αλληλοεπιδρώντας με τους άλλους σε ανοιχτή επικοινωνία και συνεργασία μαζί τους (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Αξίζει να σημειωθεί πως η διαδραστική και βιοματική διδασκαλία στο μουσειολογικό περιβάλλον δεν εστιάζει στη σχολική επιτυχία και στην ακαδημαϊκή επίδοση αλλά στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, υγιούς διαλόγου και αλληλεπίδρασης με το διαφορετικό, το Άλλο, το ανοίκειο με απώτερο σκοπό τη γνωριμία με τον κόσμο και την αυτοπραγμάτωση των συμμετεχόντων (Ξωχέλλης, 1997). Επίσης, παρέχει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες

του ενδιαφέροντός τους, σε εκπαιδευτικά εργαστήρια και προγράμματα της αρεσκείας τους και έτσι με αυτό τον τρόπο να ενεργοποιηθούν στο μάθημα χωρίς τον φόβο της απόρριψης, του παραγκωνισμού και της περιθωριοποίησης (Simon, 2010).

Στην προσπάθεια να μειωθεί η σχολική και κοινωνική περιθωριοποίηση των παιδιών και παράλληλα η αύξηση της συμμετοχής τους στα σχολικά δρώμενα είναι σημαντική η συμμετοχή του σχολείου στα εκπαιδευτικά δρώμενα εντός του μουσείου το οποίο αποτελεί κατεξοχήν περιβάλλον άτυπης διδασκαλίας και μάθησης. Το σχολείο οφείλει να μετέχει σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες των μουσείων συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο σε μια πιο σφαιρική εκπαιδευτική διαδικασία που συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά και δεν αποκλείει κανένα βάσει του ότι τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης επενδύουν στη λειτουργία της τάξης ως ομάδα (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011). Το γεγονός αυτό βοηθά στην αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών δημιουργώντας δίκτυα συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού φάσματος δεδομένου ότι πλέον κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων προσανατολίζονται στα αναλυτικά προγράμματα ανάλογα με τη στοχοθεσία τους (Νικονάνου, 2015). Συνεπώς, το σύστημα των αξιών, της νόρμας και των προτύπων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προωθείται καθοριστικά από το άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου. Σε κάθε περίπτωση λοιπόν είναι σημαντικό να μελετηθεί η συμβολή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο χώρο του μουσείου όπου αξιοποιούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή θεωρώντας τα πηγή εμπλουτισμού της διαδικασίας δηλαδή η συμβολή των μουσείων στην καλλιέργεια και προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν πολύ σημαντικό ρόλο στο να αλλάξει ριζικά το σχολείο βελτιώνοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους και επεκτείνοντάς τις και εκτός του παραδοσιακού σχολικού χώρου, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί ισότιμα σε όλους τους μαθητές και κατ' επέκταση να επιτυγχάνεται ουσιαστικά και αποτελεσματικά η αέναη διαδικασία της συμπερίληψης (Αγγελίδης, 2011). Συγκεκριμένα, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να τους ενθαρρύνει και να τους υποστηρίξει ποικιλοτρόπως στο να ασχοληθούν με την άτυπη διδασκαλία εντός του χώρου του μουσείου καθώς διαφαίνεται ως μία κατάλληλη τεχνική για την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία και στη μάθηση και για την απαλλαγή τους από το στίγμα ιδιαιτερότητας και εκείνοι οφείλουν να της προσδώσουν τη βαρύτητα που της αρμόζει.

1.2.Γνωστικό αντικείμενο εργασίας

Το αντικείμενο της Μεταπτυχιακής Εργασίας αφορά στις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών εκτός της παραδοσιακής τάξης, σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης ως παράγοντες προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η τάξη μικτών ταχυτήτων, πολλών ικανοτήτων και διαφόρων υποβάθρων για να μετατραπεί σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης όπου όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους να λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και στη μάθηση (Booth & Ainscow, 1998) αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων στον κόσμο (Αγγελίδης, 2011). Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση κατά την οποία όλοι οι μαθητές που παρουσιάζουν διαφορετικότητα είτε επειδή χαρακτηρίζονται ως να έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είτε επειδή προέρχονται από οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο είτε επειδή μπορεί να τυγχάνει να παρουσιάζουν τις οιοσδήποτε διαφορές έναντι του μέσου όρου των παιδιών έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και στη μάθηση (Angelides, 2008 Armstrong et al. 2000 Benjamin, 2002) και σύμφωνα με την ερευνητική κοινότητα έχει αποδειχθεί πως η άτυπη διδασκαλία ενισχύει την προσπάθεια αυτή για υιοθέτηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας, της συμπεριληπτικής στάσης και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εν γένει.

Στην εν λόγω μεταπτυχιακή εργασία επί της ουσίας κτίζεται το επιχείρημα ότι η συμπερίληψη εξαρτάται σημαντικά από την άτυπη διδασκαλία και εκπαίδευση που παρέχεται στον χώρο του Μουσείου η οποία απορρέει από τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και από τους σχολικούς ηγέτες καθώς ο εκπαιδευτικός αποτελεί κρίσιμο παράγοντα εφαρμόζοντας τη συμπερίληψη στην καθημερινή πράξη (Howe & MacWilliam, 2001) και ο σχολικός ηγέτης χρησιμοποιώντας καινοτόμες και παραδοσιακές προσεγγίσεις σε συνδυασμό επιτυγχάνουν συνδυαστικά να οδεύσουν στην πορεία προς τη συμπερίληψη (Γούδας et al., 2008). Συγκεκριμένα, στο τρίτο μέρος της εργασίας θα γίνει ερευνητική προσέγγιση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών εκτός του σχολείου και εντός του μουσείου κατόπιν της έγκρισης και της συνεχούς υποστήριξης του διευθυντή. Κατά τη διάρκεια των μουσειακών επισκέψεων του σχολείου που αποτέλεσε το δείγμα για αυτή την Μεταπτυχιακή Εργασία η διδασκαλία λαμβάνει χώρα σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και συγκεκριμένα στο Μουσείο που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία στον χώρο του

αναπτύσσονται και διαδίδονται μέθοδοι καταπολέμησης του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, αύξησης της συμμετοχής, κατά τον δυνατόν εξασφάλισης της ισότιμης συμμετοχής και προαγωγής της σχολικής επιτυχίας (Dierking et al., 2003). Το δείγμα μας λοιπόν επιβεβαιώνει ότι υπάρχουν αφενός διευθυντές που στηρίζουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για την προώθηση της μάθησης με εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και αφετέρου εκπαιδευτικοί που προωθούν καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη του προβληματισμού για τη Μεταπτυχιακή Εργασία στηρίζεται αφενός σε προηγούμενες έρευνες (Angelides & Avramidou, 2010) όπου αναδύθηκε το θέμα των άτυπων περιβαλλόντων μάθησης ως καταλυτικός παράγοντας και βασικός προωθητικός φορέας της συμπερίληψης και αφετέρου σε έρευνες (Sternfeld, 2012, Bounia & Myrivili, 2015) όπου αναδύεται ο δημοκρατικός ρόλος των μουσείων σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας και την ενθάρρυνση εναλλακτικής, ουσιαστικής και «απελευθερωτικής» μάθησης. Σύμφωνα μάλιστα με τον Richard Sandell (2003), σε ατομικό επίπεδο η δραστηριοποίηση στο μουσείο μπορεί να αποφέρει αύξηση της αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης, ανάπτυξη της δημιουργικότητας, ενώ σε κοινωνικό επίπεδο να λειτουργήσει ως καταλύτης για την αύξηση της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης, της κοινωνικής ανάπτυξης, την κοινωνική συνοχή, την ενδυνάμωση επιμέρους κοινωνικών ομάδων με την απόκτηση προσόντων και εμπιστοσύνης στις δυνάμεις τους, γεγονός που τους επιτρέπει καλύτερη διάδραση με το κοινωνικό σύνολο και βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Τα μουσεία άλλωστε μελετώντας τη διαχρονική ιστορία τους αποτελούσαν πάντοτε χώρους έμπνευσης για δημιουργία και είναι χώροι εφαρμογής ριζικών και ουσιαστικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών αλλαγών (Hooper-Greenhill, 1999).

Η εργασία επιχειρεί μέσα από ένα συγκεκριμένο παράδειγμα σχολείου να δώσει έμφαση και να αναλύσει πώς στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και συγκεκριμένα στα μουσεία ενυπάρχουν οι πρακτικές συμπερίληψης, πώς εν δυνάμει προβάλλουν την ετερότητα όχι ως μειονέκτημα ή πρόβλημα αλλά ως πλούτο από τον οποίο μπορούν όλοι να επωφεληθούν, ως ευκαιρία για περαιτέρω μάθηση και ως πρόκληση για βελτίωση των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων απανταχού, πώς στο πλαίσιό τους δημιουργούν για ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών, πώς οι φωνές

όλων των παιδιών ακούγονται κατοχυρώνοντας την πολυφωνία και εν τέλει πώς ο χώρος των μουσείων είναι ιδανικός για να εφαρμοστούν τεχνικές εντοπισμού περιθωριοποιημένων παιδιών τα οποία δεν φτάνει μόνο να τα ακούσουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και αν τα αφουγκραστούν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μεταπτυχιακής εξειδικεύουν τη γενική θεματική περιοχή του ερευνητικού πεδίου σε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα σχολείου και είναι τα παρακάτω :

- Πώς συνεισφέρει η διδασκαλία στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και συγκεκριμένα η άτυπη μάθηση στο μουσείο στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη σωστή διδασκαλία στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και συγκεκριμένα στο Μουσείο;
- Ποια ομάδα μαθητών επηρεάζεται περισσότερο από τη διδασκαλία στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και συγκεκριμένα από εκπαιδευτικές επισκέψεις στο Μουσείο;

Ο σκοπός στην εν λόγω μεταπτυχιακή εργασία επί της ουσίας είναι να γίνει ερευνητική προσέγγιση στις πρακτικές των εκπαιδευτικών του σχολείου που επιλέχθηκε ως δείγμα της εργασίας στο μουσείο που αναπτύσσουν μεθόδους καταπολέμησης του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και τεχνικές που προωθούν την αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών παρέχοντας ίσες ευκαιρίες. Συγκεκριμένα, επιμέρους στόχοι της μεταπτυχιακής εργασίας είναι να γίνει κατανοητός ο ρόλος των άτυπων περιβαλλόντων μάθησης ως πρακτική συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της διαδικασίας εφαρμογής προγραμμάτων διδασκαλίας στο Μουσείο, να πραγματοποιηθεί λεπτομερής θεώρηση εκπαιδευτικής πραγματικότητας αναφορικά με το Μουσείο ως άτυπο περιβάλλον μάθησης και ως προωθητικός φορέας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να αναλυθούν εκπαιδευτικές πρακτικές στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου σε σχέση με τη συμπερίληψη μαθητών.

Αξίζει λοιπόν να πραγματοποιηθεί η εν λόγω έρευνα και να τονισθεί πως κάποιοι μαθητές είναι πολύ πιθανόν να συμμετέχουν περισσότερο στη διαδικασία της διδασκαλίας και αντιστοίχως της μάθησης όταν η διδασκαλία πραγματώνεται εκτός του παραδοσιακού χώρου του σχολείου (Dillon & Brandt, 2006). Ωστόσο, η

βιβλιογραφία δεν είναι πολύ εκτενής σε αυτή την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής έρευνας και η παρούσα εργασία θα προσδώσει σε αυτή την πτυχή προσφέροντας ερευνητικά ευρήματα που καταδεικνύουν στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και συγκεκριμένα στο μουσείο την αύξηση της συμμετοχής και τη μείωση του αποκλεισμού των μαθητών που συχνά περιθωριοποιούνται στις μαθησιακές διαδικασίες και δραστηριότητες εντός της παραδοσιακής σχολικής τάξης.

Η έρευνα για τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης εκτός της σχολικής τάξης εκτός των παραδοσιακών χώρων μάθησης δηλαδή όπως σε ένα μουσείο βρίσκεται σε πολύ αρχικό ερευνητικό στάδιο και πολύ περισσότερο η έρευνα που τη σχετίζει με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε αυτά (Αγγελίδης, 2011). Για το λόγο αυτό αξίζει να γίνει κατανοητή μέσα από αυτή την εργασία πρωταρχικά η διαδικασία της διδασκαλίας στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης των μουσείων, οι παράγοντες που την επηρεάζουν, οι αρχές και οι προϋποθέσεις της ώστε να μπορούν οι συμπεριληπτικές πρακτικές να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο και όριά τους. Συνεπώς, επιτακτική είναι η ανάγκη να καλυφθεί σε βάθος χρόνου το ερευνητικό κενό που υπάρχει αναφορικά με την ανάπτυξη παιδαγωγικών μεθόδων, στρατηγικών και τεχνικών σε αυτά τα «ανεπίσημα» περιβάλλοντα μάθησης των μουσείων.

Συνεπώς, είναι σημαντικό να πραγματοποιηθεί συστηματική βιβλιογραφική έρευνα για να διερευνηθεί το κατά πόσο προωθείται η συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα από τη διδασκαλία σε ανεπίσημους χώρους εκπαίδευσης όπως είναι τα μουσεία. Αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω με αυτή τη μεταπτυχιακή εργασία το πώς επί της ουσίας οι μαθητές ενός σχολείου που έχουν διαγνωσθεί ως να έχουν με κάποια αναπηρία ή κάποια μαθησιακή δυσκολία ή προέρχονται από μεταναστευτικό υπόβαθρο μέσω της διδασκαλίας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης όπως είναι τα μουσεία αποκτούν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στη διδασκαλία, στη μάθηση και στην κοινωνικοποίηση αποκτώντας ίσα δικαιώματα με τους υπόλοιπους μαθητές. Παράλληλα, η παρούσα μελέτη θα αποτελέσει αφορμή για τη διεύρυνση του προβληματισμού στο χώρο της συμπερίληψης αναφορικά με τις θεωρίες μάθησης που εφαρμόζονται στη συμπερίληψη και συνεκπαίδευση των μαθητών σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης γενικότερα.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1.1. Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται συνεχής και αυξανόμενος προβληματισμός σχετικά με την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και την ισάξια συμμετοχή στη μάθηση, στη διδασκαλία και στην κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών της σχολικής τάξης (Αγγελίδης, 2011). Είναι άλλωστε αδιαμφισβήτητο ανθρώπινο δικαίωμα να έχουν όλα τα παιδιά ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για να αναπτύξουν ισομερώς τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, ώστε να συμμετέχουν ισότιμα στις μαθησιακές και αργότερα στις κοινωνικές διαδικασίες διασφαλίζοντας την επίτευξη κοινωνικής συνοχής (Αγγελίδης, 2011). Σε παγκόσμιο επίπεδο η αναγνώριση του δικαιώματος όλων των παιδιών για ισότιμη πρόσβαση και παροχή ίσων ευκαιριών στα εκπαιδευτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αγαθά υποστηρίζεται με μια σειρά από διακηρύξεις που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (1948), το Παγκόσμιο έτος Αναπήρων (1981), τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989) και τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994).

Η αναγνώριση του δικαιώματος για ισότιμη κοινωνική και εκπαιδευτική αντιμετώπιση όλων των παιδιών διακηρύχθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη (UN, 1989) ενισχύοντας τη θέση πως ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί ο στόχος της εκπαίδευσης για όλους είναι να δοθεί στα σχολεία ένας συμπεριληπτικός προσανατολισμός (Ainscow, 1997). Επιπλέον, η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) ορίζει το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών σε σχολεία για όλους τους μαθητές που οργανώνονται και λειτουργούν σύμφωνα με την αρχή της αναγνώρισης της διαφορετικότητας, την οποία φέρουν εξ ορισμού οι μαθητές. Το γενικό σχολείο διαποτισμένο με τη συμπεριληπτική κουλτούρα λειτουργεί ως τον πλέον κοινωνικοποιητικό πυρήνα και συνιστά το πιο αποτελεσματικό μέσο για την δημιουργία μίας μαθητικής κοινότητας και μιας κοινωνίας ισότητας χωρίς διακρίσεις, προκαταλήψεις, περιορισμούς και αποκλεισμούς καθώς σύμφωνα με την ίδια

διακήρυξη με την Συμπερίληψη και τη Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαμορφώνονται πλαίσια και πρακτικές που αντιλαμβάνονται τις ατομικές διαφορές ως ευκαιρία για εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας (UNESCO, 1994).

Στα πλαίσια του καθορισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλά εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο θέτοντας ως σκοπό την αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών και τη μείωση του χάσματος που μπορεί να υπάρχει ανάμεσά τους προωθούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση (Peters, 2004). Κυρίαρχο μάλιστα ζήτημα στην εκπαιδευτική ατζέντα των κυβερνήσεων ευρωπαϊκών χωρών αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο είναι η ανάπτυξη και η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών που ενθαρρύνουν στρατηγικές και μεθόδους εντός και εκτός της σχολικής τάξης στο πλαίσιο της προσπάθειας μετακίνησης προς τη δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία προσανατολίζονται προς τις αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education project 2014–2017) και κατ' επέκταση η δημιουργία γενικών σχολείων για όλους τους μαθητές όπου εφαρμόζεται μια παιδοκεντρική παιδαγωγική και προωθείται η εξάλειψη των προκαταλήψεων, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού (UNESCO, 2005). Μέσω αυτής της προσπάθειας τα εκπαιδευτικά συστήματα προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών μέσα από την εφαρμογή μιας συμπεριληπτικής παιδοκεντρικής παιδαγωγικής προσέγγισης από την οποία επωφελούνται εξίσου όλοι οι μαθητές.

Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική τάση που επικρατεί ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών που περιθωριοποιούνται ή και αποκλείονται για διάφορους λόγους όπως για παράδειγμα επειδή είναι από διαφορετικές χώρες ή από διαφορετικό οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο ή παιδιά με μαθησιακές αδυναμίες (Αγγελίδης, 2011) είναι η ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της πρακτικής της συνεκπαίδευσής τους στα γενικά σχολεία της γειτονιάς τους στα οποία θα φοιτούν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές. Στο πλαίσιο της ιδεατής κοινωνίας που διέπεται από συμπεριληπτική κουλτούρα και συμπεριληπτικές στάσεις το γενικό σχολείο ορίζεται ως το βέλτιστο πλαίσιο για την εκπαίδευση όλων των παιδιών. Τα γενικά σχολεία με το σύνθημα «ένα σχολείο για όλους» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/Eurostat, 1999/2000. Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003) είναι τα καταλληλότερα τα οποία μπορούν να φιλοξενήσουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως διαφορετικότητας. Με

βάση αυτές τις αρχές μετουσιώνεται το θεμελιώδες δικαίωμα κάθε παιδιού στις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, στη διδασκαλία και στη μάθηση αναγνωρίζοντάς του εκ προοιμίου την ύπαρξη μοναδικών χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και αναγκών μάθησής οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο μακροσκοπικά κατά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών από τα εκπαιδευτικά συστήματα που διαμορφώνονται από τα κατά τόπους Υπουργεία Παιδείας όσο και μικροσκοπικά κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών από τους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν τονίζεται ξεκάθαρα ότι οι πιθανές ατομικές διαφορές αποτελούν φυσική ανθρώπινη κατάσταση και ως εκ τούτου η μάθηση θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή και όχι ο μαθητής σε προαποφασισμένες υποθέσεις ως προς τον ρυθμό και τη φύση της μαθησιακής διαδικασίας (Παπαπέτρου, 2013). Συνεπώς, η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση που διασφαλίζεται από το συμπεριληπτικό μοντέλο εκπαίδευσης καθιστά τη διδασκαλία και τη μάθηση ισότιμη για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως πολιτισμικού και κοινωνικού υποβάθρου ή και ειδικών μαθησιακών αναγκών και το γενικό σχολείο της γειτονιάς τους αποτελεί το ιδανικό σχολείο να φοιτήσουν (Γεροσίμου, 2013). Άρα, γίνεται κατανοητό πως η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση μέσω της συμπερίληψης είναι το δέον και το επιθυμητό δεδομένου ότι ως φιλοσοφία αλλά και ως πρακτική καθιστά πρόδηλο το πραγματικό ενδιαφέρον για τον Άνθρωπο και διατρανώνει ότι η διαφορετικότητα είναι πλούτος για τη ζωή όλων των μαθητών και εν συνεχεία πολιτών του κόσμου από τον οποίο όλοι μπορούν να χαίρουν του πανανθρώπινου δικαιώματος της μάθησης και του αγαθού της γνώσης.

2.1.2. Η διάσταση της Συμπερίληψης

Ο όρος «Συμπερίληψη» διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1990 στη Διεθνή Σύνοδο της UNESCO που πραγματοποιήθηκε στην Ταϊλάνδη με σύνθημα «εκπαίδευση για όλους» (UNESCO, 1990) από την άλλη ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» και «συνεκπαίδευση» διατυπώθηκαν για πρώτη φορά το 1994 στο Παγκόσμιο Συνέδριο της UNESCO στη Διεθνή σύνοδο για την ειδική αγωγή στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας με θέμα «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή» (UNESCO, 1994). Από το σημείο εκείνο η επιστημονική κοινότητα ορίζει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως πρακτική εφαρμογή που συνεπάγεται τη συνδιδασκαλία των μαθητών που έχουν χαρακτηριστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες με τους συμμαθητές τους που δεν

έχουν χαρακτηριστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες αλλά και τους μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές και θρησκευτικές προσλαμβάνουσες με τους συμμαθητές τους που ανήκουν στην επικρατούσα πολιτισμικά ομάδα στο ίδιο σχολικό πλαίσιο δηλαδή σε κοινά ενιαία σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις διασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές σε όλους τους τομείς της ζωής τους όπως στην εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και κοινωνική ζωή (Zigmond, 2003).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια ολοκληρωμένη και διαρκής δυναμική κουλτούρας, θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής που ωθεί τη δημιουργία ενός νέου ενιαίου σχολείου για όλους στο οποίο υπάρχει ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα και επικεντρώνεται σε θέματα εκπαιδευτικής ισότητας και κατάργησης πάσης φύσεως διάκρισης (Πέτρου, 2009). Σύμφωνα με τους Booth και Ainscow (1998) η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει σκοπό την υπερπήδηση των φραγμών που εμποδίζουν τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, με στόχο την αύξηση συμμετοχής και μείωση του αποκλεισμού τους από τις κοινωνίες των σχολείων που οφείλεται σε μειονεκτήματα κάθε είδους ετερότητας. Συνεπαγωγικά λοιπόν έχει ως σκοπό να κατανοήσει, να συνεπικουρήσει, να συνδιαλεχθεί, να αλληλεπιδράσει και να δώσει λύσεις στην εκάστοτε διαφορετικότητα αντιμετωπίζοντάς την ως πηγή έμπνευσης, μάθησης και δημιουργικότητας και όχι ως πρόβλημα ή βαρίδιο (Αγγελίδης, 2011). Σύμφωνα με την επιχειρηματολογία Booth και Ainscow (2002) η συμπερίληψη έγκειται στην προσπάθεια παροχής ίσων ευκαιριών και σχετίζεται με τα αναλυτικά προγράμματα και με τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να οργανωθεί η διδασκαλία και η μάθηση ώστε να απευθύνεται σε όλα τους μαθητές και να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αλληλεπιδρά στις ικανότητες όλων συνολικά αλλά και του καθενός ξεχωριστά. Αφορά επί τοις πράγμασι την προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου που γίνεται για την αλληλεπιδραστική συνύπαρξη και συνδιδασκαλία όλων των μαθητών σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σύμφωνα με το εγχειρίδιο της Συμπερίληψης - Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011) η συμπερίληψη υποστηρίζεται από το βασικό διπλό επιχείρημα αφενός ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση είναι δικαίωμα όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και αφετέρου ότι οι εκάστοτε περιορισμοί στην

πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα των δομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών συστημάτων και όχι των ατομικών ή κοινωνικών χαρακτηριστικών που φέρουν οι μαθητές στο γενικό σχολείο για όλους. Έτσι σε αυτό πολύτιμο εργαλείο για τη Συμπερίληψη υπάρχει το πλαίσιο και παρέχονται κατευθυντήριες γραμμές για την προσπάθεια προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη και κατ' επέκταση τη σχολική βελτίωση και δομεί την πορεία προς τη Συμπερίληψη σε τέσσερις διαστάσεις στην κουλτούρα του σχολείου και στην κουλτούρα της κοινωνίας, στις εκπαιδευτικές πολιτικές και στις παιδαγωγικές πρακτικές.

Σύμφωνα μάλιστα με τους Angelides και Ainscow (2000) η σχολική κουλτούρα επηρεάζει άμεσα τις εκπαιδευτικές πρακτικές και με πολλούς τρόπους κι αν δεν αναγνωριστεί και εξεταστεί αναλόγως, αυτό θα επηρεάσει τις όποιες προσπάθειες της σχολική μονάδας, του σχολικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών για συμπεριληπτικό προσανατολισμό. Συνδέεται με τη δημιουργία μαθητικής κοινότητας καθώς όλοι είναι ευπρόσδεκτοι, όλοι συνεργάζονται μεταξύ τους, η ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς τους και η τοπική κοινότητα και ο ένας σέβεται τον άλλον σε ένα σχολείο που αποτελεί πρότυπο δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη. Επίσης, συνδέεται με την καθιέρωση συμπεριληπτικών αξιών, δημοκρατικών αξιών και σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα, τη στήριξη της διαφορετικότητας, την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τέλος την οργάνωση δραστηριοτήτων μάθησης που αφορούν όλα τα παιδιά με σκοπό να εντοπιστούν τα περιθωριοποιημένα παιδιά και να αφουγκραστούν οι φωνές τους ώστε να συμμετέχουν ενεργά, να έχουν αυτοπεποίθηση, να νιώθουν έντονο το αίσθημα του ανήκειν, κατανοώντας τα κοινά τους σημεία και σεβόμενα τις διαφορές τους (Booth & Ainscow, 2011).

2.1.3. Εμπόδια εφαρμογής της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ωστόσο, στις σύγχρονες κοινωνίες δεν αντιμετωπίζονται ακόμα θετικά οι πληθυσμοί με διαφορετική κουλτούρα ή με ειδικές μαθησιακές ικανότητες δηλαδή ως πηγή εμπλουτισμού σύμφωνα με τις αρχές της συμπερίληψης (Αθανασίου, 2007). Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται συχνά να συμβαίνει και στον μικρόκοσμο της κοινωνίας, που είναι το σχολείο. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο έχει αναπτυχθεί μεγάλη συζήτηση ανάμεσα σε ερευνητές και εκπαιδευτικούς αναφορικά με την ουσιαστική προώθηση των εκπαιδευτικών πολιτικών των χωρών σε μακροεπίπεδο και την αποτελεσματική

ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών σε μικροεπίπεδο με σκοπό να πραγματώνονται διαρκώς και αενάως οι κατάλληλες και πολλές φορές οι ριζικές προσαρμογές με κατεύθυνση την πορεία προς τη συμπερίληψη (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Μελετώντας το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σύγχρονα συμφραζόμενά του διαπιστώνεται πως η παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης δεν είναι μια εύκολη υπόθεση και πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση αν και είναι φλέγον ζήτημα το οποίο βρίσκεται ψηλά στις προτεραιότητες του προγραμματισμού πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι δυσεπίτευκτη και έχει να αντιμετωπίσει πολλά εμπόδια κατά την εφαρμογή της (Αθανασίου, 2007). Παρατηρείται λοιπόν στο σημείο αυτό κάτι το οξύμωρο (Αγγελίδης, 2011) από τη μία να έχει αυξηθεί η ποιότητα μάθησης στα σχολεία από την άλλη να μην επιτυγχάνεται η ουσιαστική συμπερίληψη. Αν και τα εκπαιδευτικά συστήματα βελτιώνονται και εξελίσσονται προς το καλύτερο η περιθωριοποίηση και η σχολική αποτυχία ορισμένων μαθητών είναι ιδιαιτέρως αυξημένη και ανησυχητική συνάμα.

Συγκεκριμένα, η έννοια της συμπερίληψης ούσα δυσεπίτευκτη δεν απαιτεί μόνο τυπικές εκπαιδευτικές παροχές αλλά επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και σχεδιασμό κατάλληλων συνθηκών που καλλιεργούν κουλτούρα συμπεριληπτική στους ιθύνοντες αλλά και σε όλους τους εμπλεκόμενους με τη σχολική διαδικασία και έτσι διευκολύνουν την καθολική προσαρμογή του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, της ουσιαστικής συνδιδασκαλίας και της ισότιμης παροχής μάθησης σε επίπεδο σχολικής τάξης (Armstrong et al, 2008). Η εκπαιδευτική αυτή μεταρρύθμιση προέρχεται αρχικά από έξω δηλαδή από το Υπουργείο Παιδείας και προχωρά στους σχολικούς ηγέτες και στους εκπαιδευτικούς μέσω της επαρκούς και διαρκούς τους επιμόρφωσης, αλλά επειδή αυτό συχνά δεν επιτυγχάνεται λόγω της πολιτικής αναληψίας και ολιγωρίας τότε η αλλαγή έρχεται από την σχολική κοινότητα και δεν επιβάλλεται από πάνω προς τα κάτω αλλά από κάτω προς τα πάνω και έχει ως κυρίαρχο σκοπό τη σχολική βελτίωση (Αθανασίου, 2007). Οι σχολικοί ηγέτες προβαίνοντας σε συγκεκριμένες αποφάσεις και οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές προσπαθούν να ανατρέψουν την κατάσταση και να υιοθετήσουν κατ' αρχάς οι ίδιοι τους συμπεριληπτική στάση και το σχολείο στο οποίο υπηρετούν το λειτούργημά τους συμπεριληπτική κουλτούρα μέσα από συμπεριληπτικές πρακτικές και παιδαγωγικές της συμπερίληψης (Αγγελίδης, 2011). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός και οι πρακτικές διδασκαλίας που επιλέγει να εξασκήσει συνιστούν κρίσιμο παράγοντα εφόσον αυτός

είναι που εφαρμόζει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην καθημερινή πράξη (Howe & MacWilliam, 2001).

2.1.4. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρακτικών στην ανάπτυξη της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η ετερότητα της σχολικής τάξης στον σύγχρονο εκπαιδευτικό χώρο είναι δεδομένη καθώς οι μαθητές παρουσιάζουν μια πολυεπίπεδη και συμπλεγματική διαφορετικότητα μεταξύ τους (Winzer, 2000) με τον κάθε μαθητή να είναι και έχει δικαίωμα να είναι διαφορετικός με μοναδικά χαρακτηριστικά. Στην πρόκληση και ταυτόχρονα πρόσκληση αυτή καλούνται να απαντήσουν επάξια τα σύγχρονα σχολεία εφαρμόζοντας τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προχωρώντας σε ριζικές αλλαγές μετατρέποντας τα σχολεία σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία, στη μάθηση και στην κοινωνικοποίηση (Booth & Ainscow, 1998).

Αξίζει λοιπόν να γίνει ειδική αναφορά και στους τρόπους με τους οποίους το σχολείο του σήμερα και εν προκειμένω οι εκπαιδευτικοί του σήμερα θα μπορούσαν να αναπτύξουν πιο συμπεριληπτικές πρακτικές μείωσης του αποκλεισμού και αύξησης της συμμετοχής των μαθητών που για τον οιονδήποτε λόγο περιθωριοποιούνται και έτσι περιορίζεται η συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα (Αθανασίου, 2007). Σε αυτό το αίτημα στροφής προς την καταπολέμηση των διακρίσεων, τη δημιουργία φιλόξενης σχολικής κοινωνίας και οικοδόμηση συνεκτικής σχολικής κοινότητας η προσοχή εστιάζεται στους εκπαιδευτικούς και στο πώς αυτοί θα εντοπίσουν τη σιωπή που «ξεκουφαίνει» των παιδιών που περιθωριοποιούνται, πώς θα διευρύνουν τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία, πώς θα καλλιεργήσουν τη μάθηση σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως και πώς θα αυξήσουν την κοινωνικοποίησή τους (Μάμας, 2014). Η πρακτική της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας έχει ως βάση τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό του έργο μέσα από παιδαγωγικές μεθόδους και εκπαιδευτικές πρακτικές ώστε να συμπεριλαμβάνει στις μαθησιακές δραστηριότητες όλους τους μαθητές (Στασινός, 2013).

Βασική προϋπόθεση για τις παραπάνω εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι να δίνονται από τη σχολική ηγεσία τα περιθώρια στον εκπαιδευτικό να εξετάζει νέες δυνατότητες, να υποστηρίζει τον πειραματισμό και να λύνει διάφορους προβληματισμούς ώστε να

βελτιώνεται το έργο του (Αγγελίδης, 2011). Συγκεκριμένα, αυτή η αλλαγή εκ βάθρων έγκειται εκτός των άλλων και σε νέες μεθόδους συνεκπαίδευσης που μοιάζουν ξένες έναντι προηγούμενων διδακτικών εμπειριών τους και σε νέες κατευθύνσεις σε εκπαιδευτικές στρατηγικές μάθησης μέσω της εμπειρίας, των βιωμάτων και μέσω της συλλογικής και ομαδικής εργασίας μπορούν να οδηγήσουν στην πορεία προς την επιτυχημένη συνεκπαίδευση και συμπερίληψη (Στασινός, 2013). Βέβαια απαιτείται αναμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας και διεύρυνσή της στην πράξη από άποψη χωρική, ποσοτική και ποιοτική (Σαλβαράς, 2013). Με τον τρόπο αυτό το σχολείο με συμπεριληπτικό προσανατολισμό και συνεκπαιδευτικό χαρακτήρα συνεχώς προσπαθεί εξελισσόμενο να αναβαθμίσει τη στάση του στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει. Για να επέλθει η συνεκπαίδευση παιδιών με τις κρυμμένες φωνές πρέπει εκ παραλλήλου οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν μια συνέχεια με προηγούμενες και με ρηξικέλευθες πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης σε άρρηκτο συνδυασμό μεταξύ τους (Ainscow, 2005). Συνεπώς, προκύπτει μια διάσταση συντήρησης παλιών μεθόδων και ανάπτυξης νέων που θα μπορέσει να δημιουργήσει συνθήκες που στηρίζουν τον πειραματισμό και την εναλλακτική διδασκαλία μέσω καινοτόμων μεθόδων μάθησης μέσω της εμπειρίας (Ainscow, 2005) για παράδειγμα σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Συμπερασματικά, η συμπερίληψη θέτει ερωτήματα ως προς τις μεθόδους και πρακτικές ανάπτυξής της και περαιτέρω προώθησής της μέσα από την άτυπη εκπαίδευση, δηλαδή την άτυπη διδασκαλία και την άτυπη μάθηση σε χώρους άτυπης μάθησης.

2.1.5. Τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης ως πρακτική ανάπτυξης της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η μεταβολή στην καθολική αντίληψή της σύγχρονης ερευνητικής κοινότητας για την μάθηση είχε οδηγήσει τους μελετητές στη διάκριση μεταξύ τυπικής, άτυπης και μη τυπικής (Λιοναράκης, 2006) με αξιοσημείωτο το ερευνητικό ενδιαφέρον της για τη διδασκαλία και τη μάθηση στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Η μάθηση που η Hooper-Greenhill (2007) την προσδιορίζει ως μια διαδικασία ενεργού αντίληψης νοημάτων δεν πραγματοποιείται μόνο από την τυπική εκπαίδευση στο σχολικό περιβάλλον. Ως άτυπη μάθηση θεωρείται σύμφωνα με τους Jeffs και Smith (1990) η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις, από την καθημερινή

εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του (εργασία, οικογένεια, γειτονιά, ελεύθερες ασχολίες, βιβλιοθήκες, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά.). Είναι η μάθηση που δεν είναι διαρθρωμένη από άποψη μαθησιακών στόχων, χρόνου μάθησης ή διδακτικής υποστήριξης, γι' αυτό και τυπικά δεν οδηγεί σε επίσημη πιστοποίηση καθώς πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, στο πλαίσιο της καθημερινότητάς του (Λιοναράκης, 2006). Μια άτυπη εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι οργανωμένη και συστηματική, αρκετά συχνά δεν είναι σκόπιμη και προσφέρεται σε περιβάλλον που παρέχει ευκαιρίες για μάθηση μέσα από αυτόνομες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Eshach, 2006). Αν και περιορισμένη η βιβλιογραφία που αφορά το γνωστικό πεδίο της άτυπης μάθησης μεγάλο της μέρος της αφορά τη διδακτική των φυσικών επιστημών, τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα προγράμματα κατά του ρατσισμού και τα προγράμματα μουσειακής αγωγής και μουσειοπαιδαγωγικής (Αγγελίδης, 2011) στα οποία θα αναφερθεί η συγκεκριμένη εργασία.

Αξίζει να σημειωθεί πως κατεξοχήν οι μαθητές πέρα από το χρόνο που βρίσκονται στις σχολικές αίθουσες, που αποτελούν το επίσημο εκπαιδευτικό περιβάλλον, περνούν πολλές ώρες εκτός από αυτές, σε χώρους εκτός του επίσημου περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου (Αγγελίδης, 2011). Οι χώροι στους οποίους λαμβάνουν χώρα εκπαιδευτικές, πολιτιστικές και κοινωνικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου των μαθητών δεν ανήκουν όμως σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και αφορούν άτυπους τομείς παροχής διδασκαλίας χαρακτηρίζονται ως τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Dierking et al., 2003) και μπορεί να είναι το σπίτι διαμέσου της οικογένειας και του παιχνιδιού, η αυλή του σχολείου, το μουσείο, ο ζωολογικός κήπος, το πάρκο, το ενυδρείο κ.α.. Στα περιβάλλοντα αυτά λαμβάνουν χώρα δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες όλων των παιδιών μέσω εμπειριών και βιωμάτων (Λιοναράκης, 2013). Οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος μπορούν να επιτευχθούν και εκτός της σχολικής τάξης καθώς οι μαθητές αποκτούν γνώσεις μέσα από επισκέψεις σε ενυδρεία, ζωολογικούς κήπους, πάρκα, μουσεία και γενικότερα μέσα από τις οποιεσδήποτε καθημερινές τους δραστηριότητες. Παρατηρείται μάλιστα πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί για να επιτύχουν τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος να επικαλούνται τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και βιώματα των μαθητών οι οποίες αποκτήθηκαν από

δραστηριότητες που είχαν εκτός της τυπικής τάξης στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Dillon & Brandt, 2006).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης χαρακτηρίζεται ως φυσική καθώς πραγματοποιείται χωρίς κάποια προετοιμασία και σχεδόν αυθόρμητα σε όποια ευκαιρία (Dillon & Brandt, 2006). Είναι μια διαδικασία αμφίδρομη και αλληλεπιδραστική και παρόλο που ο εκπαιδευτικός φαίνεται να ξεχωρίζει από τους μαθητές όλοι εν δυνάμει διδάσκουν και διδάσκονται (Angelides, 2008). Επίσης, η διδασκαλία στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης έχει άτυπο χαρακτήρα και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι πιο ελεύθερες και γίνονται προς διαφορετικές κατευθύνσεις σε αντίθεση με την παραδοσιακή σχολική τάξη που έχει μια τυπική δομή που οι αλληλεπιδράσεις είναι προκαθορισμένες και κινούνται σε συγκεκριμένα όρια που θέτουν οι αρχές που διέπουν τη λειτουργία του σχολικού θεσμού (Τσιπλητάρης, 2004). Κατά τη διάρκεια της άτυπης διδασκαλίας αποκαλύπτονται οι κρυφές κοινωνικές διεργασίες που διαιωνίζουν τις διακρίσεις και καθώς αυτή η μορφή διδασκαλίας έχει πρώτιστη προτεραιότητα την καθολική συμμετοχή όλων των παιδιών στη μάθηση και όχι την επιφανειακή απόκτηση γνώσεων (Γερμανός, 2006). Γίνεται λοιπόν φανερή η συμβολή της στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς δημιουργούνται οι συνθήκες να εντοπιστούν οι περιθωριοποιημένες φωνές των αγνοημένων ή εξοστρακισμένων παιδιών και να τους δοθεί η ανάλογη προσοχή, ο χώρος και ο χρόνος να εκφραστούν ελεύθερα και ισότιμα.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της μάθησης που παρέχεται στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης έχει άτυπη μορφή δεν έχει οργανωμένο, δομημένο πλαίσιο ως προς τους σκοπούς και τους στόχους, τη χρονική διάρκεια ή την ποιότητα και την ποσότητα της μαθησιακής υποστήριξης. Η άτυπη μάθηση συνήθως δεν είναι σκόπιμη από την πλευρά του εκπαιδευόμενου και τα αποτελέσματα της συνήθως δεν οδηγούν σε ποσοτική αξιολόγηση της επίδοσής τους αλλά δύνανται να επισημοποιηθούν και να επικυρωθούν στο πλαίσιο αναγνώρισης προγενέστερων ή μεταγενέστερων μαθησιακών σχημάτων (Dillon et al, 2006). Η άτυπη μάθηση επίσης απαντάται βιβλιογραφικά και ως εμπειρική, ελεύθερη, τυχαία και συμπτωματική μάθηση και δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να μαθαίνει κάθε στιγμή της ζωής του εκτός των τειχών της σχολικής αίθουσας (Cedefop, 2008). Σύμφωνα με τους Dierking et al. (2003) η μάθηση που λαμβάνει χώρα

στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης μέσα από ποικίλες εμπειρίες και βιώματα των μαθητών δεν είναι στατική αλλά αποτελεί ένα οργανικό, δυναμικό, ατελείωτο και ολιστικό φαινόμενο οικοδόμησης προσωπικών συμβόλων και νοημάτων. Σύμφωνα με τους Renie et al. (2003) όταν η διδασκαλία διαδραματίζεται σε άτυπα περιβάλλοντα η μάθηση πλέον αποκτά την αποφασιστική δυνατότητα και προοπτική να κατευθύνεται από τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις τάσεις και τις αρετές των ίδιων των μαθητών.

Επιπλέον, δεν μπορεί να αμφισβητήσει κανείς το γεγονός ότι όταν οι μαθητές βγαίνουν από το περιβάλλον της τυπικής σχολικής τάξης, αναγκάζονται να δώσουν λύσεις σε πραγματικά προβλήματα και να αποκτήσουν έτσι γνώση όχι θεωρητική αλλά συνδεδεμένη με αληθινά γεγονότα της καθημερινότητάς τους. Αναγκάζονται ακόμα να δημιουργήσουν ομάδες και να λειτουργήσουν ως μέλη αυτών των ομάδων ακολουθώντας κανόνες και συμπεριφορές που διαμορφώνουν τους χαρακτήρες τους (Αγγελίδης, 2011). Παρατηρείται μάλιστα σε ένα άτυπο περιβάλλον μάθησης οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αλληλεπιδρούν μέσα από τη διαδικασία της μάθησης καθώς για να επιτύχουν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών τους που έχουν αποκτήσει είτε από τη σχολική αίθουσα είτε από λοιπά άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, που έχουν αποκτηθεί από την επίσκεψη με τους γονείς τους σε κάποιο μουσείο, σε ένα ζωολογικό κήπο, ένα θέατρο, μια εκδρομή δηλαδή καθημερινή τους δραστηριότητα. Δημιουργείται έτσι μια μαθητική κοινότητα στην οποία όλοι συμμετέχουν και ο ένας εξαρτάται από τον άλλον (Angelides, 2008).

Σε κοινωνικό και κοινωνικοποιητικό επίπεδο η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης που λαμβάνει χώρα σε άτυπο περιβάλλον μάθησης δίνει την αφορμή και το ισχυρό κίνητρο να αναπτύξουν οι μαθητές θετική σχέση και αισθήματα αποδοχής της καινούριας γνώσης, να τη γνωρίσουν, να την κατανοήσουν σε βάθος, να την κατακτήσουν και να την αξιοποιήσουν σε άυποπτο χρόνο (Falk & Dierking, 2001). Τα πολλά αντικείμενα και οι διαφορετικές σκηνές, εικόνες και τοποθεσίες αναπτύσσουν τα κίνητρα για μάθηση, κινούν και διατηρούν το ενδιαφέρον για συμμετοχή, αυξάνουν τη συμμετοχή, ενθαρρύνουν τη διαδικασία της διδασκαλίας, την πρόσβαση στη μάθηση και στη γνώση, κι έτσι η γνώση των μαθητών η οποία προέρχεται απ' ευθείας από τον έξω κόσμο με τρόπο ζωντανό και παραστατικό βελτιώνεται ούσα ενεργή και δυναμική. Στόχος της άτυπης εκπαίδευσης είναι να

αναπτύξει τα αισθητήρια πρόσληψης και επίγνωσης του παιδιού (Renie et al., 2003) ούσα μια αναπτυξιακή διαδικασία που προϋποθέτει μάλλον αλλαγή και μεταμόρφωση παρά ενστάλαξη ιδεών και διάπλαση με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Άρα, η τυπική εκπαίδευση μεταδίδει χρήσιμες γνώσεις και η άτυπη εκπαίδευση που πραγματώνεται δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε οι γνώσεις αυτές να γίνουν κτήμα όλων των μαθητών, να επανεπενδυθούν από αυτά ως προσωπικές εμπειρίες και να συμβάλουν εν τέλει στην προαγωγή της αυτοπραγμάτωσής τους (Bertrand et Valois, 2000).

Ένα άλλο βασικό ζήτημα για τη σημασία των άτυπων περιβαλλόντων μάθησης στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η επικοινωνία, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των μαθητών στα πλαίσια ενός πλέγματος σχέσεων που οδηγεί στην αύξηση της συμμετοχής και στη μείωση του αποκλεισμού για τον εκάστοτε λόγο (Gibbs et al., 2007). Στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν όχι μόνο ως ατομικότητες αλλά και ως μέλη ομάδων και άτυποι ηγέτες των ομάδων αυτών (Αγγελίδης, 2011). Ως εκ τούτου η διαδικασία ανταλλαγής νοημάτων και αποκωδικοποιημένων μηνυμάτων καθίσταται ευκολότερη καθώς σε έναν τέτοιο χώρο η σχέση ταυτότητας και ετερότητας παγιώνεται ως αμφίδρομη που οδηγεί στη διαπίστωση πως εν τέλει η διαφορετικότητα είναι περισσότερο σχέση μεταξύ του εγώ και του άλλου παρά συγκεκριμένη ιδιότητα του καθενός δεδομένου ότι η θέση του άλλου καθορίζεται από τη σχέση με το ανοίκειο και μεταβάλλεται ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στο ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο (Αγγελίδης, 2011). Συνεπώς, στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης διαμορφώνεται μία ατμόσφαιρα όχι μόνο αποδοχής και συνύπαρξης αλλά συνεργατικότητας και αλληλεπίδρασης με τις εκάστοτε διαφορές που είναι παρούσες στην ολότητά τους ως ισότιμες και ισάξιες και να αξιοποιούνται ώστε να αποτελέσουν τη βάση οικοδόμησης της νέας γνώσης (Cummis, 1999).

Σύμφωνα με τον Cummis (1999) στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης οι σχέσεις αλληλεπίδρασης βρίσκονται στην καρδιά της εκπαιδευτικής πρακτικής αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών και έχουν τη μεγαλύτερη σημασία για την πρόοδο και εξέλιξη των μαθητών από κάθε άλλη διδακτική παρέμβαση και εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας και της μάθησης στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης δεν τίθεται ο μεμονωμένος μαθητής αλλά η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτόν και στον κοινωνικό κόσμο καθώς και η

δημιουργία του εγώ, του άλλου και στη συνέχεια η συγκρότηση της γνώσης μπορεί να έχει διυποκειμενική διάσταση. Στην πραγματικότητα αυτό που συμβαίνει στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης είναι οι μαθητές μέσω των αλληλεπιδραστικών σχέσεων που δημιουργούνται σε πολλά επίπεδα να οδηγούνται στη διαμόρφωση μιας κοινωνικής θεώρησης της πραγματικότητας. Οι μαθητές προσεγγίζουν τη γνώση όταν γίνεται αντικείμενο των ενεργειών τους μέσω της δράσης και αντίδρασης, όταν δεν είναι πλέον παθητικοί αποδέκτες αλλά ενεργητικοί, όταν από θεατές και ακροατές γίνονται δρώντες (Bertrand & Valois, 2000).

Είναι προφανές λοιπόν ότι τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης μπορούν να βοηθήσουν κάποιους μαθητές να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στη διδασκαλία και να μην αποκλείονται από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες προωθώντας έτσι τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύοντας στην υπερπήδηση των εμποδίων εκείνων που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο έχουν μεγαλώσει. Έχει παρατηρηθεί όλοι οι μαθητές να παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες εκτός της παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας, καθώς η μάθηση οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να απευθύνεται στις ικανότητες όλων των μαθητών, αλλά και καθενός ξεχωριστά, η κάθε διαφορετικότητα είναι καλοδεχούμενη, διαχειρίζεται προς όφελος των μαθητών και θεωρείται πηγή μάθησης και όχι πρόβλημα. (Booth & Ainscow, 2011). Σύμφωνα μάλιστα με τους Booth και Ainscow (2011) η υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών καθίσταται εφικτή μέσω της οργάνωσης και ανάπτυξης μαθημάτων και δραστηριοτήτων εντός αλλά εκτός της σχολικής τάξης καθώς έτσι ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών δρώντας ενεργά και αλληλεπιδραστικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό συντίθεται και αναπτύσσεται σταδιακά ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που βασίζεται στη γνωριμία της θεωρίας εντός της τάξης και στην εφαρμογή της πράξης εκτός της τάξης. Επιπρόσθετα, είναι συχνό οι εκπαιδευτικοί να προωθούν τη συμπερίληψη μέσω του εντοπισμού των φραγμών της συμμετοχής τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης των περιθωριοποιημένων φωνών των παιδιών (Angelides, 2008 & Armstrong, et al. 2000 & Benjamin, 2002).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης είναι μια αξιακή διαδικασία διδασκαλίας με κοινωνικές, πολιτισμικές και δημοκρατικές προεκτάσεις που δε στηρίζεται στη μέτρηση και τον έλεγχο της απόδοση

των μαθητών αλλά στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών ούσα μια αυτόνομη μάθηση επί της ουσίας (Falk, 2001). Λαμβάνει ηθικές διαστάσεις και προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη αφού αντίκειται στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση των μαθητών από της καθημερινές σχολικές δραστηριότητες (Αθανασίου, 2007). Ως εκπαιδευτική κοσμοθεωρία η διαδικασία της διδασκαλίας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά και σημαντικά τόσο τα στάδια της μαθησιακής διεργασίας όσο και την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναδιαρθρώνοντας την εκπαιδευτική κουλτούρα. Συμπερασματικά, τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης με αφετηρία την άμεση εμπειρία του μαθητή η γνώση αποκτά προσωπικό νόημα για τον καθένα ξεχωριστά αλλά και για όλους μαζί ταυτόχρονα (Falk & Dierking, 2000) δημιουργώντας μια μαθητική κοινότητα η οποία λειτουργεί με γνώμονα την απόδοση ίσων ευκαιριών μάθησης προς όλους τους μαθητές. Συνοψίζοντας, για παράδειγμα το μουσείο ως πολιτισμικός θερμός και φορέας λειτουργεί ως χώρος άτυπης μάθησης το οποίο μέσα από το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με συμπεριληπτικό προσανατολισμό παρέχει στους μαθητές ισότιμη πρόσβαση και ισάξια συμμετοχή (Reeve & Woollard, 2006).

2.1.6. Το μουσείο ως χώρος άτυπης μάθησης και συμμετοχής στη μάθηση

Τον 21ο αιώνα εντείνεται η εφαρμογή εκπαιδευτικών μεθόδων συναφών με τη μάθηση με βάση τις εμπειρίες και τα αντικείμενα στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης δίνοντας έμφαση στην έρευνα και την ανακάλυψη, στην επί τόπου χρήση υλικών, στη διαδραστικές δραστηριότητες, στην ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα και στις πρότερες εμπειρίες του παιδιού (Νάκου, 2002). Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά απαντώνται στη μουσειακή μάθηση καθώς σύμφωνα με την Staupé (2012) τα μουσεία είναι κάτι παραπάνω από χώροι μάθησης και ταυτόχρονα κάτι παραπάνω από χώροι μνήμης, είναι άτυπα περιβάλλοντα μάθησης που κατασκευάζουν μαθησιακές εμπειρίες.

Η σύγχρονη αντίληψη για τη μάθηση τοποθετεί τον μαθητευόμενο στο επίκεντρο μιας διαρκούς προσπάθειας να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του μέσα από μια μαθησιακή διαδικασία εμπειριών και βιωμάτων που συμπεριλαμβάνει και άλλα άτομα (Νάκου, 2002). Η διευρυμένη αυτή διάσταση της μάθησης βρίσκει γόνιμο έδαφος εφαρμογής και ανάπτυξης για όλους τους μαθητές στο χώρο του μουσείου όπου εκεί η

Μουσειοπαιδαγωγική εμπεριέχει τις τάσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής επιστήμης που αφορούν την άτυπη εκπαίδευση και εξετάζει τις παιδαγωγικές και μουσειολογικές αρχές που διέπουν την εκπαιδευτική πολιτική του. Στον χώρο άτυπης μάθησης του μουσείου καθορίζεται ένα πλαίσιο για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αποσκοπούν στο να επωφελούνται όλες οι σχολικές και κοινωνικές ομάδες ανεξάρτητα από την προέλευση, τις ικανότητες, την ηλικία, τις δεξιότητες με σκοπό την πολύπλευρη δημιουργική αξιοποίηση του μουσείου προς όφελος του σχολείου και της κοινωνίας (Νικονάνου, 2015).

Η μάθηση στο μουσείο αντιμετωπίζεται σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και οι επιμέρους μουσειακές λειτουργίες (συλλογή, διατήρηση, έρευνα, έκθεση) αποτελούν τη βάση για την παιδαγωγική αξιοποίησή του από το σχολείο (Νικονάνου, 2015). Το μουσείο είναι ελεύθερος χώρος παρατήρησης σκέψης και έκφρασης, τόπος συζήτησης και κοινών εμπειριών, είναι ένα είδος εργαστηρίου γνώσης και εμπειρίας που επιτρέπει τους μαθητές επισκέπτες να κάνουν τις δικές τους υποκειμενικές, αυθόρμητες, απρόβλεπτες και αξέχαστες ανακαλύψεις για τον κόσμο και τον εαυτό τους (Staupé, 2012). Ο ρόλος του μουσείου συνεπώς σχετίζεται με την πρόσβαση όλων των μαθητών στη γνώση και την παροχή δυνατοτήτων για τη δημιουργία της, την άτυπη και δια βίου μάθηση (Vuillaume, 2015).

Η μάθηση στο μουσείο γίνεται σε ένα πλαίσιο κοινωνικής συνεύρεσης και επικοινωνίας, συνδιαλλαγής και διαλόγου, ψυχαγωγίας και απόλαυσης, συντελείται μέσα από την ανάπτυξη εξειδικευμένων δραστηριοτήτων και εξειδικευμένου προσωπικού με στόχο την γνωριμία, εμπλοκή και αυτοπραγμάτωση των συμμετεχόντων (Liebau, 2012). Η εκπαιδευτική δραστηριότητα στο μουσείο όπως αναφέρει ο Black (2009) απορρέει και από τη μάθηση με την έννοια της περιέργειας, της κατανόησης, της προσπάθειας και της επίτευξης όσο και από την ψυχαγωγία με την έννοια της ευχαρίστησης, της διασκέδασης και της ευθυμίας. Πρόκειται λοιπόν για μια διευρυμένη μαθησιακή διαδικασία που δεν έχει μεγάλη σχέση με τη σχολική μάθηση αλλά δίνει νέες διευρυμένες διαστάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδεδεμένη άρρηκτα με την άτυπη διδασκαλία, την άτυπη μάθηση και με την άτυπη μετάδοση γνωστικών δεδομένων στους μαθητές (Νικονάνου, 2015).

Σημαντική ώθηση για τον προσδιορισμό της μουσειακής μάθησης αποτελεί η θεωρητική συζήτηση που ξεκίνησε το 2005 από το Συμβούλιο Μουσείων, Βιβλιοθηκών και Αρχείων στη Βρετανία με τίτλο «Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης» (Generic Learning Outcomes - GLOs) που τεκμηρίωσαν τη διαφορετική φύση της, διαφοροποιώντας την από τις μαθησιακές διαδικασίες τυπικής εκπαίδευσης καθώς όπως προειπώθηκε δεν αφορά μόνο στη γνώση και στην κατανόηση αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αλλαγή αξιών, νοοτροπιών, την ευχαρίστηση, την έμπνευση, τη δημιουργικότητα, την πρόοδο και εν γένει τη συμπεριφορά του μαθητή (Hooper-Greenhill, 2007). Το αξιολογικό αυτό λοιπόν σύστημα σύμφωνα με την Hooper-Greenhill (2007) βασιζόμενο σε σύγχρονες θεωρίες γνώσης και μάθησης χαρτογραφεί τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών επισκεπτών και συμπεραίνει πως η άτυπη διδασκαλία στο περιβάλλον του μουσείου οδηγεί σε νέες επαφές μεταξύ των μαθητών, σε σύσφιξη των σχέσεών τους, σε αλλαγή της στάσης τους απέναντι στους άλλους άρα και απέναντι στον εαυτό τους και σε βελτίωση της εικόνας του εαυτού και των άλλων άρα κατοχυρώνοντας τα παραπάνω συνεπάγεται αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και μείωση του αποκλεισμού εντός του χώρου του.

Κατά την εκπαιδευτική επίσκεψη του σχολείου στο Μουσείο το υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας είναι ο επισκέπτης μαθητής και η εκπαίδευση που παρέχεται αποτελείται από ένα σύνολο εννοιών και πρακτικών που έχουν ως στόχο να διασφαλίσουν τη συμμετοχή του εκάστοτε επισκέπτη μαθητή μέσα από τη μετάδοση των πληροφοριών και την καλλιέργεια δεξιοτήτων (Νικονάνου, 2015). Σύμφωνα με την Νάκου (2002) η μάθηση στο μουσείο βασίζεται σε παιδαγωγικές μεθόδους ανάπτυξης και απόκτησης νέων γνώσεων μέσα από την ψυχαγωγία και η κινητοποίηση της γνώσης που πηγάζει από το μουσείο έχει ως στόχο την αφύπνιση του πνεύματος, την έξαψη της περιέργειας, την κριτική σκέψη και εν τέλει την αυτοπραγμάτωση των μαθητών μέσω της όξυνσης νέων αισθητηρίων και της απόκτησης νέων εμπειριών. Συνεπώς, η μουσειακή εκπαίδευση στο συμμετοχικό πλαίσιο του μουσείου σχετίζεται τόσο με το μυαλό όσο και με την καρδιά και νοείται ως επικαιροποιημένη γνώση κατά την οποία επέρχεται κατανόηση και ατομική επανεπένδυση των ηθικών, συναισθηματικών και πνευματικών αξιών (Simon, 2010).

Το μουσείο αποτελεί ένα δυναμικό φορέα άτυπης μάθησης που συμβάλλει στην οικοδόμηση της κριτικής γνώσης, της αισθητικής αγωγής, της διαπολιτισμικής

συνείδησης, της ανάπτυξης συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών αξιών, καταφέροντας έτσι τη δυναμική εξέλιξη και βελτίωση του ίδιου του σχολικού θεσμού, γεγονός που εγγυάται και το ευοίωνο μέλλον του (Νικονάνου, 2002, Βέμη & Νάκου, 2010). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ως υλοποιητές του παραπάνω οράματος, προτείνονται στα σχολεία ως ο σύγχρονος τρόπος προσέγγισης και ερμηνείας του φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος. Αποτελούν το κύριο μέσο για την επίτευξη της βιωματικής και ενεργητικής μάθησης επιδιώκοντας την εξοικείωση με το μουσειακό χώρο και την ανάδειξη της επίσκεψης σε ψυχαγωγική και διδακτική εμπειρία (Κακούρου-Χρόνη, 2005). Στην άτυπη εκπαίδευση που διεξάγεται στο μουσείο, χωρίς να υπάρχει η δεσμευτική καθορισμένη διδακτέα ύλη της τυπικής εκπαίδευσης, οι ερμηνευτές των προγραμμάτων εστιάζουν κυρίως στο πώς μαθαίνω κάτι, πώς αναπτύσσω ολόπλευρα τον εαυτό μου, πώς σκέφτομαι και αποφασίζω για κάτι, πώς εκφράζομαι (Bamberger & Tal, 2006). Με άλλα λόγια καλλιεργείται κυρίως η συγκινησιακή και ψυχαγωγική διάσταση της εκπαίδευσης και οι αρετές της αυτοεκτίμησης και της αυτοπραγμάτωσης (Eshach, 2006). Το μουσείο, λοιπόν ενίοτε συνεπικουρεί το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και συμβάλλει στην κατάκτηση της γνώσης βιωματικά.

Η μάθηση στο μουσείο ανταποκρίνεται στη θεωρία του Gardner (1983) για την πολλαπλή νοημοσύνη, υποστηρίζοντας ότι η νοημοσύνη δεν αποτελεί ένα μονοδιάστατο μέγεθος, αλλά μια σύνθεση ξεχωριστών γνωρισμάτων που δε δρουν αθροιστικά, αλλά δημιουργούν μια ιδιότυπη και μοναδική δυναμική, διαφορετική για κάθε παιδί (Hooper-Greenhill, 2007). Η θεωρία του λοιπόν η οποία υπογραμμίζει ότι υπάρχουν πολλές άλλες διαστάσεις της ανθρώπινης νοημοσύνης τις οποίες προωθεί το άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου πέρα από τις λογικομαθηματικές και γλωσσικές, τις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίζει ως τις πιο σημαντικές (Νάκου, 2002). Συνεπώς, το μουσείο αξιοποιεί εμπράκτως μέσα από τα εκπαιδευτικά του προγράμματα την ουσία της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης η οποία έγκειται στο σεβασμό των πολλών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ όλων των μαθητών, όπως και στους διαφορετικούς τρόπους μάθησης, επίδοσης, αξιολόγησης και επίγνωσης του μαθητή επισκέπτη (Νικονάνου, 2015). Με αποτέλεσμα η μάθηση στο μουσείο να περιλαμβάνει βελτίωση των δεξιοτήτων, ευρεία γνώση, βαθιά κατανόηση, διαχρονικές αξίες, ειλικρινή συναισθήματα, διαλλακτικές συμπεριφορές, ικανότητα εμβάθυνσης σε

νοήματα και σύμβολα καθώς και ανάπτυξη της επιθυμίας για περαιτέρω μάθηση (Dodd & Jones, 2009).

Για παράδειγμα στο μουσείο βρίσκει αντίκρισμα η πολλαπλή νοημοσύνη καθώς για τη Γλωσσική νοημοσύνη σχεδιάζονται δραστηριότητες με φύλλα εργασίας με αντιστοιχίσεις, σταυρόλεξα και ερωτηματολόγια, για τη Λογικομαθηματική σχεδιάζονται πειραματικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν τη λογική, για τη Μουσική-ρυθμική σχετίζονται δράσεις όπως το παίξιμο διάφορων μουσικών οργάνων, για την Οπτική-χωρική σχεδιάζονται καλλιτεχνικά εργαστήρια, θεάματα εικονικής πραγματικότητας, ακουστική ξενάγηση, για την Κινησθητική σχεδιάζονται δράσεις όπως ο χορός και οι μιμικές κινήσεις μπροστά από εκθέματα και ασκήσεις βλέμματος, για την Ενδοπροσωπική σχεδιάζονται ατομικές δραστηριότητες στις οποίες το υποκείμενο ανακαλύπτει μόνο του το μουσειακό χώρο, για τη Διαπροσωπική σχεδιάζονται ομαδικά παιχνίδια, μουσικά παιχνίδια και παιχνίδια παρατήρησης, για τη Νατουραλιστική σχεδιάζονται δραστηριότητες που αφορούν τη συλλογή φυτών ή προσομοιώσεις, για παράδειγμα μιας αρχαιολογικής ανασκαφής (Konig, 2002). Σύμφωνα με τη θεωρία της ροής ή της ψυχολογίας της βέλτιστης εμπειρίας (Vierreg, 2008) όταν ο μαθητής στο μουσείο αντιμετωπίζει ισότιμες με τις ικανότητές του δραστηριότητες τότε αυξάνεται το ενδιαφέρον του για αυτές και είναι απολύτως συγκεντρωμένος σε αυτές. Η εμπειρία της ροής στο μουσείο συμβάλλει στη μάθηση όλων των παιδιών αυξάνοντας το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή στα μουσειοεκπαιδευτικά δρώμενα, εντείνοντας την προσπάθειά τους να ανακαλύψουν νέες ευκαιρίες για να αξιοποιήσουν τις δεξιότητές τους και αυξάνοντας την διανοητική και συναισθηματική εμπλοκή (Vierreg, 2008).

Οι εκπαιδευτικές δράσεις ενός μουσείου είναι ανοιχτές στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας, την καλεί να συμμετάσχει ενεργά σε δημιουργικά εργαστήρια και εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες όλων των βαθμίδων ανεξαρτήτου εθνικότητας ή άλλης διάκρισης (Νικονάνου, 2005). Το εύρος των μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων συνιστά μια κοινότητα πρακτικής άμεσης και έμμεσης επικοινωνίας με τους μαθητές επισκέπτες. Στις άμεσες μορφές συμπεριλαμβάνονται διαφορετικά είδη εκπαιδευτικών ξεναγήσεων, εκπαιδευτικών εργαστηρίων, εκπαιδευτικών προγραμμάτων άτυπης μάθησης (Hein, 2011) στο οποίο διαμεσολαβούν οι ειδικοί μουσειοπαιδαγωγοί, προκειμένου να βοηθήσουν στην

ερμηνευτική προσέγγιση και στη μάθηση όλων των παιδιών από τα μουσειακά αντικείμενα (Νικονάνου, 2010). Στις έμμεσες μορφές επικοινωνίας με τον μαθητικό πληθυσμό υπάρχουν διάφορα είδη εκπαιδευτικών εντύπων, ερμηνευτικά βοηθήματα για τα μουσειακά εκθέματα, μουσειολεωφορεία ή μουσειοβαλίτσες, εφαρμογές νέων τεχνολογιών για χρήση εντός του μουσείου και ειδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις. Πρόκειται λοιπόν για ένα είδος επικοινωνίας με συμμετοχικό, αλληλεπιδραστικό και αμφίδρομο χαρακτήρα που προκαλεί ανάδραση (Κακούρου-Χρόνη, 2005). Οπότε, οι μαθητές επισκέπτες ερχόμενοι στο μουσείο παροτρύνονται και διευκολύνονται μέσα από τα ερμηνευτικά βοηθήματα που τους παρέχει το μουσείο να ενδιαφερθούν για τα μουσειακά αντικείμενα και να «ασχοληθούν» με αυτά, ώστε να εμπλακούν στη διαδικασία ως ενεργοί δημιουργοί και όχι ως απλοί παρατηρητές και καταναλωτές των πληροφοριών (Μουσούρη, 2002).

Στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου κατά τη διάρκεια των παραπάνω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κυρίαρχο ρόλο έχουν η βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση μέσω της χρήσης αντικειμένων (Νικονάνου, 2010) οι οποίες κατασκευάζουν μια ελκυστική και αξιομνημόνευτη εμπειρία για τους μαθητές (Νικονάνου, 2015). Δηλαδή στο μουσείο το πόσο οικεία είναι κάποια πράγματα και έννοιες μόνο στην πράξη μέσα από αλληλεπιδραστικές και διαδραστικές δραστηριότητες μπορεί να προσδιοριστεί (Hein, 1998). Είναι λοιπόν ζωτικής παιδαγωγικής σημασίας οι διαδικασίες εκπαίδευσης που αφήνουν ελεύθερο χώρο βιωματικής, εξερευνητικής και δημιουργικής έκφρασης στο μουσείο (Γκότσης & Βοσνίδης, 2011). Καθοριστική είναι η θεωρία του Piaget για την γνωστική ανάπτυξη, σύμφωνα με την οποία η μάθηση θεωρείται ως προσωπική, εξατομικευμένη και διανοητική διαδικασία που προέρχεται από τη δράση του υποκειμένου πάνω στο φυσικό κόσμο μέσα από τις αισθήσεις του όταν έρχεται σε επαφή με τα αντικείμενα του εξωτερικού περιβάλλοντός του, τα παρατηρεί και τα μελετά. (Κόκκοτας, 2002). Το μουσείο που αξιοποιεί τις παραπάνω θεωρίες μάθησης εκπέμπει μία εξερευνητική ατμόσφαιρα η οποία ενθαρρύνεται από την ύπαρξη των μουσειοπαιδαγωγών και ωθούν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο χώρο και στο χρόνο παραμονής τους στο μουσείο (Simon, 2010).

Συγκεκριμένα σε ένα μουσειολογικό περιβάλλον, ο ρόλος των αντικειμένων και η χρήση τους αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία που χρησιμοποιούνται για πολλούς λόγους και με πολλαπλούς στόχους όπως την

εκπαίδευση, την ψυχαγωγία, τη γνώση, την έμπνευση, τη δημιουργικότητα, διότι μέσω της απτικής επαφής και αίσθησης εγείρονται ποικίλες σκέψεις και συναισθήματα που καθοδηγούν και ενθαρρύνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και ενισχύουν και επανεπιβεβαιώνουν την ιστορική μνήμη και γνώση (Ντολιοπούλου, 2006). Το άτυπο εκπαιδευτικό περιβάλλον του μουσείου λοιπόν εκπέμπει εκπαιδευτικά μηνύματα στους μαθητές και παρέχει ερεθίσματα για την απόκτηση αμοιβαίων εμπειριών και εποικοδομητικής μάθησης (Γκότσης, 2008). Συγκεκριμένα στο χώρο του μουσείου ένα παιδί μέσα από αισθησιοκινητικές δραστηριότητες μαζεύει ανεπεξέργαστα δεδομένα που θα επεξεργαστεί και θα εμπλουτίσει, ώστε να διαμορφώσει έννοιες και να εξελίξει δεξιότητες (Καλεσοπούλου, 2014). Η επαφή με τα αντικείμενα του μουσείου συντελεί στην ανάπτυξη της σκέψης και της δράσης του καθώς και στην αύξηση της αλληλεπίδρασης που συγκροτείται από την εξέταση απτών υλικών αντικειμένων και των συμφραζομένων τους, καθώς και των πολλαπλών συσχετίσεων, δράσεων και αντιδράσεων που αυτά δημιουργούν με την πρακτική εφαρμογή στην καθημερινή ζωή των παιδιών (Νάκου, 2002). Σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολικό περιβάλλον που λίγες είναι πλέον οι περιστάσεις που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να χειριστούν αντικείμενα και να έχουν και τον ανάλογο χρόνο να τα επεξεργαστούν και να μάθουν από αυτά, καθώς η έμφαση επικεντρώνεται στην κατάκτηση αφηρημένων εννοιών και τη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών (Konig, 2002). Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η νοητική, οπτική και συναισθηματική επαφή με τα αντικείμενα είναι πολύ σημαντική και καθοριστική, διότι απευθύνει ένα κάλεσμα και αναδεικνύει τη μεγάλη αξία των αντικειμένων και του περιβάλλοντος του μουσείου για την για την αύξηση συμμετοχής και διάδρασης, για τη δόμηση νέων γνωστικών πεδίων και εμπειριών (Μουσούρη, 1999).

2.1.7. Η κοινωνική συμπερίληψη στο μουσείο

Τα μουσεία οφείλουν να υπηρετούν το σύνολο του πληθυσμού μιας κοινωνίας, προσφέροντας σε όλα τα μέλη της, χωρίς διακρίσεις, το δικαίωμα για πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά (UNESCO-ICOM, 2004). Από τη φύση του το μουσείο αποτελεί περιβάλλον κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθώς έχει ως βασική του αρχή την κοινωνική διάσταση της λειτουργίας του με βάση τη θεώρηση ότι οι άνθρωποι δε μαθαίνουν απομονωμένοι (Σούλης, 2002). Αυτός ο κοινωνικός του χαρακτήρας και

ρόλος δρα καταλυτικά ειδικά στο πλαίσιο των διαφοροποιούμενων κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών στις οποίες ζουν εν δυνάμει οι μαθητές επισκέπτες του (Νικονάνου, 2015). Η επίσκεψη ενός σχολείου στο μουσείο δηλώνουν ότι δεν είναι μόνο μια κοινωνικά σημαντική δραστηριότητα, αλλά και μια δραστηριότητα κοινωνικοποίησης, δηλαδή μια ευκαιρία για κοινωνική γνωριμία, αποδοχή, συνεργασία, διάδραση και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Γαλάνη, 2006). Τα μουσεία λοιπόν κάνουν ένα βήμα σημαντικό λοιπόν προς την ισότιμη πρόσβαση, την ισότιμη αποδοχή και την ισότιμη επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους καθώς τους επιτρέπουν να συνδιαμορφώσουν τις διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης και κοινωνικοποίησης (Χατζηνικολάου, 2008).

Το συμμετοχικό μουσείο της Nina Simon (2010) εστιάζει στις ανάγκες των μαθητών επισκεπτών και συμβάλλει στην κατασκευή προσωπικών και εξατομικευμένων νοημάτων μέσα από τις πολιτισμικές εμπειρίες. Σύμφωνα με τον Sternfeld (2012) η έννοια της εμπλοκής και της συμμετοχικότητας δεν αφορά μόνο το να κάνουν οι μαθητές επισκέπτες κάτι μαζί με τους συμμαθητές τους, αλλά ορίζεται ως μια μορφή σύμπραξης και μοιράσματος που πλησιάζει την αλληλεξάρτησή τους στο χώρο του μουσείου. Συγκεκριμένα, οι εμπειρίες και οι απόψεις των μαθητών κινούν μια τεράστια πλατφόρμα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και συμμετοχικές δραστηριότητες (Χρυσafiδης, 1994). Το μουσείο λοιπόν δεν αντιπροσωπεύει πλέον ένα χώρο όπου ο ρόλος των μαθητών είναι αποκλειστικά παθητικός και περιορισμένος αντιθέτως είναι έντονα συμμετοχικός, διαδραστικός και ενεργητικός.

Στο μουσείο λοιπόν της κοινωνικής συμμετοχής και κοινωνικής δραστηριότητας η κοινωνική μάθηση θεωρείται δεδομένη και αποτελεσματική καθώς για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές προωθεί το διάλογο, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση (Gibbs et al., 2007). Ο ρόλος του στην κοινωνική ενδυνάμωση, ενσωμάτωση και αλλαγή είναι καθοριστικός καθώς παράλληλα οδηγεί και σε μια αλλαγή της σχέσης μεταξύ των μαθητών αναδεικνύοντας νέες μορφές σχέσεων μεταξύ τους (Sternfeld, 2012, Bounia & Myrivili, 2015). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο και απευθύνονται σε μαθητές όλων των σχολικών βαθμίδων καθώς ο χαρακτήρας του μουσείου είναι φύσει «ανοιχτός» και ισότιμος προς όλους (Falk & Dierking, 2012). Η δυνατότητα για τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους δεν

πρέπει να αποτελεί μόνον τυχαίο γεγονός κατά την τυχαία επίσκεψη που προγραμματίζει σε αραιά χρονικά διαστήματα το σχολείο, αλλά να επιδιώκεται μέσω του σχεδιασμού κατάλληλων καταστάσεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια των οποίων προσφέρεται στα παιδιά η απαραίτητη υποστήριξη για τη μαθησιακή διαδικασία (Χατζηνικολάου, 2008).

Κατά τη διάρκεια των συμμετοχικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ο Μουσειοπαιδαγωγός παρεμβάλλεται ως ενδιάμεσος ανάμεσα στο μαθητή και στις συλλογές του μουσείου και κρατά ίσες αποστάσεις από τους δύο πόλους καλύπτοντας το κενό, δημιουργώντας συνδετικό κρίκο και εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή όλων στα εκπαιδευτικά δρώμενα ευνοώντας το μοίρασμα βιωμάτων και κοινωνικών συνδιαλλαγών μεταξύ τους (Νικονάνου, 2015). Διαδραματίζει καίριο ρόλο στην επιδίωξη για αυτογνωσία και μέσω αυτής της γνωριμίας, αποδοχής και αλληλεπίδρασης με τον Άλλο δεδομένου ότι είναι ένα το μονοπάτι κατανόησης του εαυτού οδηγεί στην κατανόηση και του Άλλου, του διαφορετικού, του ξένου, του ανοίκειου. Γεφυρώνει την απόσταση ανάμεσα σε αυτό που γίνεται άμεσα αντιληπτό με τις αισθήσεις με τα νοήματα που κρύβονται πίσω τις συλλογές μέσα από τη διαπροσωπική επαφή και την άμεση προβολή των εκτιθέμενων αντικειμένων κατά τρόπο που να αναδεικνύει το νόημα και τη σπουδαιότητά τους (Νάκου, 2002). Επίσης είναι αυτός που αναλαμβάνει τη μουσειακή ερμηνεία δηλαδή τη διαδικασία εξήγησης, αποσαφήνισης, μετάφρασης ή έκθεσης μιας προσωπικής άποψης πάνω στις συλλογές η οποία δεν είναι μόνο η αναγνώριση των μουσειακών αντικειμένων μέσω της τεκμηρίωσης της ταυτότητάς τους όπως για παράδειγμα υπάρχει στη σύντομη λεζάντα κάτω από το αντικείμενο (Νάκου, 2002). Έτσι πραγματοποιείται μία παιδαγωγική προσέγγιση βασισμένη στις αρχές και αξίες της Μουσειακής Αγωγής που αφορά στη χρήση αυθεντικών αντικειμένων και των ιστοριών που κρύβουν καθώς και των ερμηνευτικών μέσων και τεχνικών που βοηθούν στην καλύτερη και πιο αποτελεσματική επικοινωνία αυτών των ιστοριών σε όλους τους μαθητές (Σπανδάτου, 2011). Είναι μια διαδικασία που συνδέει τα εκθέματα με την προσωπικότητα και την εμπειρία του μαθητή επισκέπτη και στόχος η αφύπνιση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών καλώντας τους να συμμετέχουν ενεργά (Black, 2009).

Κατά την εκπαιδευτική επίσκεψη στο συμμετοχικό μουσείο η προσοχή μετατοπίζεται από τη μουσειακή αναπαράσταση των αντικειμένων και τη μουσειακή αφήγηση των

ιστοριών τους στους μαθητές συμμετόχους και δρώντες των μουσειακών αφηγήσεων καθώς συμπεριλαμβάνονται σε ένα σύνολο συμφραζομένων (Simon, 2010). Τα μουσεία ως χώροι βίωσης εμπειριών, καλλιέργειας της δημιουργικότητας και αφύπνισης της έμπνευσης μπορούν να αλλάξουν τη ζωή των μαθητών και της σχολικής τους ζωής καθώς μπορούν να τους προσεγγίσουν δημιουργώντας κοινωνικό κεφάλαιο και χώρο για όλους χωρίς αμοιβαίες προκαταλήψεις, στερεότυπα και περιορισμούς (Gibbs et al., 2007). Έτσι, οι μαθητές φεύγουν από τα μουσεία νιώθοντας πιο πλήρεις, υγιείς και ευτυχείς μέσω της κοινωνικής επαφής και κοινωνικοποίησης (Νάκου, 2002).

Αναπόδραστα λοιπόν τα σύγχρονα μουσεία αναγνωρίζοντας τον κοινωνικό τους ρόλο και την κοινωνική τους υποχρέωση απέναντι σε όλους καλούνται να συμβάλουν στην εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης μέσα από δραστηριότητες και προγράμματα που προωθούν την κοινωνική συμπερίληψη για τους μαθητές (Νάκου, 2010). Συνεπώς, όπως υποστηρίζουν οι Dodd & Sandell (2001), τα μουσεία επιτελώντας τον κοινωνικό ρόλο και άρα οι παραδοσιακές διαδικασίες της συγκέντρωσης, διατήρησης και έκθεσης συλλογών δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά τα μέσα για να επιτευχθούν μια σειρά από στόχοι που σχετίζονται με την κοινωνική συμπερίληψη. Για τον σκοπό αυτό τα προγράμματα προώθησης της κοινωνικής συμπερίληψης των μουσείων είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τον κεντρικό προγραμματισμό των μουσείων (GLLAM, 2000 – Walters, 2009). Το κοινωνικό πλαίσιο που εντοπίζεται στο μουσείο είναι μάλιστα αυτό που μπορεί να συμβάλει και να ενθαρρύνει τη διαδικασία της μάθησης όλων των παιδιών καθώς υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες και το καλό κλίμα ώστε να αναπτύξουν ικανότητες, να εξελίξουν δεξιότητες, να ανταλλάξουν ιδέες ακόμα και να αλλάξουν αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές μέσα από την ουσιαστική αλληλεπίδραση, τη συνεργατική και τη βιωματική μάθηση (Falk et al., 2012).

Τα μουσεία ως χώροι κοινωνικής συμπερίληψης είναι χώροι ανοιχτοί, φιλικοί και προσιτοί προς όλους τους μαθητές (Dodd & Sandell, 2001) και σήμερα μάλιστα επικρατεί η τάση να παρουσιάζονται οι συλλογές με τρόπο που συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως διαφορετικότητας είτε αυτά που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και είτε αυτά που τυχόν να έχουν διαγνωσθεί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Χαραλάμπους, 2000). Σύμφωνα με το αξιολογικό εργαλείο τα «Γενικά

Κοινωνικά Αποτελέσματα» (Generic Social Outcomes – GSOs) το οποίο διερευνά τα αποτελέσματα των μουσείων στην κοινωνία εμφανίζεται αξιοσημείωτος ο ρόλος τους στην βελτίωση του διαλόγου και της κατανόησης μεταξύ των μελών μιας ομάδας και μεταξύ ομάδων, στην υποστήριξη της διαφορετικότητας, στην διατήρηση της ταυτότητας και στην ενθάρρυνση δεσμών και αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ τους (Δαμανάκης, 2005 και Μπάμπαλης & Μανιάτης, 2013).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως μουσεία στη σύγχρονη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία υπόκεινται σε αλλαγές με απώτερο σκοπό να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της πολιτισμικής δημοκρατίας αποτελώντας τον εξορισμού χώρο της άτυπης εκπαίδευσης που παρέχει μαθησιακές εμπειρίες συνδεδεμένες με την ψυχαγωγία, την καθολική συμμετοχή, την ενεργό εμπλοκή στη μάθηση μέσα από την ερμηνεία των εκθεμάτων (Lundgaard & Jensen, 2013a). Η βιωματική μάθηση, η κονστρουβιστική και ανακαλυπτική προσέγγιση, το πολιτισμικό μοντέλο επικοινωνίας και το μοντέλο διαδραστικής μουσειακής εμπειρίας έχουν επιδράσει σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο οι μελετητές προσεγγίζουν τον μαθητευόμενο στο πλαίσιο μιας μουσειακής επίσκεψης και έχουν αποδώσει σημαντικά πορίσματα για το σύγχρονο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και συμπεριληπτικό ρόλο του μουσείου (Νικονάνου, 2015). Συμπερασματικά, τα μουσεία αντιμετωπίζοντας την πρόκληση της σύγχρονης εποχής να γίνουν ζωντανά κύτταρα στην υπηρεσία της κοινωνικής εξέλιξης γίνονται χώροι κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης των μαθητών προάγοντας την κοινωνική συμπερίληψη.

2.1.8. Η άτυπη μάθηση στο μουσείο ως παράγοντας προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ο νέος ορισμός που έχει δοθεί στο μουσείο από το ICOM (2018) το αναγνωρίζει ως τον κατεξοχήν πολιτιστικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό φορέα που υπηρετεί την καθολική πολιτιστική, εκπαιδευτική και κοινωνική του αποστολή και συμβάλλει σημαντικά στην παραγωγή και μετάδοση και αλληλεπίδραση της γνώσης σχεδιάζοντας, οργανώνοντας και υλοποιώντας εκπαιδευτικά προγράμματα με κοινό στόχο το ύψιστο αγαθό της γνώσης να καταστεί προσιτό σε όλους. Τα μουσεία επιτελώντας σημαντικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο ανέπτυξαν συστηματικά την εκπαιδευτική δράση τους, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών που συχνά βρίσκονται απομονωμένοι και στερούνται ισότιμης συμμετοχής στη γνώση και

τον πολιτισμό (Sandell, 2006). Έχοντας το μεγάλο πλεονέκτημα της προσφοράς δυνατοτήτων μάθησης σε ένα περιβάλλον μη τυπικής εκπαίδευσης (Black, 2009), με τη βοήθεια του υλικού πολιτισμού και των αντικειμένων, τα μουσεία προσφέρονται για την ανάπτυξη πολλαπλών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε όλα τα παιδιά συμπεριλαμβάνοντας ισότιμα και τα περιθωριοποιημένα παιδιά για λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς, φυλετικούς, πολιτιστικούς, φυσικών και μαθησιακών δυνατοτήτων δεδομένου πως είναι όλοι οι μαθητές διαφορετικές και σύνθετες προσωπικότητες με διαφορετικές ικανότητες και διαφορετικές ανάγκες (Tomilson, 2010). Σύμφωνα μάλιστα με την Νικονάνου (2015) η μάθηση στο μουσείο προσαρμόζεται και ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές διαφορές που φαίνεται να έχουν διαγνωσθεί σε ορισμένους μαθητές αλλά και στις ατομικές τους διαφορές.

Στην περιγραφή της εκπαιδευτικής αποστολής του Μουσείου στον νέο ορισμό του από το ICOM (2018) κεντρική θέση για την εκπαιδευτική του αποστολή έχουν όροι «ανακάλυψη», «κριτική σκέψη», «στοχασμός», «εμπειρία» και για την κοινωνική αποστολή του οι όροι «διάλογος», «δημοκρατικότητα», «συμμετοχή», «διαδραστικότητα». Έτσι, το μουσειακό περιβάλλον λειτουργεί ως φορέας παραγωγής και αλληλεπίδρασης ιδεών για την εκπαίδευση και συνάμα ως φορέας κοινωνικής ευθύνης που προωθεί την κοινωνική συμπερίληψη, τη συνεκτικότητα και τη συνοχή (Hein, 2011). Παράλληλα, αναπτύχθηκε η αντίληψη περί εκδημοκρατισμού του μουσείου, καθώς συνδέεται με την ισότιμη συμμετοχή όλων των ανθρώπων χωρίς εξαιρέσεις (UNESCO, 2005) και με την υποχρέωση της εξασφάλισης δημόσιας πρόσβασης και συμμετοχής στα εκπαιδευτικά του δρώμενα χωρίς περιορισμούς (Lang et al, 2012). Στο μουσείο όλοι είναι αποδέκτες και συμμετοχοί της γνώσης και της εμπειρίας και έτσι πραγματώνεται ισότιμη εκπροσώπηση της πολυπολιτισμικότητας και πολλαπλότητας των σύγχρονων σχολείων και κοινωνιών (Simon, 2010). Η διαδικασία αυτή σημαίνει την εξασφάλιση συμμετοχής φυσικής, διανοητικής και πολιτισμικής στη μουσειακή άτυπη μάθηση για όλους του μαθητές χωρίς αποκλεισμούς (Conor et al, 2008). Η μάθηση άλλωστε ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό είναι ο όρος που χρησιμοποιείται από τα μουσεία για να εκφράσουν τη δέσμευσή τους σε σύγχρονες προσεγγίσεις της μουσειακής εκπαίδευσης με στόχο την απήχηση σε ευρύτερες σχολικές ομάδες προκειμένου να επιτύχουν τη συμμετοχή όλων στον πολιτισμό, σύμφωνα με σύγχρονες εκπαιδευτικές αρχές (Tomilson, 2010). Η

μουσειακή μάθηση θεωρείται καινοτόμος εκπαιδευτική τάση, η οποία ενθαρρύνοντας τη διαφορετικότητα και την ετερότητα χρησιμοποιεί εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, που εντοπίζουν την περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών από τις μαθησιακές διαδικασίες και τους ενθαρρύνουν ουσιαστικά για τη συμμετοχή τους σε αυτές (Νικονάνου, 2015).

Από την μία πλευρά είναι ευρέως γνωστή η αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων που συχνά περιθωριοποιούνται λόγω του ότι έχουν διαγνωσθεί με κάποιου είδους διαφορετικότητα στην ισότιμή τους πρόσβαση στον πολιτισμό (Γκότσης & Βοσνίδης, 2011) και υποστηρίζεται μάλιστα από μία σειρά διακηρύξεων που αναφέρθηκαν και παραπάνω, όπως η Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948), η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989) και η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), αλλά και η Συνθήκη για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του ΟΗΕ (2006, άρθρο 24). Στην Ελλάδα ισχύει ο νόμος Ν. 3699/2008 για «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» που προβλέπει την ισότιμη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Συγκεκριμένα, τα άτομα που έχουν διαγνωσθεί με ειδικές μαθησιακές ανάγκες σύμφωνα με το άρθρο 27 της Παγκόσμιας Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων: «Όλοι έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν ελεύθερα στην πολιτισμική ζωή μιας κοινότητας, να απολαμβάνουν τις τέχνες και να μοιράζονται την πρόοδο της επιστήμης και τα οφέλη της».

Από την άλλη πλευρά αξίζει να σημειωθεί ο ρόλος των μουσείων για την προστασία και προώθηση της πολιτισμικής πολυμορφίας (UNESCO, 2005) που αναγνωρίζει την πολιτισμική πολυμορφία ως βασικό στοιχείο της κοινής πολιτισμικής κληρονομιάς της ανθρωπότητας καθώς η ετερότητα αποτελεί στοιχείο της μοναδικότητας και της πολλαπλότητας των ταυτοτήτων των ομάδων και των κοινωνιών που συνδιαμορφώνουν την ανθρωπότητα. Υπό την έννοια αυτή, η πολιτισμική κληρονομιά που προβάλλουν τα μουσεία ανήκει σε όλους αναγνωρίζεται ως τέτοια και αξιοποιείται προς όφελος όλων των μαθητών (UNESCO, 2005). Ακόμα παραπέρα, στο μουσείο συντελείται η μετάβαση από την έννοια της πολυμορφίας στην έννοια της πολυφωνίας και πλουραλισμού των φωνών των μαθητών και είναι απαραίτητο να εξασφαλίζεται αρμονική διάδραση μεταξύ μαθητών με πολλαπλές, ποικίλες και δυναμικές ταυτότητες (UNESCO, 2005). Η πολιτισμική πολυμορφία που προβάλλεται μέσα από τα μουσεία είναι βασικός παράγοντας προόδου σε διανοητικό, συναισθηματικό, ηθικό και

πνευματικό επίπεδο των παιδιών (UNESCO, 2005) καθώς και απαραίτητη προϋπόθεση για τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αξιών και ελευθεριών. Ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα που έθεσε σε εφαρμογή τις παραπάνω Διακηρύξεις υλοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο 2007 ως τον Νοέμβριο του 2009 με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο «Τα Μουσεία ως χώροι διαπολιτισμικού διαλόγου» (MAP for ID- Museums as Places for Intercultural Dialogue) και τη συμμετοχή μουσείων από την Ιταλία, την Ουγγαρία, τις Κάτω Χώρες και την Ισπανία, επικεντρώθηκε στη συνεργασία με κοινότητες μεταναστών και μειονοτήτων, προσπαθώντας να απαντήσει στο ερώτημα πώς τα μουσεία μπορούν να συμβάλουν σε ουσιαστικές κοινωνικές αλλαγές οι οποίες επέρχονται από συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές δράσεις στο μουσείο (Γκότσης, 2008).

Η μουσειοπαιδαγωγική, η επιστήμη που μελετά το μουσείο ως χώρο μάθησης και δημιουργικότητας συνίσταται σε δραστηριότητες επικοινωνίας των εκθεμάτων και των συλλογών με εκπαιδευτικές ισότιμες προθέσεις προσέγγισης για όλους τους μαθητές λειτουργώντας ως τον συνήγορο του μαθητή που περιθωριοποιείται στην παραδοσιακή σχολική τάξη καθώς εντός του μουσείου αναπτύσσονται περισσότερες δράσεις και προγράμματα με καθολική και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Νικονάνου, 2015). Σύμφωνα με το ολιστικό μοντέλο μουσειακής αγωγής ο χώρος δράσης της εφαρμοσμένης μουσειοπαιδαγωγικής, δηλαδή οι χώροι εκθέσεων του μουσείου όπου οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά εργαστήρια λαμβάνουν χώρα, η ατμόσφαιρα του μουσείου, τα αυθεντικά μουσειακά αντικείμενα, τα διαδραστικά εκθέματα, τα συμπληρωματικά ερμηνευτικά μέσα, το περιεχόμενο και οι μουσειοπαιδαγωγικοί στόχοι προωθούν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνοντας έτσι την προσπάθεια προς τη συμπερίληψη (Sandell, 2006).

Τα τελευταία χρόνια λόγω των σημαντικών κοινωνικο-πολιτισμικών αλλαγών που πραγματοποιούνται στην Ελλάδα καθώς και της αύξησης του αριθμού των μεταναστών και προσφύγων, οι προσπάθειες για ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μάθηση σε πολλά σχολεία και αντιστοίχως μουσεία έχουν ενταθεί (Γκότσης & Βοσνίδης 2011) καθώς είναι πλέον αντιληπτή η ανάγκη για μια ουσιαστικότερη συμπερίληψη περιθωριοποιημένων ομάδων μαθητών (Μαυροσκούφης κ.ά., 2014). Σημαντικά πιλοτικά προγράμματα οργανώνονται σε μουσεία και διεκπεραιώνουν εκπαιδευτικές

δράσεις για διαφορετικές ομάδες σχολικών κοινοτήτων (Βαφειαδάκη κ.ά 2004, Κακούρου-Χρόνη, 2006, Γκότσης, 2008) με βασικό στόχο την κατανόηση της συνεισφοράς κάθε πολιτισμού και τη διερεύνηση της αρμονικής συνύπαρξής του με τους υπόλοιπους (Στασινός, 2013). Στόχος των δράσεων αυτών είναι η προώθηση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης στην πολιτισμική κληρονομιά, η τόνωση της ιστορικής αυτογνωσίας και η ανατροπή στερεοτυπικών αντιλήψεων που διαιώνίζονται στην κοινωνία του σχολείου (Μαυροσκούφης κ.ά., 2014). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως τα μουσεία αποτελούν μια πλούσια πηγή μάθησης μιας δεύτερης γλώσσας ή περαιτέρω καλλιέργειας της πρώτης (μητρικής) αυξάνοντας έτσι τη συμμετοχή στη μάθηση και την επίδοση των παιδιών μεταναστών (Μαυροσκούφης, 2014).

Οι παιδαγωγικές θεωρίες που διαμορφώθηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όπως αυτές του Dewey (1933), της Montessori (1949) και του Piaget (1960) για τον τρόπο που δομείται η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού υποστηρίζοντας την ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης επηρέασαν την ανάπτυξη της κοινωνικής και εκπαιδευτικής λειτουργίας των μουσείων και της εκπαιδευτικής διάστασης των μουσειακών επισκέψεων (Βέμη & Νάκου, 2010). Τα μουσεία αξιοποιώντας αυτές τις θεωρίες μάθησης, άρχισαν να αποδίδουν την έμφασή τους στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα μαθητών που τα επισκέπτονται αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο τον δημοκρατικό και ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα τους συμπεριλαμβάνοντας όλα τα παιδιά στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών εργαστηρίων κατά τις εκπαιδευτικές ξεναγήσεις (Black, 2009). Σήμερα οι μουσειοπαιδαγωγικές εφαρμογές οικοδομούν έναν γόνιμο διάλογο μεταξύ του μουσείου και του επίσημου εκπαιδευτικού θεσμού του σχολείου αναφορικά με την επίτευξη της πορείας προς την ουσιαστική συμπεριληπτική εκπαίδευση όλων των μαθητών (Νικονάνου, 2015).

Ο διάλογος αυτός εγκαινιάζεται καθώς τα μουσεία μπορούν να αποτελέσουν γόνιμο περιβάλλον για αύξηση της συμμετοχής όλων των παιδιών και για μείωση της περιθωριοποίησής τους λαμβάνοντας υπόψη στις εκπαιδευτικές τους δράσεις πως το κάθε παιδί κατασκευάζει τη γνώση ερμηνεύοντας την πραγματικότητα με το δικό του τρόπο (Αργυρόπουλος, 2010). Η βασική θεώρηση του εποικοδομισμού ότι η γνώση δε μπορεί να μεταβιβαστεί, ούτε να γίνει αποδεκτή με παθητικό τρόπο, αλλά εξαρτάται

από τις νοητικές δομές του κάθε μαθητή και την ενεργό συμμετοχή του στη διαδικασία της μάθησης αξιοποιείται από το μουσειακό περιβάλλον, εφόσον μετατοπίζει το βάρος από την απομνημόνευση του γνωστικού αντικειμένου στο δυναμικό του κάθε μαθητή επισκέπτη και τον τρόπο με τον οποίο αυτός μαθαίνει (Νικονάνου, 2005). Επιπλέον, το μουσείο αν και είναι πηγή πολύτιμης πολιτιστικής, ιστορικής και επιστημονικής γνώσης δε δεσμεύεται από το σύστημα ελέγχου της γνώσης και της εξέτασης της διδακτέας ύλης με αποτέλεσμα να αυξάνεται η συμμετοχή όλων των παιδιών δίνοντας τους τη δυνατότητα για προσωπικές επιλογές και αυτενέργεια (Hooper-Greenhill, 2006). Η αποτελεσματική μάθηση όλων των παιδιών που επισκέπτονται το μουσείο στηρίζεται στη δυνατότητα ελεύθερης παρατήρησης, έκφρασης και αυτενέργειας και οδηγεί στην αλλαγή στάσης απέναντι στη μάθηση (Hooper-Greenhill, 2007) και κατ' επέκταση στην αύξηση συμμετοχής σε αυτή και κατ' επέκταση στη μείωση της περιθωριοποίησης και φίμωσης των φωνών κάποιων παιδιών από τη διαδικασία της διδασκαλίας.

Δεδομένου πως η σχολική τάξη που επισκέπτεται ένα μουσείο δεν είναι μια ομοιογενής ομάδα και οι ανάγκες της διαφοροποιούνται ανάλογα με διάφορα χαρακτηριστικά και τις πρότερες εμπειρίες των μαθητών, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρουν τα μουσεία ως μη-παραδοσιακά εκπαιδευτικά πλαίσια διαφοροποιούνται από την τυπική εκπαίδευση στα σχολεία και διαφοροποιούν και την ίδια την προσέγγιση τους προς τους μαθητές (Hansen et al., 2014). Αυτές οι μουσειακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες επιστρατεύονται για να στηρίξουν και να πλαισιώσουν το έργο εκπαίδευσης των παιδιών ανεξάρτητα από το μορφωτικό επίπεδο και το κοινωνικό τους υπόβαθρο κατά τις σχολικές τους επισκέψεις (Αθανασίου, 2007). Μέσω αυτών δημιουργούνται προϋποθέσεις για συζήτηση με αφορμή μια συλλογή εκθεμάτων ή ένα μεμονωμένο αντικείμενο της έκθεσης και θέτουν προβληματισμούς αξιοποιώντας την κοινωνική διάσταση της μουσειακής εμπειρίας και προωθώντας την ισότιμη συμμετοχή (Hansen et al., 2014). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος της επίσκεψης δεν καθορίζονται από την εκμάθηση συγκεκριμένης γνώσης, καθώς ο ιδιαίτερος τρόπος που το κάθε παιδί προσεγγίζει τα εκθέματα και αλληλεπιδρά με αυτά θεωρείται πιο σημαντικός από την καθαυτή γνώση (Κακούρου – Χρόνη, 2006). Συνεπώς, μέσα από την παιδοκεντρική αυτή προσέγγιση το μουσείο επιτρέπει στην ατομική εμπειρία του κάθε παιδιού να εκφραστεί ελεύθερα και ισότιμα, χωρίς όρια,

χωρίς αποκλεισμούς, χωρίς περιορισμούς ποσοτικά και ποιοτικά και να μετατραπεί σε κοινωνική εμπειρία (Clear et al, 1995).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενός μουσείου αποσκοπούν πάνω από όλα στο να αποτελέσει η επίσκεψη μια μαθησιακή αλλά κυρίως συναισθηματική εμπειρία για τον εκάστοτε μαθητή και να βρεθούν τρόποι σύνδεσης της επίσκεψης με την καθημερινότητά του και με τον περίγυρό του (Hopkins, 2002). Ακόμα κι όταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα τυγχάνει να συνδέονται με τη σχολική ύλη που περιλαμβάνουν τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, δε χρειάζεται να παραμένουν πιστά σε αυτά και δεν είναι απαραίτητο να πιστοποιήσουν την κατάκτηση της συγκεκριμένης γνώσης της επίσκεψης (Νάκου, 2002). Επιπλέον, επιτρέπει στα παιδιά να νιώσουν μια ευχάριστη εμπειρία αποδεσμευμένα από το άγχος της εξέτασης, της βαθμοθηρίας και της αποτυχίας καθώς κανένας μαθητής δεν αποτυγχάνει στα μουσεία, δεδομένου πως δεν υπάρχει σωστός ή λανθασμένος τρόπος να επισκεφθεί ο μαθητής το μουσείο και να συμμετάσχει στα εκπαιδευτικά του προγράμματα και στη μάθηση που παρέχεται κατά τη διάρκεια αυτών (Νικονάνου, 2010). Με άλλα λόγια τα εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου δημιουργούν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά, στις ιδιαίτερες κλίσεις και στα ταλέντα των μαθητών, ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που ενθαρρύνει τη συμμετοχή στην έρευνα και τον πειραματισμό, τη συνεργασία στην ανακάλυψη, την αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση (Hooper-Greenhill, 2007). Στο μουσείο λοιπόν επέρχεται εμπνευσμένη μάθηση έχοντας γίνει πιο φιλικό προς όλους τους μαθητές και έχοντας τοποθετήσει τη συμμετοχή στη μάθηση και την ίση πρόσβαση στη γνώση στο επίκεντρο της φιλοσοφίας του. Με αποτέλεσμα όλοι οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα και μάλιστα με επιτυχία αφομοιώνοντας ο κάθε μαθητής με τον δικό του τρόπο την μουσειακή μάθηση.

Το σύνολο αυτών των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων συμβάλλει στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης των μαθητών επισκεπτών και στην αύξηση τρόπων επιλογής και αξιοποίησης των γνώσεων που παρέχει το μουσείο (Νικονάνου, 2015). Τα μουσεία σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, ώστε ο κάθε μαθητής να μπορεί και να θέλει να συμμετάσχει στη διαδικασία συνδυάζοντας άμεσα γεγονότα, γνώσεις προηγούμενες εμπειρίες και βιώματα (Μουσούρη, 2002) συνδέοντας αυτά που μαθαίνει σε όσα ήδη ξέρει. Με αποτέλεσμα οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρο στο μουσείο να έχουν νόημα για

τους μαθητές και όλοι είναι σε θέση να καταλάβουν για ποιο λόγο τις κάνουν, ποιος είναι ο σκοπός τους και η χρησιμότητά τους. Η σύνδεση λοιπόν με τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών που επιτελείται στο μουσείο είναι πολύ σημαντική, ώστε να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στη μάθηση, καθώς δημιουργείται η βάση για την κατάκτηση της καινούριας γνώσης και η σύνδεσή της με την παλιά (Μουσούρη, 2002). Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω στο μουσείο η προϋπάρχουσα γνώση και το προσωπικό πλαίσιο του κάθε παιδιού που απαρτίζεται από τις γνώσεις, τις προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα και τα βιώματά του, λαμβάνεται σοβαρά υπόψη και αποτελεί σημείο αφετηρίας για τη διδασκαλία με στόχο την ενεργοποίησή της (Falk & Dierking, 2012).

Ένας άλλος παράγοντας που καθιστά σημαντική τη συμβολή των μουσείων στη συμπερίληψη όλων των παιδιών είναι ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων δεν αντιγράφουν ούτε μιμούνται το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα (Νάκου, 2002). Μεταξύ των συμπεριληπτικών χαρακτηριστικών τους είναι η ευελιξία χώρου και χρόνου διεξαγωγής τους, ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας ως προς το περιεχόμενο, σύμφωνα με τον οποίο λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ακολουθείται μια βιωματική προσέγγιση με δυνατότητα επίτευξης ατομικών και ομαδικών στόχων ταυτόχρονα (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Σε ένα μουσειολογικό περιβάλλον με εκπαιδευτική ερμηνεία των εκθεμάτων και με παιδαγωγική προσέγγιση των θεματικών συλλογών τα κίνητρα για μάθηση όλων των παιδιών είναι αυξημένα καθώς είναι αυξημένα τα ερεθίσματα για έμπνευση, δημιουργικότητα, εξερεύνηση, πειραματισμό, ευχαρίστηση, ψυχαγωγία, διασκέδαση, έκπληξη, πρωτότυπες σκέψεις, δράση και διάδραση, τα οποία προωθούν την καθολική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική μουσειακή διαδικασία (Νικονάνου, 2010). Στις εκπαιδευτικές δράσεις του μουσείου συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, στη διαχείριση του πλήθους των πληροφοριών και όχι η ποσότητα της γνώσης που θα αποκομίσουν (Falk & Dierking, 2002). Το μουσείο δηλαδή προωθεί τη θεώρηση του Skimmer (1964) για την εκπαίδευση πως «Εκπαίδευση είναι ό,τι επιβιώνει όταν ό,τι έχουμε μάθει έχει ξεχαστεί» για αυτό και δίνει τη βαρύτητα στη διαδικασία της ουσιαστικής μάθησης και απόκτησης εφοδίων για τη ζωή όλων των παιδιών δηλαδή στην ανεξάρτητη σκέψη, στη διάθεση για έρευνα και στο να μάθουν πως να μαθαίνουν (Falk & Dierking, 2012). Συνεπώς, το μουσείο λειτουργώντας συμπληρωματικά στο σχολείο τους προσφέρει ένα περιβάλλον με πολλά ερεθίσματα

και δυνατότητες να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους όλοι οι μαθητές (Ντολιοπούλου, 1999).

Σύμφωνα με το Μοντέλο Διαδραστικής Εμπειρίας των Falk και Dierking (2012) η εμπειρία και η μάθηση αναπτύσσονται και αλληλεπιδρούν με το προσωπικό, το φυσικό και το κοινωνικό πλαίσιο. Το προσωπικό πλαίσιο αφορά σε προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες, συμπεριφορές, κίνητρα, ενδιαφέροντα και το γενικότερο ψυχολογικό προφίλ του, το φυσικό αφορά την επαφή του με τα εκθέματα του μουσείου και τη γενικότερη ατμόσφαιρα που αποπνέει ο μουσειακός χώρος και το κοινωνικό πλαίσιο αφορά τη σχέση των συμμαθητών μεταξύ τους, τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς και με τους μουσειοπαιδαγωγούς (Βέμη & Νάκου, 2010). Άρα, η μουσειακή εμπειρία διαμορφώνεται από τον καθένα ξεχωριστά αλλά και από όλους μαζί καθώς βρίσκονται στον ίδιο φυσικό χώρο και αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης (Falk & Dierking, 2012).

Στα γενικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα προς όλα τα παιδιά είναι η γνώση, η κατανόηση και η εμβάθυνση μαθαίνοντας γεγονότα και πληροφορίες, είναι η καλλιέργεια διανοητικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων διαχείρισης πληροφοριών, η δυνατότητα να κάνουν συσχετισμούς, η δυνατότητα για νέα ακούσματα, νέες οπτικές και νέα πράγματα, για επαφή με αξίες, αντιλήψεις, συναισθήματα, συμπεριφορές (Witcomb, 2012). Στα γενικά κοινωνικά αποτελέσματα είναι η βελτίωση του διαλόγου και της κατανόησης μέσα στην ομάδα, η αυξημένη ανεκτικότητα, η ενδυνάμωση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και ταυτότητας, η ενθάρρυνση των συνδέσεων και των σχέσεων, η συνεργασία, η αλληλεπίδραση, η αλληλεξάρτηση, η ταύτιση, η καταπολέμηση του φόβου και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, η συνεισφορά στην πρόληψη της παραβατικότητας και μείωση αυτής, η ενθάρρυνση υγιών προτύπων ζωής που συμβάλλουν στη διατήρηση μιας καλής νοητικά και ψυχικά κατάστασης για τον μαθητή επισκέπτη (Bamberger & Tal, 2006). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα δε βασίζονται σε έναν ιδανικό μέσο όρο παιδιού όπως για παράδειγμα τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται κατά γράμμα στο τυπικό περιβάλλον μάθησης της παραδοσιακής σχολικής αίθουσας, αλλά σε ένα εύρος ενδιαφερόντων, δυνατοτήτων, τρόπων επικοινωνίας και έκφρασης, αλληλεπίδρασης και αναγκών μάθησης του συνόλου των παιδιών (Νάκου, 2002). Άλλωστε η αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων

έγκειται στο ότι έχουν σχεδιαστεί κατάλληλα για να βγαίνουν από τα στεγανά του σχολικού μοντέλου μάθησης, να ανταπεξέρχονται στις διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών επισκεπτών και να αλληλεπιδρούν με τη διαφορετικότητα των μελών μιας ομάδας (Νικονάνου, 2015).

Σύμφωνα με την έκθεση GLLAM (Group for Large Local Authority Museums, 2000), που αξιολόγησε τα προγράμματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μουσείων και των εκθεσιακών χώρων στη Μεγάλη Βρετανία, τα μουσεία έχουν τη μοναδική δυνατότητα να προσφέρουν στους μαθητές που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά συνεργατικά προγράμματα την ευκαιρία να βρουν δικούς τους τρόπους να πουν και να συμμετέχουν καθολικά και ισότιμα. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να δημιουργήσουν και να χρησιμοποιήσουν όλα τη δική τους γνώση, να εργαστούν δημιουργικά και με φαντασία, να κερδίσουν σε αυτό-εκτίμηση και αυτό-συναίσθηση, να δημιουργήσουν ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες αντιλαμβανόμενοι τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, να πληροφορηθούν και να αναγνωρίσουν θετικά την πολιτισμική διαφορετικότητα, να συσχετιστούν μαζί της και να αλληλεπιδράσουν, να αναλογιστούν πάνω στο παρόν, να το συνδέσουν με το παρελθόν και να οραματιστούν το μέλλον τους (Hooper & Greenhill et al., 2000)

Όπως φαίνεται από όλα τα παραπάνω, η επιτυχία ενός προγράμματος συμπερίληψης δεν ανταποκρίνεται σε μια μονοσήμαντη τιμή, αλλά πρόκειται για τη συνιστώσα πολλών παραμέτρων και αποτελεί ένα σταθμό σε μια συνεχή διαδικασία. Οι στόχοι της συμπερίληψης κοινωνικής και εκπαιδευτικής στο μουσειολογικό περιβάλλον, είναι άλλη μια στάση στην πορεία τους για ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία (Simon, 2010). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν στη συμπερίληψη όλων των μαθητών έχουν δύο αλληλένδετους στόχους αφενός να προσφέρουν ουσιαστικές εμπειρίες σε όλα τα παιδιά που συμμετέχουν με ισότιμο και ισάξιο τρόπο αποτελώντας όλα μέλη της ίδιας ομάδας και αφετέρου να συμβάλουν στην εξάλειψη των στοιχείων εκείνων που εμποδίζουν στην επίτευξη του πρώτου στόχου (Smith, 2006). Ο πρώτος στόχος απαιτεί τη λήψη άμεσων αποφάσεων και εφαρμογή πρακτικών λύσεων για να δοθούν ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλα τα παιδιά, ενώ ο δεύτερος στόχος απαιτεί την αλλαγή αντιλήψεων, προσδοκιών και στάσεων για την εξεύρεση λύσεων σε βάθος χρόνου. Μέσα από αυτή τη διττή διαδικασία, οι στόχοι της συμπερίληψης εντός του μουσείου συνεχώς επαναπροσδιορίζονται και αενάως επανατίθενται όπως συμβαίνει

και στο σχολικό περιβάλλον (Smith, 2006). Συνεπώς, δεν υπάρχει ένα προκαθορισμένο τέλος, αφού κάθε φορά που κάποιοι στόχοι επιτυγχάνονται, καινούριοι τίθενται προχωρώντας στην διαρκή πορεία προς την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο μουσείο ούσα μια διαδικασία που αφορά σε κάθε επίπεδο του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της λειτουργίας του προγραμματισμού των εκπαιδευτικών δράσεων του (Lang et al., 2012).

Σημαντικός προωθητικός παράγοντας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο μουσείο είναι οι ερμηνευτές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων οι οποίοι προωθούν τη μάθηση και δεν την κατευθύνουν καθώς γίνονται διαμεσολαβητές κι όχι μεταβιβαστές της γνώσης, υποστηρίζοντας τη συμμετοχή όλων των παιδιών ανεξαιρέτως (Dierking et al., 2001). Η σταδιακή καθοδήγηση του μουσειοπαιδαγωγού οδηγεί στην ανακάλυψη του περιεχομένου, δηλαδή στην ερμηνεία των φαινομένων και στην κατανόηση των εννοιών που αναδύονται κατά την εκπαιδευτική επίσκεψη (Νάκου, 2002). Για παράδειγμα οι ανοιχτές ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται από τους ερμηνευτές του μουσείου τις περισσότερες φορές αποβλέπουν στο να συμμετάσχει ο εκάστοτε μαθητής επισκέπτης και να εκφραστεί ελεύθερα, καθώς δεν προϋποθέτουν σωστή απάντηση, αλλά ενθαρρύνουν πολλαπλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις και πολλές θεάσεις (Νικονάνου, 2015). Όλες οι απαντήσεις από όλα τα παιδιά γίνονται αποδεκτές και αντιμετωπίζονται με σεβασμό καθώς η εγκυρότητά τους δεν αξιολογείται με βάση το τι θεωρείται σωστό και τι όχι, όπως συμβαίνει στο τυπικό περιβάλλον μάθησης του σχολείου όπου ο στόχος είναι η ορθότητα που οδηγεί στη σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά η χαρά της συμμετοχής και της συμβολής ως ισότιμο και ισάξιο μέλος της ομάδας (Smith, 2006). Συνεπώς, οι μαθητές κατά την επίσκεψή τους σε ένα μουσείο δε βρίσκουν την μία και μοναδική αλήθεια και γνώση για τα πράγματα του κόσμου γύρω τους, αλλά οικοδομούν πολλαπλές εξηγήσεις και διαφορετικές ερμηνείες των εμπειριών τους ως μέλη μιας ομάδας (Κόκκοτας, 2002).

Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως μέσα στο μουσείο κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών επισκέψεων και τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα όλοι οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν ομάδες και να λειτουργήσουν ως μέλη αυτών των ομάδων ακολουθώντας κανόνες και συμπεριφορές που διαμορφώνουν τους χαρακτήρες τους, που πλάθουν τις προσωπικότητές τους, που τους δίνουν την ευκαιρία να μάθουν και κυρίως να μάθουν να μαθαίνουν με τους άλλους (Simon, 2010). Έτσι, καλλιεργείται το

αίσθημα του «ανήκειν» που εξορισμού διατηρεί τη συνοχή, την αλληλουχία, την αλληλεξάρτηση και την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας και εγγυάται την εύρυθμη λειτουργία της (Kreps, 2011). Μέσα σε τέτοιου είδους ομάδες παρέχεται η δυνατότητα να είναι όλοι οι μαθητές ηγέτες, να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους ως οργανικά μέλη με ενεργητική συμμετοχή, αυτοπεποίθηση και αυτονομία και προπάντων ισότιμη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στη μετέπειτα εφαρμογή τους (Αγγελίδης, 2011).

Το γεγονός ότι εργάζονται σε ομάδες, τους δίνει τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, η οποία καθιστά αποτελεσματικότερη τη μάθηση και την παραλληλίζει με την καταλυτική παρουσία εκπαιδευτικού (Falk & Dierking, 2012). Πιο συγκεκριμένα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να επιτευχθεί η μέγιστη αλληλεπίδραση ακόμα και οι ερωτήσεις εντός του μουσείου τίθενται με προσεκτικό και παιγνιώδη τρόπο (Νικονάνου, 2010). Για παράδειγμα στην ερώτηση από τον/την μουσειοπαιδαγωγό «ποια είναι η χρήση αυτού του αντικειμένου», τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι πρέπει να αναζητήσουν μία μόνο σωστή απάντηση. Αντίθετα, όταν η ερώτηση διατυπωθεί με ανοιχτό τρόπο «τι θα μπορούσες να κάνεις με αυτό το αντικείμενο;» τα παιδιά αισθάνονται και πιο ελεύθερα να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις. Συμπερασματικά, στο χώρο του μουσείου η συμμετοχή όλων των μαθητών με διαφορετικές απαντήσεις καλλιεργείται, αφού δεν αναζητούνται οι σωστές απαντήσεις που λογικά θα έπρεπε να δώσει ο μαθητής, αλλά η προσωπική ερμηνεία της πραγματικότητας σύμφωνα με τον καθένα (Νικονάνου & Κασβίκης, 2008).

Η μάθηση στο μουσείο είναι ιδιαίτερη καθώς χρησιμοποιείται από τους επισκέπτες μαθητές σαν ένα λεξικό όπως για παράδειγμα δεν είναι ποτέ δυνατόν να αξιοποιηθούν όλα τα λήμματά του με μία ανάγνωση, έτσι δεν είναι εφικτό με μία μόνο επίσκεψη να κατακτηθεί όλη τη γνώση που προσφέρεται από τις συλλογές που εκτίθενται αλλά αναπόφευκτα δίνεται η κινητήριος δύναμη σε όλους τους μαθητές κατά την επίσκεψή τους να έχουν ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση και στη γνώση (Στασινός, 2013). Η μάθηση στο μουσείο επιτυγχάνεται μέσα από την ενέργεια της αντίληψης, της αλληλεπίδρασης και της αφομοίωσης ενός μουσειακού αντικειμένου από τον εκάστοτε μαθητή, η οποία οδηγεί στην ίση παροχή πληροφοριών και κατευθύνσεων για την απόκτηση γνώσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Νικονάνου, 2015). Είναι μία διαδικασία ενεργούς τριβής με την εμπειρία μέσα από την επαφή με τα αντικείμενα και

με τους ανθρώπους προκειμένου οι μαθητές επισκέπτες να κατανοήσουν τον κόσμο του μουσείου και να ενεργήσουν ισότιμα μέσα σε αυτόν σεβόμενοι την ατομικότητα και ταυτόχρονα τη συλλογικότητα (Hein, 1998). Η μάθηση συντελείται μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων, επίλυση προβλημάτων και ψυχαγωγικών παιχνιδιών, η γνώση είναι καθολική, δυναμική και ζωντανή και διακρίνεται για τον ποιοτικό της χαρακτήρα και όχι για την ποσοτική της διάσταση (Νάκου, 2002).

Το άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου δεν επικεντρώνεται σε ορισμένες γνώσεις και συγκεκριμένες δεξιότητες αντίθετα αποτελεί γόνιμο χώρο για να αναδειχθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, τα μοναδικά στοιχεία τους, οι ομοιότητες και οι διαφορές τους και να αποτιμηθούν ως ένα σύνολο, όλοι μαζί αλλά και ο καθένας ξεχωριστά (Τσιτούρη, 2005). Για το λόγο αυτό τα σχολεία, όπως αναφέρει ο Gardner (1991), δε θα έπρεπε να ακολουθούν μονοδιάστατες μεθόδους μάθησης αλλά να διευκολύνουν διαφορετικά είδη μάθησης ώστε να μην κάνουν τους μαθητές παθητικούς δέκτες των έτοιμων και στείων γνώσεων αλλά ενεργούς μετόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θα έπρεπε σημειώνει χαρακτηριστικά να μοιάζουν περισσότερο με σύγχρονα μουσεία και ειδικότερα με τα παιδικά μουσεία, τα οποία προσφέρουν, μέσα από τα εκθέματα και το υλικό τους, πολλαπλά ερεθίσματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες ανταποκρίνονται σε διαφορετικά στυλ μάθησης και δημιουργούν τις συνθήκες ώστε οι δυνατότητες των παιδιών να γίνουν ικανότητες (Νικονάνου, 2015). Στο μουσείο άλλωστε η γνώση καθορίζεται μέσα σε ένα δυναμικό εργαλείο που είναι η φωνή των συλλογών των εκθεμάτων και η εκάστοτε αφήγηση των ιστοριών τους ενώ στο σχολείο κυρίως μέσα από τη φωνή του εκπαιδευτικού και τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων (Αθανασίου, 2007). Τα αντικείμενα μέσα στο μουσείο διαμορφώνουν ένα αυθεντικό πλαίσιο που προωθεί την αλληλεπίδραση των μαθητών με αυτά, καθώς η ανάγκη του μαθητή να δομήσει νοήματα και να οργανώσει τον κόσμο που το περιβάλλει, καθώς και η περιέργεια να τον εξερευνήσει, είναι έμφυτη και καθοριστική για τη συμμετοχή του (Simon, 2010).

Η παραπάνω παιδαγωγική προσέγγιση συνθέτει τη βάση της θεωρίας του εποικοδομισμού και αναδεικνύει τις πολλαπλές και πολυσύνθετες δυνατότητες του μουσείου να συμβάλει στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (Falk & Dierking, 2012). Θεμελιώδη αρχή για να μπορούν να εφαρμοστούν όλα τα παραπάνω αποτελεί η καλλιέργεια ενδογενών κινήτρων για μάθηση (Γερμανός, 2006), καθώς η μάθηση είναι επιτυχής μόνο όταν προέρχεται από εσωτερική και προσωπική παρώθηση, κάτι που

αυξάνεται στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και συγκεκριμένα στο μουσείο (Νικονάνου, 2015). Το μουσείο αποτελεί ένα τέτοιο περιβάλλον όπου θα υπάρχει εσωτερικό και πραγματικό ενδιαφέρον για συμμετοχή στη μάθηση καθώς η δημιουργική ψυχαγωγία απευθύνει ανοιχτό κάλεσμα σε όλους τους μαθητές (Νάκου, 2002). Το μουσείο λοιπόν είναι ανοιχτό σε όλα τα παιδιά, καλεί όλα τα παιδιά και απευθύνεται σε όλα τα παιδιά εφαρμόζοντας εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία χαρακτηρίζονται από συμπεριληπτική δυναμική που ευαισθητοποιούν τους μαθητές συμμετέχοντες σε αυτά σε ζητήματα που αφορούν τη διαφορετικότητα χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας (Sandell, 2006).

Δεδομένου ότι η μάθηση στο μουσείο οικοδομείται σε κοινωνικό επίπεδο και είναι φύσει και θέσει εποικοδομιστική καθώς γίνεται στο πλαίσιο της κοινωνίας της ομάδας η προσέγγιση της γνώσης πραγματώνεται η μάθηση και η εποικοδόμηση της γνώσης όλων των μαθητών οι οποίοι έχουν τον κυρίαρχο ρόλο στα δρώμενα και μαζί με τις ιδέες τους και τις εμπειρίες τους τίθενται στο κέντρο της μουσειακής επίσκεψης (Falk & Dierking, 2012). Η οικοδόμηση των γνώσεων στο μουσείο γίνεται μέσω συζητήσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, μεταξύ του μουσειοπαιδαγωγού και των μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους που και αφορούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν όλοι ανεξαιρέτως αναπτύσσοντας συνεργασίες και αλληλεπιδράσεις (Νικονάνου, 2015).

Επιπρόσθετα, κατά την επίσκεψη στο μουσείο τίθεται σε λειτουργία η βιωματική μαθησιακή διαδικασία μέσω της ενεργούς συμμετοχής όλων των παιδιών τα οποία συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν θέτοντας υπό συνεχή διαπραγμάτευση τις ατομικές τους διαφορές και ομοιότητες (Νικονάνου, 2010). Με τον τρόπο αυτό κατά τη διάρκεια της βιωματικής μάθησης στο μουσείο διαμορφώνεται μια κοινότητα μάθησης όπου το κλίμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη συμμετοχής στη μάθηση και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (Μπάμπαλης & Μανιάτης, 2013). Σύμφωνα με την Νάκου (2002) μέσω της κυκλικής διαδικασίας των τεσσάρων σταδίων της βιωματικής μάθησης (αναστοχαστική εμπειρία, εμπλοκή και συμμετοχή, διαμόρφωση αφηρημένων εννοιών και ενεργός πειραματισμός σε νέες καταστάσεις) διασφαλίζεται το καθολικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Έτσι η μαθησιακή διαδικασία δεν παραμένει σε στενά ποσοτικά και ποιοτικά όρια που είναι η στείρα αναπαραγωγή, η συσσώρευση και η απομνημόνευση γνώσης, αλλά οδηγεί στη

δημιουργία της, μέσα από μια μετασχηματιστική ή ανα-μετασχηματιστική διαδικασία με εύχρηστο και ευχάριστο τρόπο (Χρυσafiδης, 1994) στην οποία συμμετέχουν όλοι οι μαθητές επισκέπτες ισότιμα.

Η πριμοδοτούμενη βιωματική μάθηση στο μουσείο μέσα από την προσωπική εμπειρία των μαθητών έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την ανάδειξη της διαφορετικότητας ως πλεονέκτημα για όλους, ως πλούτος, ως θετική ποικιλία και ποικιλομορφία και ως έμμεσο την επιβεβαίωση του γεγονότος ότι δεν υπάρχει μια στεγανή διαφορετικότητα αφού κάθε άτομο φέρει στοιχεία ομοιότητας ή διαφοράς με τους άλλους όντας μοναδικό (Dillon & Brandt, 2006). Η βιωματική μάθηση αποτελώντας την καρδιά πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία οι συμμετέχοντες μαθητές προσπαθούν να αναγνώσουν τα μουσειακά αντικείμενα και μέσω χειρωνακτικών και διανοητικών στρατηγικών να συγκροτήσουν τις γνώσεις τους για αυτά (object-based learning) στοχεύει στη συμμετοχή των αισθήσεων και στην καθολική και ελεύθερη και δημιουργική έκφραση των παιδιών (Νικονάνου, 2010).

Αλλά και η ανακαλυπτική μάθηση στα εκπαιδευτικά προγράμματα κινητοποιεί την ενεργητική διαδικασία μάθησης όλων των παιδιών και έχει τη μορφή πειραματισμού πάνω σε ένα θέμα καθώς επιτρέπει στον μαθητή επισκέπτη να επιλέγει, να δοκιμάζει και να μετασχηματίζει τη γνώση που λαμβάνει (Black, 2009). Αυτή η διαδικασία καλλιεργεί την περιέργεια στον εκάστοτε μαθητή επισκέπτη και τον προκαλεί και προσκαλεί να συμμετάσχει στη δράση ανακάλυψης και εν τέλει ρεαλιστικής προσέγγισης της γνώσης (Νάκου, 2001). Η ανακαλυπτική θεωρία μάθησης βρίσκει εφαρμογή στα μουσεία και συγκεκριμένα σε αίθουσες που τις συναντά κανείς με τον όρο «αίθουσα ανακάλυψης ή κέντρο ανακάλυψης» όπου υπάρχουν διαδραστικά εκθέματα. Σύμφωνα με την Witcomb (2012) τα διαδραστικά εκθέματα του μουσείου με την έμμεση καθοδήγηση του μουσειοπαιδαγωγού στοχεύουν στην αύξηση της συμμετοχής του επισκέπτη και στην προώθηση δημιουργίας νοήματος καθώς καλούνται να εφαρμόζουν μια δραστηριότητα πολυαισθητηριακού χαρακτήρα, να συλλέξουν πληροφορίες, να επιλέξουν μεταξύ πολλών δυνατοτήτων, να οδηγηθούν σε κάποια συμπεράσματα, να ελέγξουν τις ικανότητές τους και να παρατηρήσουν πως αλλάζει μια κατάσταση λόγω της συμμετοχής τους.

Οι εκπαιδευτικές θεωρίες της ανακάλυψης, της εμπειρίας και του κονστρουβισμού αξιοποιούνται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του μουσείου κατοχυρώνοντας ότι ο

επισκέπτης μαθητής είναι ενεργός δημιουργός νοημάτων στον μουσειακό χώρο, ο οποίος ωφελείται γνωστικά και συναισθηματικά μέσα από την επαφή του με τον υλικό πολιτισμό των μουσείων και αντλεί ψυχαγωγία μέσα από τη δημιουργική εμπλοκή του με παιγνιώδεις δραστηριότητες (Νάκου, 2002). Οι ενεργητικές ή βιωματικές θεωρίες του Dewey και του Bruner που αξιοποιούνται από το μουσείο βασίζονται στο ότι η εμπειρία και το βίωμα αποτελούν διδακτικές αρχές βάσει των οποίων δομείται στο μουσείο μια συνέχεια της καθημερινής ζωής του παιδιού και της νέας από το μουσείο παρεχόμενης γνώσης (Νικονάνου, 2010). Η εκπαιδευτική ύλη στο μουσείο προσαρμόζεται στην εμπειρία του παιδιού και μεταφράζεται σε προσωπική εμπειρία (Wenger, 2000) λαμβάνοντας υπόψη το ενδιαφέρον και το κίνητρο του επισκέπτη μαθητή για ένα θέμα. Έτσι με βάση τα ενδιαφέροντά του ο επισκέπτης μαθητής στο μουσείο συμμετέχει στη μάθηση με ποιοτικά και όχι ποσοτικά κριτήρια, μαθαίνει πώς να μαθαίνει και να κάνει τις δικές του επιλογές βάσει των δικών του μαθησιακών αναγκών καθώς το κριτήριο της επιτυχίας είναι η ποιότητα της πραγματοποιούμενης γνώσης (Bamberger & Tal, 2006). Συμπερασματικά στο μουσείο ο μαθητής επισκέπτης μαθαίνει να λύνει τα μαθησιακά προβλήματα μόνος του καθώς χρησιμοποιεί διδακτικές μεθόδους που προσαρμόζονται στις δυνατότητες του σε κάθε ηλικία και αναπτυξιακό στάδιο και επίπεδο και στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας (Black, 2009).

Τα μουσειακά αντικείμενα μπορούν να προκαλέσουν στους μαθητές άμεσες αντιδράσεις, να ανακαλέσουν μνήμες ή αναφορές σε προηγούμενες εμπειρίες, να αποτελέσουν αφορμές για συζήτηση και διάλογο (Νικονάνου, 2010). Η νοηματοδότηση των αντικειμένων και κατ' επέκταση της γνώσης ξεκινάει από τις διαφορετικές γνώσεις και τις ερμηνείες του κάθε μαθητή δημιουργώντας ένα ανοικτό πεδίο αποδοχής της διαφορετικότητας και της ετερότητας που μπορεί να υπάρχει μέσα σε μία ομάδα (Witcomb, 2012). Άλλωστε στο μουσείο η γνώση δεν παρέχεται, αλλά δομείται από τα σκεπτόμενα υποκείμενα με βάση ερωτήματα που θέτουν και τη διαδικασία που ακολουθούν για να τα απαντήσουν (Lord, 2007). Οι μαθητές επισκέπτες μπορούν να μάθουν μέσω των αντικειμένων σε ένα ειδικά σχεδιασμένο και προκλητικό για μάθηση περιβάλλον τις ικανότητες να ακούει, να μιλάει, να διαβάζει και να γράφει κάποιος αγγλικά, να αντιμετωπίσει τον αναλφαριθμητισμό και να ενθαρρύνει τη φιλιαναγνωσία (Hooper & Greenhill, 2007).

Προσφέροντας διαφορετικές δυνατότητες αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού, ευκαιρίες λεκτικής, αλλά κυρίως μη λεκτικής έκφρασης μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, ένα δημιουργικό και αλληλεπιδραστικό καθόλα περιβάλλον, με πλήθος ερεθισμάτων, τα μουσεία μπορούν να αποτελούν κατεξοχήν χώρους ανάπτυξης προγραμμάτων διαθεματικής, συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να συμπληρώνουν ουσιαστικά την τυπική μάθηση ή να λειτουργούν ανεξάρτητα (Νικονάνου, 2015). Είναι, λοιπόν, πως ο ρόλος των μουσείων είναι εξαιρετικά σημαντικός στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς γίνεται προφανές ότι το ενδιαφέρον στρέφεται στην αληθινή, ουσιαστική αλληλεπίδραση με την ετερότητα συμβάλλοντας στην κοινωνική συνοχή, στην κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα (Μαυροσκούφης 2014). Με άλλα λόγια, στο μουσείο επιχειρείται συστηματική αναμόρφωση των αντιλήψεων, των ιδεών αλλά και της πρακτικής, που έχει ως στόχο τη μετάβαση από ένα ιεραρχικό σύστημα γνώσης σε ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από ουσιαστικό διάλογο, δίκτυα, από αλληλεπίδραση και αλληλοεμπλουτισμό (Μαυροσκούφης 2014).

Όπως προαναφέρθηκε στη σύγχρονη εποχή όπου η εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται σε περίοδο επαναστατικών αλλαγών η διδασκαλία και η μάθηση όλων των παιδιών στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου αποτελεί έναν σημαντικό στόχο της (Ferguson, 2008). Ο θεσμός του μουσείου καλείται να παίζει ενεργό ρόλο στην αγωγή του μαθητικού πληθυσμού προωθώντας εφαρμόζοντας την ιδέα της καθολικής εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης, παρέχοντας στους μετέπειτα πολίτες της κοινωνίας ίσες ευκαιρίες στη γνώση και στην πρόσβαση στα αγαθά της χωρίς φραγμούς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ερευνητικό πρόγραμμα The Learning Museum (2010-2014) και το Museums : Social Learning Spaces and Knowledge Producing Processes (2013) που είχαν ως στόχο να μελετήσει τα μουσεία ως εκπαιδευτικά ιδρύματα για τη δια βίου μάθηση, για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προσεγγίζοντας έτσι τα μουσεία ως κοινωνικά μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία μπορούν να συμβάλουν δυναμικά στην εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη μέσα από την κοινωνική αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών (Lundgaard & Jensen, 2013).

Σύμφωνα λοιπόν με τις θεωρίες μάθησης των Bruner (ανακαλυπτική μάθηση), Vygotsky (επικοινωνιακή και πολιτισμική διάσταση), και των Leontiev, Luria και Nardi (Θεωρία της δραστηριότητας) οι μαθητές στο μουσείο προσλαμβάνουν πληροφορίες, μαθαίνουν έννοιες, οικοδομούν νοήματα και τέλος κατακτούν τη γνώση

μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και των συλλογικών ερμηνειών (Νικονάνου, 2010). Η μαθησιακή δραστηριότητα στο μουσείο πραγματοποιείται σε κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται και το οποίο αφορά άμεσα ούσα άρρηκτα συνδεδεμένη με αυτό. Με τον τρόπο αυτό μετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση της δικής τους γνώσης, δρώντας σε συγκεκριμένα αντικείμενα, ανακαλύπτοντας πράγματα για τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους (Νάκου, 2002), καθώς όλοι απολαμβάνουν τη δυνατότητα της ανακάλυψης και του πειραματισμού, ελεύθερης έκφρασης, προσωπικής εμπλοκής και διαμόρφωσης εμπειριών που συμβάλουν στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι μαθητές λοιπόν ανακαλύπτουν τάσεις τους, αναπτύσσουν δεξιότητες, καλλιεργούν ταλέντα τους μέσω πειραματισμού και πρακτικής σε πραγματικό περιβάλλον δίνοντας έμφαση στο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο των γνωστικών διεργασιών (Bounia & Myrivili, 2015).

Έχοντας λοιπόν πραγματοποιήσει μια επισκόπηση των θεωριών μάθησης που έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί για τα μουσεία ως εκπαιδευτικά ιδρύματα παρατηρείται ότι στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου, μπορεί να διασφαλιστεί η προσέγγιση όλων των μαθητών, η συμμετοχή όλων των μαθητών και η μείωση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού με την εκπαιδευτική πρακτική να οργανώνεται με εναλλακτικές μορφές μάθησης και διδασκαλίας. (Νικονάνου, 2015). Η διδακτική προσέγγιση στο μουσείο ούσα μαθητοκεντρικά προσανατολισμένη θέτει τους μαθητές επισκέπτες στο κέντρο του συνόλου να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με το περιβάλλον του μουσείου ως ένας άτυπος ηγέτης που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και είναι η κεφαλή σε ένα μικρό δίκτυο συνεργασίας που είναι η ομάδα των μαθητών επισκεπτών, γεγονός που αποτελεί χαρακτηριστικό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Αγγελίδης, 2011). Στο φυσικό και κοινωνικό χώρο του μουσείου οι διδακτικές μέθοδοι εμπεριέχουν και τις αρχές της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης που είναι η ομαδοσυνεργατική, η παρατήρηση, η διερεύνηση και η κατασκευή της γνώσης, η μάθηση με τη χρήση υλικών μέσων και του εποπτικού υλικού και η αξιοποίηση της καθημερινής μάθησης και εμπειρίας (Νάκου, 2002). Με όλες αυτές τις εναλλακτικές προτάσεις η πρόθεση του μουσείου είναι να εξασφαλιστεί ένα ευρύ σύνολο εκπαιδευτικών ενεργειών που αντανακλά όλο το φάσμα των εναλλακτικών αναγκών όλων των μαθητών (Ferguson, 2008), καταδεικνύοντας παράλληλα την έμπρακτη

συναίνεση του μουσείου για την ουσιαστική συμπερίληψη των μαθητών αλλά και τη συμβολή του για την προώθησή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Το μουσείο ενσαρκώνοντας ένα κύκλο εννοιών και ιδεών που συνενώνουν τα αντικείμενα με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον των ανθρώπινων κοινωνιών, με την ευρύτερη πολιτισμική τους ιστορία είναι ως χώρος βαθιά συμπεριληπτικός (Νικονάνου, 2015). Αποσκοπώντας στον εκδημοκρατισμό και στην απλούστευση της γνώσης και της σκέψης προωθείται πλέον ως ένας χώρος έκφρασης και διαφορετικής ερμηνείας των ιστοριών και των αντικειμένων για τον κάθε επισκέπτη, ανάλογα με τις γνώσεις του, τα ενδιαφέροντά του ή αλλιώς με το πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο που ο κάθε μαθητής φέρει μαζί του στο μουσείο (Simon, 2010). Τα τελευταία χρόνια σταδιακά μέσα από τις εκθέσεις και τις συλλογές του μουσείου προωθείται η ιδέα της συγκρότησης προσωπικών ερμηνειών και νοημάτων για κάθε επισκέπτη διαμορφώνοντας τη δική του ξεχωριστή μουσειακή εμπειρία συμμετοχικά και καθολικά ως ισότιμο και ισάξιο μέλος της ομάδας (Simon, 2010). Το μουσείο λοιπόν σήμερα ως ένας σύγχρονος θεσμός με επιστημονικό, εκπαιδευτικό, πολιτιστικό και κοινωνικό ρόλο προσανατολισμένο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών σε ένα περιβάλλον εκδημοκρατισμού αποκτά και συμπεριληπτικό ρόλο και περιεχόμενο καθώς όλοι έχουν ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή στη μάθηση.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3.1. Η μελέτη περίπτωσης

Το ερευνητικό ενδιαφέρον στη συγκεκριμένη εργασία εντοπίζεται στη μελέτη περίπτωσης ενός σχολείου και ενός δείγματος εκπαιδευτικών και μαθητών. Η εργασία εστιάζει σκόπιμα την προσοχή της σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικά αντικείμενο μελέτης, αποσκοπώντας στην απεικόνιση και κατανόηση της σύνθετης ταυτότητας και της μοναδικότητας που το χαρακτηρίζει (Stake, 1995, Πηγιάκη, 2004, Yin, 2009). Συνελέγησαν λεπτομερή δεδομένα ώστε να προσεγγίσει βαθύτερα το υπό μελέτη θέμα, να ανιχνεύσει με προσοχή τις πολλαπλές πτυχές και διαστάσεις του (Stake, 1995, Robson, 2007) και να δώσει απαντήσεις στις ερωτήσεις που έχουν τεθεί προς εξέταση. Συνεπώς, η έρευνα μελετά πτυχές ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και μιας εκπαιδευτικής τάσης η οποία αναμένεται να τροφοδοτήσει τα αποτελέσματα και μελλοντικών ερευνών στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο (Cohen et al., 2008) με διαφορετικούς ερευνητικούς σκοπούς (Shaw, 1999).

Πιο αναλυτικά, η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική θεωρείται ενδιαφέρουσα καθώς διεγείρει το επιστημονικό ενδιαφέρον όταν τα υπό εξέταση θέματα είναι σημαντικά ερευνητικά (Stake, 1995). Στην εργασία αυτή με βάση το είδος των υπό εξέταση ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν εξ αρχής της έρευνας επιλέχθηκε η εγγενής μελέτη περίπτωσης (Stake, 1995) που εστίασε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και επιδίωξε να μάθει όσο το δυνατόν περισσότερα για τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του άτυπου περιβάλλοντος μάθησης του μουσείου και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Crowe et al., 2011). Συγκεκριμένα, περίπτωση αποτελεί εδώ ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και επιλογές του στο να προωθεί την άτυπη διδασκαλία και μάθηση στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου κι έτσι να αναπτύσσεται η ισότιμη και καθολική συμμετοχή όλων των μαθητών στη διδασκαλία και στην μάθηση. Τα πρωτογενή δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούνται από εμπειρικό υλικό από συνεντεύξεις, συζητήσεις, καθημερινές παρατηρήσεις και μελέτη επίσημων εγγράφων του σχολείου

που ερμηνεύονται πολύπλευρα ώστε να μελετηθούν τα σύνθετα πρότυπα καταστάσεων και συμπεριφορών που αφορούν τη σύνδεση της μουσειακής μάθησης και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Το βασικό κριτήριο επιλογής της μελέτης περίπτωσης στη συγκεκριμένη εργασία ήταν ο σκοπός της έρευνας δηλαδή η διερεύνηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος σε ένα σχολείο που συνεκπαιδούνται όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως διαφορετικότητας κι έτσι επιλέχθηκε ένα σχολείο που εμπίπτει πράγματι στην παραπάνω κατηγορία. Ο Yin (1994) θεωρεί ότι η επιλογή εδράζεται στο εάν η περίπτωση είναι ενδιαφέρουσα «κρίσιμη», ή «αποκαλυπτική». Στο παρόν παράδειγμα, το συγκεκριμένο σχολείο θεωρείται μια ενδιαφέρουσα περίπτωση καθώς καθώς λειτουργεί εύρυθμα εξαιτίας κάποιων εξαιρετικά κρίσιμων περιστατικών που ενέτειναν την συμπεριληπτική του τάση και αποτέλεσε την ιδανική περίπτωση για να μελετηθούν και να κατανοηθούν οι αποφάσεις της διεύθυνσης και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών. Η εν λόγω μελέτη λοιπόν προσφέρει ευκαιρίες αναστοχασμού, γόνιμου προβληματισμού και ελέγχου της θεωρίας ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο μουσειολογικό περιβάλλον (Stake, 1995).

Σύμφωνα με τον Yin (2009) η εγγενής μελέτη περίπτωσης επιδιώκει την παραγωγή και τον έλεγχο της θεωρίας αναζητώντας κατά κύριο λόγο αιτιώδεις σχέσεις και μπορεί να προσφέρει εξηγήσεις, περιγραφές και τη δυνατότητα διερεύνησης της περίπτωσης εντός του καθημερινού πλαισίου στο οποίο αυτή υπάρχει και εφαρμόζεται. Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης υιοθετεί ερμηνευτική και επεξηγηματική προσέγγιση του πλαισίου των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των παιδαγωγικών πρακτικών (Easton, 2010, Crowe et al., 2011). Ο Yin (2009), ο Bassey (1999) και ο Stufflebeam (2001) εκτιμά ότι η επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης, η οποία χρησιμοποιείται σε αυτή εδώ την εργασία, μελετά σε βάθος την περίπτωση με συστηματικό και κριτικό τρόπο, θέτοντας κατάλληλες ερωτήσεις που αφορούν συνήθως στο «πώς», το «γιατί» και το «τι» γίνεται (Crowe et al., 2011) δίνοντας έμφαση στην περιγραφή, την ανάλυση και τη σύνθεση νοημάτων με σκοπό τη σκιαγράφηση και το διαφωτισμό των πολλαπλών πτυχών του θέματος. Είναι από τις καταλληλότερες ερευνητικές στρατηγικές όταν επιχειρείται η κατανόηση της λειτουργίας του φαινομένου, λαμβάνοντας υπόψη τις επιρροές που αυτή δέχεται από το ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο (Bassey, 1999). Στην εγγενή

μελέτη περίπτωσης το κριτήριο είναι η μοναδικότητα της περίπτωσης γιατί έχει αξία η ίδια καθαυτή και προκαλεί ένα αυθεντικό ερευνητικό ενδιαφέρον (Cohen et al., 2008).

Αξίζει να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης για να ολοκληρωθεί σχεδιάστηκε μεθοδευμένα και οργανωμένα, δομώντας από νωρίς την πορεία της μελέτης καθώς θεωρείται μια ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική ερευνητική στρατηγική (Yin, 1994). Η μελέτη περίπτωσης έχει το δικό της ερευνητικό σχεδιασμό (Stake, 1995, Bassey, 1999, Shaw, 1999, Robson, 2007, Cohen et al., 2008, Mertens, 2009, Yin, 2009) και αφορά αποφάσεις σχετικά με το θέμα που διερευνάται, τα υπό εξέταση ερωτήματα, το τι θέλει να μάθει και το πώς θα το μάθει εν γένει, τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής της εργασίας αναδύθηκαν μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και είναι δημιούργημα των ενδιαφερόντων της έρευνας στο σύνολό της. Τα ερωτήματα αυτά ήταν καθοριστικά και έθεσαν την ατζέντα της μελέτης, κατήχυναν τις ενέργειες της έρευνας, διαμόρφωσαν τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της και την ηθική διεξαγωγή της. Εξίσου σημαντικό ρόλο για την επιτυχή έκβαση της έρευνας διαδραμάτισε η εξασφάλιση της άδειας πρόσβασης, η οργάνωση των επισκέψεων στο πεδίο, η σύναψη σχέσεων με τους δρώντες και η διερεύνηση των προθέσεών τους και των αντίστοιχων ερμηνειών τους (Crowe et al., 2011). Ωστόσο, ο αρχικός σχεδιασμός, δεν έγινε αντιληπτός ως απαράβατος κανόνας και υπήρχε η δυνατότητα κατά την υλοποίηση της μελέτης να προκύψει ανάγκη για αλλαγές τροποποιώντας τις ερωτήσεις ή τους στόχους της έρευνας (Stake, 1995).

3.2. Το σχολείο ως μελέτη περίπτωσης

Αναφορικά με το σχολείο, που είναι υπό μελέτη στη συγκεκριμένη έρευνα, βρίσκεται στη Θεσσαλονίκη, σε μια περιοχή με την οποία η ιστορία του είναι στενά συνδεδεμένη. Συγκεκριμένα, βρίσκεται στο δυτικό άκρο του Δήμου Θεσσαλονίκης την Ξηροκρήνη. Μελετώντας στην αρχή της έρευνάς το αρχειακό υλικό του σχολείου διαπιστώθηκε ότι η ιστορία ίδρυσης και εξέλιξής του είναι πολύ ενδιαφέρουσα και συνδέεται άρρηκτα με την συμπεριληπτική κουλτούρα που έχει υιοθετήσει ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σε συγχρονικό επίπεδο. Ιδρύθηκε λοιπόν το 1926, λίγο μετά τη Μικρασιατική καταστροφή, για να στεγάσει και να μορφώσει τα

προσφυγόπουλα του πολέμου και του ξεριζωμού που ακολούθησε. Λειτουργούσε και κατά τη διάρκεια της Κατοχής και τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια επεκτάθηκε με νέο διδακτήριο λόγω της συνεχούς αύξησης του πληθυσμού. Σύμφωνα με το ιστορικό του σχολείου και τα πρακτικά του είναι ένα σχολείο που κατεξοχήν φιλοξενούσε πολλά και διαφορετικά παιδιά με μοναδικά χαρακτηριστικά το καθένα. Σύμφωνα με τα αρχεία του λοιπόν πρόκειται για ένα ιστορικό σχολείο και σε μία ιστορική γειτονιά στην οποία η φτώχεια και η δυστυχία δεν εμπόδισαν τους πρόσφυγες να εργαστούν σκληρά έτσι ώστε να επιβιώσουν κάτω από τις δύσκολες συνθήκες και να οικοδομήσουν μια καινούρια ζωή. Η φτωχογειτονιά της Ξηροκρήνης που τότε ονομαζόταν και Ρεζί Βαρδάρ, στέγαζε ακόμα και τους πυρόπληκτους εβραίους, καπνεργάτες, χαμάληδες και πλανόδιους μικροπωλητές, τα παιδιά των οποίων εμφανίζονται ως σπαράγματα παρουσίας στα αρχεία του σχολείου, παιδιά που χάθηκαν στο Auswitch το 1943. Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο τα αρχεία μας πληροφορούν πως το σχολείο μετονομάστηκε και το 1954 στεγάστηκε στο σημερινό ιστορικό πια κτήριο.

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 το σχολείο υποδέχτηκε για μια ακόμη φορά παιδιά μεταναστών από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία, τα οποία σήμερα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της πολύβουης και πολύγλωσσης καθημερινότητας τόσο του σχολείου όσο και της περιοχής. Φαίνεται ότι τελικά, σε κάποιες γειτονιές, κάποια πράγματα δεν αλλάζουν κι έτσι η σχολική κοινότητα έπρεπε να προσαρμοστεί στην πραγματικότητα η οποία ενέχει και παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι λοιπόν, στις 10 Οκτωβρίου του 2016 έγινε ακόμα πιο πλούσιο σε φωνές και ψυχές, καθώς υποδέχτηκε περίπου 35 προσφυγόπουλα από τον καταυλισμό Δερβένι – Ελπίδα για να φοιτήσουν σε μια ειδική, απογευματινή δομή για προσφυγόπουλα. Η στιγμή που τα παιδιά έμπαιναν για πρώτη φορά μέσα στην αυλή του σχολείου, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου χειροκροτούσαν, πρόσφερε μεγάλη συγκίνηση σε μικρούς και μεγάλους που είχαν την τύχη να βρίσκονται εκεί και επιβεβαιώνει περίτρανα πως η διαφορετικότητα είναι πλούτος και πρέπει να καλωσορίζεται καθ' αυτόν τον τρόπο.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ πως σύμφωνα με το αρχειακό υλικό στο σχολείο από το παρελθόν λειτουργεί πρόγραμμα συμπερίληψης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) και τάξεις υποδοχής τους. Το πρόγραμμα αποσκοπεί στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών με πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα, καθώς και στη βελτίωση του

γραμματισμού, του αριθμητισμού και άλλων διδακτικών αντικειμένων. Επίσης το πρόγραμμα συμπεριλαμβάνει δράσεις για την εκπαίδευση και την ομαλή προσαρμογή των προσφυγόπαιδων και την πλήρη συμπερίληψή τους στη γενική τάξη του γενικού αυτού σχολείου που αγκαλιάζει όλα τα παιδιά. Προς τούτο, έγιναν οι απαραίτητες προσλήψεις εκπαιδευτικών ώστε να στελεχωθούν τις οι τάξεις υποδοχής, τα ενισχυτικά φροντιστηριακά τμήματα και οι ειδικές δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφυγόπαιδων. Κύριο αντικείμενο αυτής της συλλογικής προσπάθειας είναι στους πρώτους μήνες η εκμάθηση της ελληνικής ως ξένη γλώσσα και η ενίσχυσή τους και σε άλλα μαθήματα.

Επίσης, στο σχολείο αυτό καλωσορίζεται και η διαφορετικότητα σε επίπεδο μαθησιακό καθώς σε προηγούμενα χρόνια έχει λειτουργήσει πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης μαθητών που έχουν διαγνωσθεί ως να έχουν κάποιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην πράξη αποσκοπούσε στην ουσιαστική υποστήριξη των μαθητών αυτών οι οποίοι φοιτούν στο γενικό αυτό σχολείο και συμπεριλάμβανε το θεσμό της παράλληλης στήριξης, την υποστήριξη των με αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης μαθητών και την υποστήριξη των μαθητών με Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό με στόχο την εξασφάλιση της προσβασιμότητας και συμμετοχής αυτών στο κοινωνικό γίνεσθαι, την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, της σχολικής αποτυχίας καθώς και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Για το λόγο αυτό έχουν προσληφθεί και επιμορφωθεί οι απαραίτητοι εκπαιδευτικοί για να καλύψουν τις ανάγκες παράλληλης στήριξης.

Συγκεκριμένα, στο παρελθόν στο σχολείο αυτό έχει λειτουργήσει πρόγραμμα ανάπτυξης υποστηρικτικών δομών με την ανασύσταση του σχολείου σε Κέντρο Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), τη συμμετοχή του σε Σχολικά Δίκτυα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΔΕΥ), και τη συνεργασία του με ειδικές Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών και την παραπομπή τους στα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης), όταν συνεχίζουν να έχουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον παρά τη συνεχή υποστήριξή τους. Ένα άλλο πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχε το εν λόγω σχολείο είναι η εξατομικευμένη υποστήριξη μαθητών που έχουν διαγνωσθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπου παρεχόταν και παρέχεται ενίσχυση και ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις όπου πραγματοποιείται

χρήση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων.

Ωστόσο, σύμφωνα πάντα με τα αρχεία του σχολείου πλέον στο σχολείο αυτό γίνεται στην πράξη προσπάθεια για τη δημιουργία Ενιαίου Τύπου Δημοτικού Σχολείου που εξυπηρετεί την συνταγματική επιταγή για την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, στη διδασκαλία και στη μάθηση και καταργεί την πολυτυπία σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που οδηγούσε στην διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. θεατρική αγωγή και αυξημένες ώρες αγγλικών, φυσικής αγωγής και εικαστικών) και σε Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) που ενοποιεί το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και παρέχει και τη δυνατότητα ολοήμερου προγράμματος όπου γενικεύεται η ώρα μελέτης με επίβλεψη εκπαιδευτικού, απαλλάσσοντας τους μαθητές από την πολύωρη και κοπιώδη μελέτη στο σπίτι αλλά και προσφέρεται ευρεία επιλογή μαθημάτων (πληροφορική, αγγλικά, αθλητισμός, εικαστικά, θεατρική αγωγή, μουσική, καθώς και πολιτιστικοί όμιλοι δραστηριοτήτων) και πολλές επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς όπως τα μουσεία.

Σήμερα στο σχολείο φοιτούν 250 παιδιά και διδάσκουν 22 εκπαιδευτικοί με 23ο τον διευθυντή του σχολείου ο οποίος με το που ανέλαβε τα νέα του καθήκοντα ενδιαφέρθηκε με ιδιαίτερη ζέση για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, για τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό του, τα προγράμματα ψυχολογικής υποστήριξης, τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και την έμπρακτη υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών με το να τους δίνει την ελευθερία και να τους ενθαρρύνει να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν έστω κι αν δεν έμεναν απόλυτα πιστοί στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό το γεγονός αποτελεί μία αξιοσημείωτη καινοτομία καθώς άνοιξε ο δρόμος για να γίνονται τα μαθήματα και εκτός της παραδοσιακής τάξης σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και δη στα μουσεία και αυτός είναι άλλωστε και ο λόγος που επιλέχθηκε το σχολείο αυτό για δείγμα της έρευνάς μας.

Το σχολείο αυτό επιλέχθηκε ως δείγμα της έρευνας γιατί ακριβώς επιχειρεί και πετυχαίνει να προσφέρει στιγμές κανονικής ζωής και φοίτησης μέσα από την εκπαίδευση στα παιδιά που έχουν διαγνωσθεί ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες και σε αυτά που είναι προσφυγόπουλα τα οποία φτάνοντας στη Θεσσαλονίκη εγκαταστάθηκαν στους καταυλισμούς γύρω από την πόλη. Άλλος λόγος επιλογής του

συγκεκριμένου σχολείου είναι ο διευθυντής του που διέπεται από αρχές κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητας όπως ο ίδιος υποστήριζε και διαμόρφωνε στρατηγικές ηγεσίας με βάση το τοπικό συγκείμενο που ειδικά σε αυτό το σχολείο που έχει πολλές ιδιαιτερότητες. Επίσης, όντας πολύ δημοκρατικός και θέλοντας οι φωνές όλων των παιδιών να εισακούονται υποστήριζε τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης εκτός του παραδοσιακού χώρου του σχολείου (Dierking et al. 2003) όπως το μουσείο πιστεύοντας πως θα γίνει έτσι η μάθηση προνόμιο για όλα τα παιδιά.

Έτσι, λοιπόν ο διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό μετά από διάφορες συνεδριάσεις στις οποίες αναλύονταν τα προβλήματα και οι ανησυχίες του αποφάσισαν κάποιες φορές το μήνα αντί για τα μαθήματα εντός της σχολικής τάξης να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία της πόλης της Θεσσαλονίκης. Κάθε μήνα λοιπόν το σχολικό έτος 2017-2018 πραγματοποιούνταν επισκέψεις σε μουσεία της πόλης της Θεσσαλονίκης. Το μήνα του Μαρτίου 2018 το θέμα μελέτης ήταν η εθνική επετειος ενώ το μήνα του Απριλίου 2018 το θέμα μελέτης ήταν τα παραδοσιακά παιχνίδια, το Μάιο 2018 ήταν οι αρχαίοι θεοί και ήρωες. Έτσι, λοιπόν, οι μαθητές τον Μάρτιο επισκέφθηκαν το Πολεμικό Μουσείο Θεσσαλονίκης και είχαν να εργαστούν και να συνεργαστούν σε δραστηριότητες άτυπης μάθησης λόγω της εθνικής και θρησκευτικής μας επετείου, τον μήνα Απρίλιο επισκέφθηκαν το Παιδικό Μουσείο Θεσσαλονίκης και βίωσαν ένα μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από χειροπιαστές εμπειρίες, ευελιξία, δυνατότητες κοινωνικής μάθησης με αφετηρία τα ενδιαφέροντα του μαθητή και στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και τον μήνα Μάιο επισκέφθηκαν το Αρχαιολογικό Μουσείο για να μάθουν βιωματικά πληροφορίες για την αρχαία Ελλάδα και τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό.

4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Μετά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του δεύτερου κεφαλαίου που αφορά τα τη συμβολή του μουσείου ως άτυπο περιβάλλον μάθησης στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την αναφορά στην μελέτη περίπτωσης που επιλέχθηκε για αυτή εδώ την εργασία στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον σχεδιασμό του ερευνητικού τμήματος της εργασίας και συγκεκριμένα στη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή, οργάνωση, ταξινόμηση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Η συγκεκριμένη εργασία ακολούθησε πολύ στοχευμένη στρατηγική για να σχεδιαστεί και να διεξαχθεί η διαδικασία επιλογής και χρήσης των ερευνητικών μεθόδων οι οποίες συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Συνεπώς, η μεθοδολογία ορίστηκε κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και αφού ξεκαθάρισαν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικοί στόχοι.

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθούν και να αναλυθούν τα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή είναι η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση μέσα από επιλεγμένες δημοσιευμένες πηγές βιβλίων και άρθρων που αφορούν στη συμπερίληψη και τις αποτελεσματικές πρακτικές εφαρμογής της σε μικροσκοπικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, έχει γίνει μια ενδελεχής αναζήτηση σε εκπαιδευτικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου και προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, μειώνουν την περιθωριοποίηση και αυξάνουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στα εκπαιδευτικά δρώμενα και στη μάθηση στο μουσειακό περιβάλλον. Επίσης, επιλέχθηκε να εφαρμοστεί ως διερευνητική μεθοδολογία η μελέτη μιας περίπτωσης σχολείου με την ποιοτική ερευνητική μέθοδο για να περιγράψει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει σε βάθος την τάση ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που έχει ένα σχολείο μέσα από την άτυπη μάθηση στο εκάστοτε μουσείο.

Η ποιοτική έρευνα κρίνεται ιδανική για να μελετηθεί ολιστικά το αντικείμενο υπό εξέταση, να του δοθεί εννοιολογική βάση και περιεχόμενο και να ερμηνευθεί η συμβολή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών (Denzin & Lincoln, 2005) εστιάζοντας στη μελέτη της φαινομενολογικής πραγματικότητας σε ένα σχολείο που πραγματοποιεί συχνές επισκέψεις σε μουσειακούς χώρους άτυπης μάθησης. Η εν λόγω εργασία αφενός βιβλιογραφικά και αφετέρου κάνοντας έρευνα πεδίου με λεπτομερή μελέτη και κατανόηση των επιμέρους πτυχών και διαστάσεων που αναδύονται επιδιώκει να διαμορφώσει μια δυναμική, πλαίσιοθετημένη και ολιστική προσέγγιση του φαινομένου ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο μουσειολογικό περιβάλλον. Η ποιοτική έρευνα λοιπόν είναι το πλέον κατάλληλο είδος έρευνας για την ολιστική μελέτη μιας περίπτωσης με σκοπό να κατανοηθεί πλήρως ένα θέμα το οποίο δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και στο οποίο ενυπάρχει θεωρητικό κενό (Freebody, 2003). Με την ποιοτική έρευνα γίνεται η προσέγγισή σταδιακά προς τη συμπλήρωση της κατασκευής και εξήγησης της θεωρίας και την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων ανακαλύπτοντας τα βαθύτερα νοήματα των ιδεών και των ενεργειών των υποκειμένων (Eisner, 1991). Στην ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε οικοδομούνται οι έννοιες, οι κατηγορίες και τα θεωρητικά του μοντέλα από «κάτω», οργανώνοντας τα δεδομένα σε όλο και πιο αφαιρετικές πληροφοριακές μονάδες θεμάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Έτσι, λοιπόν στην παρούσα μελέτη περίπτωσης γίνεται η ανάλυση του μέρους του θέματος στο πλαίσιο της ευρύτερης ολότητάς του και παρέχεται η δυνατότητα ευελιξίας και προσαρμογής σε νέα δεδομένα που προκύπτουν στην πορεία (Stake, 1995, Yin, 1994 & Merriam, 2001). Αξίζει να σημειωθεί πως τα εμπειρικά δεδομένα τα οποία συλλέγονται κατά τη διάρκεια αυτής της έρευνας έχουν νόημα μόνο σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο όπου αυτή λαμβάνει χώρα. Μέσω της ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο υπό μελέτη προσεγγίζεται με ευαισθησία και ανθρωπιστικό προσανατολισμό το όλο θέμα επιδιώκοντας από τα υποκείμενα της έρευνας πληθώρα πληροφοριών μέσα στο πραγματικό περιβάλλον και από φυσικές πηγές συλλογής ερευνητικών δεδομένων προσπαθώντας να παρουσιαστεί η οπτική των συμμετεχόντων και η αιτία αυτής.

4.1.1. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Ο ερευνητικός σχεδιασμός αποτελεί ένα σημαντικό και κρίσιμο σημείο για τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας και διεξάγεται με συστηματική προετοιμασία και πίστη στις επιστημολογικές αρχές της ποιοτικής έρευνας (Mason, 2011). Το ερευνητικό σχέδιο που δομήθηκε από την αρχή της εργασίας καθοδηγήθηκε κατά βάση από το ερευνητικό πεδίο, τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σε θεωρητικές και επιστημολογικές παραδοχές, τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους, τις μεθόδους παραγωγής ερευνητικού υλικού, τη στρατηγική της δειγματοληψίας, την ανάλυση του ερευνητικού υλικού, την αναστοχαστικότητα και τις αρχές δεοντολογίας στην ερευνητική διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2008). Η χρήση των ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα εργασία στοχεύει σε μια οντολογική προσέγγιση στους τρόπους συμπεριφοράς, τις στάσεις, τις πράξεις και τις αλληλεπιδράσεις, τις συζητήσεις ως σημαντικές διαστάσεις της πραγματικότητας και αναγνωρίζει ότι η γνώση σχετικά με αυτές τις οντολογικές διαστάσεις μπορεί να παραχθεί μέσω της συμμετοχής ή της βιωμένης εμπειρίας μέσα στα «φυσικά» πλαίσια όπου αυτές διαδραματίζονται (Τσιώλης, 2014) όπως στην περίπτωση μας στο σχολικό και μουσειολογικό περιβάλλον.

Αρχικά, έγινε εθνογραφική μελέτη στο πεδίο της έρευνας που διήρκεσε 5 μήνες. Η εθνογραφική μελέτη περιελάμβανε την περιγραφή των όψεων της κοινωνικής πραγματικότητας προσπαθώντας να γνωρίσει και να ανακαλύψει τις πτυχές των ατόμων και των ομάδων που εξετάζει και να κατανοήσει καλύτερα τη λειτουργία τους μέσα από μια επιτόπια εμπειρική έρευνα (Hammersley & Atkinson, 1995). Έτσι, έγινε εισχώρηση στο σχολικό περιβάλλον που μελετήθηκε προσπαθώντας να αντληθούν οι πληροφορίες μέσα από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις που αφορούσαν τη συμβολή στην αλλαγή κλίματος και στη συμπεριληπτική κουλτούρα και συμπεριληπτική εκπαίδευση του σχολείου που είχαν οι συχνές σχολικές επισκέψεις σε μουσεία της πόλης της Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, στην εθνογραφική μελέτη η οποία πραγματοποιήθηκε και στην εν λόγω εργασία δεν προσφέρονται μόνο περιγραφές των φαινομένων και παράθεση των γεγονότων, αλλά παρουσιάζονται και εξηγήσεις βλέποντας πίσω από τα γεγονότα δίνοντας εξηγήσεις γιατί αυτά συμβαίνουν (Ισαρη & Πρίντεζη, 2015). Δηλαδή, κατά τις επισκέψεις μου στο σχολείο συνεργαζόμουν με όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και εκτός από τις σημειώσεις που κράτησα από τις παρατηρήσεις που έκανα, μελέτησα το αρχειακό

υλικό του σχολείου και έγιναν συνεντεύξεις με το μεγαλύτερο αριθμό των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος μου ως ερευνήτρια είναι ιδιαίτερα κεντρικός στην εν λόγω έρευνα, διότι κατά την ερευνητική διαδικασία υπήρξε άμεση και προσωπική εμπλοκή με τους συμμετέχοντες των οποίων επίσης ο ρόλος ήταν κεντρικός. Οπότε στην ποιοτική προσέγγιση που πραγματοποιείται, η υποκειμενικότητα θεωρείται δεδομένη και δεν αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο (Ιωσηφίδης, 2008). Για το λόγο αυτό σ' ένα πλαίσιο αναστοχασμού εξετάστηκε ο βαθμός υποκειμενικότητας στην έρευνα λαμβάνοντας υπόψη του τρόπους με τους οποίους οι προσωπικές θέσεις, αξίες, εμπειρίες και των δύο πλευρών επηρεάζουν την ερευνητική διαδικασία, την ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα της (Morawski, 1994). Από την μία πλευρά η κεντρική θέση του παρατηρητή με κατέστησε σε ρόλο λήψης αποφάσεων κατά κρίση σχετικά με το πού θα εστιαστεί περισσότερο η αναζήτησή και η προσοχή, με ποια πρόσωπα θα συζητήσω, πώς, πότε και με ποιους τρόπους θα γίνεται η καταγραφή των δεδομένων κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και των συνεντεύξεων θεματικού τύπου (Angrosino, 2007, Hammersley & Attkinson, 1995, Mason, 2009). Από την άλλη πλευρά στην έρευνα περιγράφοντας και ερμηνεύοντας τις εκπαιδευτικές επιλογές τους οι συμμετέχοντες λειτούργησαν ως ερευνητικοί συνεργάτες και όχι ως «αντικείμενα» από τα οποία με τις κατάλληλες τεχνικές «αντλούνται» τα ερευνητικά δεδομένα. Αντίθετα, δόθηκε έμφαση στην ανάδειξη της φωνής τους, στην καλή μας συνεργασία για την αναζήτηση της αλήθειας και τον έλεγχο της θεωρητικής βάσης της έρευνας (Mason, 2009). Έγινε διείσδυση στα προσωπικά νοήματα και πιστεύω τους, στην κατανόηση της δικής τους ερμηνείας της συμβολής των επισκέψεων στο μουσείο στην αύξηση συμμετοχής στα εκπαιδευτικά δρώμενα από όλα τους μαθητές και έτσι στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

4.1.2. Δειγματοληψία

Στην έρευνά υιοθετήθηκε η στρατηγική της δειγματοληψίας σκοπιμότητας (Mertens, 1998) και είχε ως σκοπό να εντοπίσει αυτό που ο Patton (2002) ονομάζει πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις, δηλαδή περιπτώσεις οι οποίες προσφέρονται για μελέτη εις βάθος του εν λόγω ζητήματος της ανάπτυξης συμπερίληψης στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου και από τις οποίες κάποιος μπορεί να μάθει πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας. Στη

συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε σκόπιμα το δείγμα εκείνο του οποίου τα μέλη θα εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τα ερωτήματα και τους στόχους της. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, βασίστηκα στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και σε κάποια πρώτα δεδομένα της ίδιας της έρευνας σε σχέση με το σχολείο (Ιωσηφίδης, 2008· Marshall, 1996). Στην ερευνητική μεθοδολογία της έρευνας ο πληθυσμός της έρευνας είναι το σύνολο των μαθητών, ενώ το δείγμα είναι οι μαθητές ενός συγκεκριμένου σχολείου της Θεσσαλονίκης που είναι το κατεξοχήν πολυπολιτισμικό σχολείο της Θεσσαλονίκης που χρησιμοποιεί συμπεριληπτικές πρακτικές (Παρασκευόπουλος, 1993). Συνεπώς, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε ορίζεται ως το μέρος του ευρύτερου συνόλου των ομοειδών περιπτώσεων, το οποίο μελετάται στην πράξη και με βάση το οποίο θα διατυπώσουμε συμπεράσματα για τον πληθυσμό. Για τη στοχευμένη δειγματοληψία που πραγματοποιήθηκε έγινε χαρτογράφηση του υπό μελέτη πληθυσμού και συλλογή πληροφοριών για τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά. Άρα, η επιλογή της μεθόδου οφείλεται στην εθνογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε επιλέγοντας το δείγμα που προσιδιάζει στο φαινόμενο υπό μελέτη.

Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος της έρευνας στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν αριθμητικοί περιορισμοί και σταθεροί κανόνες (Ιωσηφίδης, 2008 & Patton, 2002). Το δείγμα λοιπόν δε χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο. Αντιθέτως, σε αυτή την περίπτωση αυτό θα μπορούσε να λειτουργήσει αρνητικά, καθώς ο στόχος είναι η σε βάθος κατανόηση των εμπειριών ενός συγκεκριμένου σχολείου (Μαντζούκας, 2007) σχετικά με τη συμπεριληπτική πρακτική της διδασκαλίας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και συγκεκριμένα στο μουσείο. Επίσης, το μικρό μέγεθος του δείγματος υπαγορεύθηκε και από πρακτικούς λόγους, καθώς ο χρόνος που απαιτείται για τη συλλογή και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων θα καθιστούσαν εξαιρετικά δύσκολο προς διαχείριση ένα πολύ μεγάλο δείγμα (Mason, 2009). Σύμφωνα με τη Marshall (1996) το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντάει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση. Άλλοι παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή του συγκεκριμένου μεγέθους του δείγματος είναι ο ερευνητικός σχεδιασμός και τα ερευνητικά εργαλεία της έρευνας καθώς οι εις βάθος συνεντεύξεις αποφέρουν πλούσια δεδομένα από λιγότερο άτομα (Robson, 2007). Ο Patton (2002) υποστηρίζει ότι το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από το τι θέλουμε να μάθουμε, γιατί θέλουμε να το μάθουμε, με τι σκοπιμότητα και σε τι χρόνο. Έγινε φανερό λοιπόν το νέο υλικό να συμπίπτει και να είναι αντίστοιχο με εκείνο που έχει ήδη παραχθεί, όταν

επαναλαμβάνονταν οι πληροφορίες και επανέρχονται έννοιες που έχουν ήδη αναφερθεί ή έχουν περιγραφεί λεπτομερώς (Καλλινικάκη, 2010). Άρα, η τελική απόφαση για το μέγεθος του δείγματος ήρθε όταν πλέον η ενσωμάτωση νέων μελών στο δείγμα δεν προσέφερε κάτι καινούριο στην ανάλυση των δεδομένων και στην παραγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

4.1.3. Συλλογή και παραγωγή ερευνητικών δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν κατά τη διεξαγωγή της οι μέθοδοι παραγωγής δεδομένων που περιλαμβάνουν την μελέτη σε γραπτά σχολικά τεκμήρια, την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις σε βάθος (Flick, 2006). Τα γραπτά ή υλικά τεκμήρια αφορούν στοιχεία που έχουν παραχθεί για σκοπούς, οι οποίοι δεν έχουν σχέση με την ερευνητική διαδικασία, αλλά συχνά παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες και χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με την παρατήρηση. Τέτοια είναι οι φωτογραφίες, το έντυπο υλικό και άλλα τεκμήρια που μπορούν να εμπλουτίσουν τη συλλογή και την παραγωγή ποιοτικών δεδομένων (Angrosino, 2007· Willig, 2008). Η παρατήρηση στοχεύει να περιγράψει το ερευνητικό πεδίο, τους συμμετέχοντες και τα γεγονότα που διαδραματίζονται. Ο Whitehead (2005) προτείνει τις ακόλουθες σημαντικές διαστάσεις στις οποίες επικεντρώθηκε η παρούσα έρευνα για την παραγωγή δεδομένων σε περιγραφικές, εστιασμένες και επιλεκτικές παρατηρήσεις οι οποίες βασίζονται στις εννέα αρχικές κατηγορίες περιγραφικής παρατήρησης που διέκρινε ο Spradley (1980) και είναι η σκιαγράφηση του φυσικού περιβάλλοντος, τα υλικά αντικείμενα στον χώρο, οι άνθρωποι που εμπλέκονται και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, το συστημικό κοινωνικό πλαίσιο, τις δραστηριότητες, τις εξατομικευμένες ενέργειες, συμπεριφορές, και τα συναισθήματα στο πεδίο, οι διαδράσεις και οι τρόποι αλληλεπίδρασης και τα γεγονότα και οι περιστάσεις στο πλαίσιο. Οι συνεντεύξεις υπό τη μορφή συζήτησης είναι άλλο ένα χρήσιμο εργαλείο το οποίο αξιοποιείται περισσότερο από τις προσχεδιασμένες συνεντεύξεις στην έρευνα πεδίου, καθώς συνιστά την πιο προσαρμόσιμη και ευέλικτη μορφή συνέντευξης (LeCompte & Preissle, 1993, Spradley, 1980). Το σύνολο των μεθόδων παραγωγής και συλλογής ερευνητικών δεδομένων θεωρείται ζωτικής σημασίας λόγω του βιωματικού χαρακτήρα τους και του ότι συνδέονται άρρηκτα με τα ερευνητικά ερωτήματα (Mason, 2009).

Στην εν λόγω εργασία για την καταγραφή των δεδομένων κρατούνταν σημειώσεις πεδίου όπου καταγράφονταν παρατηρήσεις και οι αντίστοιχες ερμηνείες τους (Mason, 2009). Η καταγραφή ήταν λεπτομερής, διεξοδική και να γινόταν επιτόπου και κατά τη διάρκεια που διαδραματίζονταν τα γεγονότα στην σχολική τάξη πριν και μετά την επίσκεψη στο μουσείο αλλά και κατά τη διάρκεια επίσκεψης στο μουσείο. Στα περιγραφικά μέρη των σημειώσεων, η λεπτομέρεια είναι μείζονος σημασίας καθώς έγινε προσπάθεια κατά τις συνεντεύξεις τα λόγια των ομιλητών ή συμμετεχόντων να μεταφέρονται κατά λέξη και ενίοτε παραφρασμένα. Επιπρόσθετα, έγινε καταγραφή σημειώσεων σχετικά με τον ερευνητικό ρόλο, τις σχέσεις με τους συμμετέχοντες, τις προσωπικές εντυπώσεις, τα συναισθήματα και πρακτικά θέματα που προέκυψαν στο πεδίο (Willig, 2008). Συνεπώς, λειτούργησα μεθοδευμένα και συστηματικά αναπτύσσοντας έτσι ένα σύστημα καταγραφής και αποθήκευσης των δεδομένων και κάνοντας καθημερινό έλεγχο αναφορικά με την πρόοδο της μελέτης μου. Οι σημαντικές παρατηρήσεις αναφορικά με την πρόοδο επίσης καταγράφονταν σε προσωπικό ημερολόγιο (Stake, 1995) χωρίς να έχω ως στόχο την απλή αποτύπωση αλλά τον αναστοχασμό στην πορεία (Πηγιάκη, 2004).

Η συλλογή δεδομένων στην παρούσα μελέτη περίπτωσης κατέστη εφικτή με την αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων και τεχνικών συλλογής και παραγωγής δεδομένων όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη, η μελέτη αρχειακού υλικού, όλες στο φυσικό περιβάλλον της περίπτωσης. Πρόκειται λοιπόν για πολυμεθοδολογική μελέτη περίπτωσης για την οποία κάνουν λόγο ορισμένοι ερευνητές και την χαρακτηρίζουν πολύ ελκυστική λόγω της ολιστικής προσέγγισης, της τριγωνοποίησης των μεθόδων, της ενισχυμένης εσωτερικής εγκυρότητας και της βαθύτερης κατανόησης του υπό εξέταση θέματος (Flick, 2006). Στην πρώτη φάση της έρευνας έγινε μελέτη των διοικητικών και σχολικών αρχείων καθώς και κανόνων που καθόριζαν το επιδιωκόμενο ήθος του σχολείου (Γώγου-Κρητικού, 1994). Μελετήθηκαν γραπτά κείμενα όπως εβδομαδιαίος προγραμματισμός δασκάλων, μαθητολόγιο, μητρώο και τα πρακτικά συνεδριάσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στη δεύτερη φάση έγινε παρατήρηση που όπως χαρακτηρίζεται από την Πηγιάκη (1988) ως η καρδιά της εθνογραφίας πρωταρχικό μέλημα ήταν να γίνει απαλλαγή από τις προσωπικές αντιλήψεις σχετικά με το εξεταζόμενο φαινόμενο για να παρουσιαστεί όπως αυτό είναι στην πραγματικότητα. Στην τρίτη και τελευταία φάση η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν οι συνεντεύξεις,

ώστε να παραχθούν πλουσιότερες απαντήσεις και να επιβεβαιώσουν ερευνητικές ιδέες (Lewis, 1992).

Συμπερασματικά, οι μέθοδοι αυτές είναι κατάλληλες για τη συλλογή εκείνων των συμπεριφορών και πρακτικών που κατανοούνται και νοηματοδοτούνται καλύτερα μέσα στον «φυσικό» τους χώρο (Mason, 2009). Επιτρέπει τη δυνατότητα άμεσης παρατήρησης των διεργασιών και των γεγονότων και τη συλλογή και παραγωγή πρωτογενούς ερευνητικού υλικού και πλούσιων ποιοτικών δεδομένων προσεγγίζοντας απευθείας το υπό μελέτη ζήτημα προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη οπτική και πολύπλευρη κατανόηση (Ιωσηφίδης, 2008). Τέλος είναι διαλογικές μέθοδοι που δίνουν τη δυνατότητα ανατροφοδότησης από τους συμμετέχοντες όσον αφορά τα δεδομένα και τα συμπεράσματα της έρευνας κάτι που επιδιώχθηκε και στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης.

4.2. Μεθοδολογικά εργαλεία

Η συλλογή δεδομένων στην ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν μια συνεχής διαδικασία με διαρκείς παρατηρήσεις και εμπλουτισμούς αυτών ώστε να βοηθήσουν στη μέγιστη κατανόηση των γεγονότων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Έτσι, στο πλαίσιο αυτής μελέτης περίπτωσης ένα φάσμα μεθόδων και τεχνικών έρευνας (McKernan, 1996) οδήγησαν στη λεπτομερή και σε βάθος μελέτη της ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο μουσειολογικό περιβάλλον από ένα σχολείο της Θεσσαλονίκης. Οι μέθοδοι, οι τεχνικές και οι διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη γραπτών αρχείων του σχολείου, η παρατήρηση και η συνέντευξη. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν ως μεθοδολογικά εργαλεία η θεατή μη συμμετοχική παρατήρηση και οι συνεντεύξεις με τον διευθυντή και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και με τους μουσειοπαιδαγωγούς των μουσείων που επισκέφθηκαν οι μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Χαρακτηριστικό στοιχείο της εν λόγω ποιοτικής έρευνας ήταν η έμφαση στη μελέτη των ενδοσχολικών αποφάσεων του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μηνιαίες σχολικές επισκέψεις διαφόρων τάξεων του σχολείου σε μουσεία της πόλης της Θεσσαλονίκης. Κατά τη διάρκεια της θεατής μη συμμετοχικής παρατήρησης συλλέχτηκαν πληροφορίες από προσωπικές επιτόπιες παρατηρήσεις αφιερώνοντας αρκετό χρόνο στα καθημερινά δρώμενα του σχολείου προκειμένου να παρατηρηθούν οι καταστάσεις

που αφορούν την έρευνα. Ενώ, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σε βάθος σε ένα δείγμα ατόμων διερευνήθηκαν τα νοήματα τα οποία δίνουν σχετικά με το υπό μελέτη ζήτημα της ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο μουσείο. Συνεπώς, τόσο οι πηγές και όσο και οι μέθοδοι συλλογής ερευνητικού υλικού είναι πλήρως εναρμονισμένες με το αντικείμενο της έρευνας.

4.2.1. Θεατή-μη συμμετοχική παρατήρηση

Η συστηματική και οργανωμένη παρατήρηση ατομικών συμπεριφορών και κοινωνικών διαδράσεων και εκπαιδευτικών διεργασιών αποτελεί μια μέθοδο συλλογής και παραγωγής δεδομένων, η οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην εκπαιδευτική έρευνα (Mason, 2009) και εδώ η έρευνα αξιοποιεί στο έπακρο τη θεατή μη συμμετοχική παρατήρηση στην επιτόπια έρευνα που διεξήχθη. Η θεατή μη συμμετοχική παρατήρηση έγκειται στη μερική συμμετοχή σε ένα ερευνητικό πεδίο της κοινωνικής ζωής και στη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πεδίου καθώς αυτές εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό για παράδειγμα συμπεριφορές, σχέσεις, αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2008). Αυτή η διαδικασία στην παρούσα μελέτη έγκειται στη συμμετοχή στην εκπαιδευτική ζωή ενός σχολείου και ήταν χρονοβόρος καθώς χρειαζόταν να παρατηρήσω, να ακούσω, να θέσω ερωτήσεις και γενικότερα να συμμετάσχω στην καθημερινότητα των ανθρώπων και του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση κοινωνικού πλαισίου για ένα εύλογο χρονικό διάστημα (McLeod, 2009). Στην συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ο ρόλος του απλού παρατηρητή που ο ερευνητής αποκαλύπτει την ιδιότητά του αλλά δε συμμετέχει στις δραστηριότητες και στις διαδικασίες στο ερευνητικό πεδίο (Λάζος, 1998). Η άμεση παρατήρηση, λοιπόν, ήταν μια από τις τρεις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων και αφορούσε το φυσικό περιβάλλον (περιγραφική), καθώς και το κοινωνικό – ανθρωπογενές (εστιασμένη). Συγκεκριμένα, στην εν λόγω περίπτωση τα μέλη της τάξης και ο εκπαιδευτικός γνώριζαν την παρουσία μου αλλά δε συμμετείχα στις δραστηριότητες της τάξης ούτε στα εκπαιδευτικά δρώμενα στο μουσείο. Επισκεπτόμουν για τέσσερεις μήνες το σχολείο, βρισκόμουν παρούσα σε μία

τάξη και καθόμουν στο πίσω μέρος της αίθουσας κάνοντας τις παρατηρήσεις μου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της εργασίας των μαθητών κρατώντας σημειώσεις. Επίσης, παρευρισκόμουν στις σχολικές επισκέψεις που πραγματοποίησε η τάξη σε μουσεία κι εκεί παρατηρούσα τα εκπαιδευτικά δρώμενα και τις αντιδράσεις των μαθητών κατά τη συμμετοχή τους σε αυτά σημειώνοντας τη στάση και συμπεριφορά τους μέσα σε αυτά. Καταγραφή δεδομένων βέβαια έγινε τόσο με παρακολούθηση διαφόρων μαθημάτων στην τάξη, όσο και με παρατήρηση των παιδιών στην αυλή στην ώρα των διαλειμμάτων. Η παρατήρηση των εκπαιδευτικών έγινε κατά τη διάρκεια του μαθήματος και στα διαλείμματα.

4.2.2. Συνέντευξη

Ο όρος «ποιοτική συνέντευξη» αφορά τις σε βάθος συνεντεύξεις σύμφωνα με τον Mason (2008) και αποτέλεσε μέθοδο ζωτικής σημασίας για τη διαδικασία συλλογής και παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στην παρούσα εργασία. Έδωσε τη δυνατότητα στην παρούσα έρευνα να αναδειχθεί η φωνή και ο λόγος των συμμετεχόντων, να διερευνηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις, απόψεις και αξίες τους και να κατανοηθούν η στάση των εκπαιδευτικών και οι αντιδράσεις και συμπεριφορές των μαθητών. Η χρήση της ποιοτικής συνέντευξης στην εν λόγω έρευνα έγινε μετά από καλή προετοιμασία και σχεδιασμό και συνδέθηκε με τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα και στόχους της διερεύνησης. Στη συνέντευξη υπήρχε προσωπική εμπλοκή σε μια διαδραστική σχέση με τα άτομα που ερωτήθηκαν, ακούγοντας και δίνοντάς τους την ευκαιρία να διατυπώσουν τις απόψεις τους και να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους δίνοντας ο καθένας το δικό του νόημα και εξήγηση στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα. Η μη δομημένη συνέντευξη που χρησιμοποιήθηκε είναι ανοικτή και δεν περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά ευρείες θεματικές πάνω στις οποίες οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να μιλήσουν ή να τοποθετηθούν ελεύθερα και με τους δικούς τους όρους. Ειδικότερα, σχηματίστηκε ένας κατάλογος από θέματα τα οποία θεωρήθηκαν σημαντικά και πάνω στα οποία σχηματίζεται η συζήτηση αλλά ιδιαίτερα σημαντικό πλεονέκτημα στη συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελεί η ανάδειξη νέων θεμάτων μέσα από τον λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων, τα οποία δεν είχαν προκαθοριστεί από την αρχή της έρευνας (Mason, 2009 & Robson, 2007).

Η συνέντευξη με ανοικτές ερωτήσεις έχοντας την επίγνωση του ρόλου και της επίδρασης του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στα υπό μελέτη φαινόμενα επέτρεψε να εστιαστεί η προσοχή στα φυσικά πλαίσια εμφάνισης των φαινομένων. Στην ποιοτική έρευνα άλλωστε χρησιμοποιούνται φαινομενολογικές μέθοδοι για να μάθουν και να κατασκευάσουν το νόημα της ανθρώπινης εμπειρίας μέσα από εντατικό διάλογο με ανθρώπους που ζουν την εμπειρία (Mason, 2009). Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από μια διαλογική διαδικασία, η οποία διαφάνηκε κάτι περισσότερο από μια απλή συνέντευξη. Οι ανοιχτές συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν ως ένας τρόπος για τον ερωτώμενο να εκφράσει τις απόψεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του επιτρέποντάς μου να κατανοήσω καλύτερα την κατάσταση στο σχολείο. Έτσι, προκειμένου να είναι εξασφαλισμένη η οικολογική εγκυρότητα της έρευνας, συλλέχθηκαν τα δεδομένα τους στα πραγματικά, καθημερινά πλαίσια της ζωής των υποκειμένων, στο πεδίο όπου αυτά βιώνουν το υπό διερεύνηση ζήτημα στο χώρο του σχολείου και των μουσείων που επισκέφθηκαν οι μαθητές με τους παιδαγωγούς τους. Οι πληροφορίες αντλήθηκαν απ' ευθείας από τα υποκείμενα στις πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεις μας, μιλώντας μαζί τους και παρατηρώντας παράλληλα τη συμπεριφορά τους στο φυσικό πλαίσιο του σχολείου και των μουσείων αντίστοιχα. Με τον τρόπο αυτό επιτεύχθηκε να υπάρχει βαθύτερη κατανόηση της επίδρασης του χωροχρονικού, διαπροσωπικού και κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου του ζητήματος της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου.

4.3. Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Η επιτυχής ολοκλήρωση κάθε έρευνας έχει ανάγκη από μια στρατηγική ανάλυσης των δεδομένων που θα επιτρέψει τη σωστή διαχείριση, τη δίκαιη αντιμετώπιση και το μετασχηματισμό τους σε νοήματα και συμπεράσματα (Basse, 1999). Η κατεύθυνση της οργάνωσης, κατάταξης και ταξινόμησης των δεδομένων καθορίστηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό από το σκοπό της μελέτης και τη φύση των ερωτήσεων και βασίζεται σε επιλογές ανάλυσης του υλικού (Crowe et al., 2011). Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων απεικονίζεται λεπτομερώς και ερμηνεύεται ενδελεχώς το ερευνητικό πλαίσιο, οι αναπαραστάσεις, οι διαδικασίες, τα αναμενόμενα αποτελέσματα και οι επιδράσεις της περίπτωσης (Stufflebeam, 2004). Τα ευρήματα της μελέτης περίπτωσης δύνανται να διαδραματίσουν κομβικό ρόλο και να συνεισφέρουν είτε στον έλεγχο και

την επέκταση της σχετικής θεωρίας (Crowe et al., 2011) είτε στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και τη διεύρυνσή τους (Yin, 2000). Σε κάθε περίπτωση εμπλουτίζει τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες επί του θέματος και παράλληλα διευκολύνει την πληρέστερη κατανόηση της περίπτωσης.

Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να περιγράφει κάθε ένα από τα βασικά στοιχεία και τις ευρείες θεματικές που συγκροτούν την περίπτωση (Stake, 1995). Ωστόσο κάποιοι ερευνητές όπως ο Bassey (1999) διατείνονται ότι η ανάλυση των δεδομένων στη μελέτη περίπτωσης μπορεί να είναι «χρονολογική», «βιογραφική», «μυθιστορηματική». Ο Yin (1994) από την άλλη εκτιμά ότι η δομή της αναφοράς μπορεί να είναι «γραμμικό-αναλυτική», «συγκριτική», «βασισμένη στη θεωρία», «μη γραμμική» και «ανακόλουθη». Η ποιοτική προσέγγιση στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκε επαγωγικά και λειτουργεί από κάτω προς τα πάνω (Patton, 1990) ξεκίνησε δηλαδή από την παρατήρηση που διατύπωσε υποθέσεις και στη συνέχεια οι υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν από τη θεωρία.

Η διαδικασία της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων ακολούθησε διατμηματική προσέγγιση κατηγοριοποίησης και κωδικοποίησης των δεδομένων και έγινε ως εξής : οι σημειώσεις από τις παρατηρήσεις και τις συνεντεύξεις χωρίστηκαν σε επιμέρους τμήματα και τα δεδομένα οργανώθηκαν με βάση ένα σταδιακά διαμορφούμενο κοινό σύστημα κατηγοριών ταξινόμησης δίνοντας μια λεπτομερή και συνήθως την κατά σειρά απόδοση νοημάτων ή ιδιοτήτων στο ερευνητικό υλικό με στόχο τη σταδιακή κωδικοποίησή του (Ιωσηφίδης, 2008). Οι διαφορετικές κατηγορίες και υποκατηγορίες που διαμορφώθηκαν δίνουν μια σύντομη περιγραφή του περιεχομένου των επιμέρους τμημάτων του κειμένου. Οι κατηγορίες προκύπτουν μέσα από το κείμενο καθώς η ποιοτική προσέγγιση έγινε όπως προειπώθηκε με επαγωγική οργάνωση του ερευνητικού υλικού και καθοδηγήθηκε από μια ολιστική προσέγγιση και ταυτόχρονα την αναζήτηση του ιδιαίτερου θέματος (Τσιώλης, 2014).

Έχοντας υιοθετήσει την ποιοτική προσέγγιση ως μεθοδολογία η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βασίστηκε στην «άμεση ερμηνεία» (Stake, 1995) και στα «αναλυτικά υπομνήματα» (Πηγιάκη, 2004). Η ανάλυση ξεκίνησε από την πρώτη ημέρα στο πεδίο της μελέτης καθώς συλλέγονταν τα πρώτα προπαρασκευαστικά δεδομένα

της έρευνας και αποτελείται από δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων αφορά την καταγραφή των πρώτων αναλυτικών παρατηρήσεων και απαντήσεων και το δεύτερο επίπεδο αφορά την περαιτέρω επεξεργασία και έλεγχο τους (Stake, 1995, Basse, 1999). Στο σημείο αυτό διαπιστώθηκαν είτε ισχυρές ενδείξεις τεκμηρίωσης είτε κάποιες αδυναμίες στην υποστήριξη των δεδομένων από ορισμένους συμμετέχοντες. Γι' αυτό η πορεία ανάλυσης συνεχίστηκε με δευτερογενείς αναλυτικές δηλώσεις από αυτούς οι οποίες απέφεραν πληρέστερες απαντήσεις. Οι δευτερογενείς δηλώσεις προέρχονται από τον αναστοχασμό και τη διαρκή συνεξέτασή τους με τα ήδη υπάρχοντα δεδομένα (Πηγιάκη, 2004). Η ανάλυση των δεδομένων ήταν μια επαναληπτική διαδικασία που συνεχίστηκε μέχρι να υπάρξει ασφάλεια για την αξιοπιστία των δηλώσεων (Πηγιάκη, 2004, Ιωσηφίδης, 2008). Το δεύτερο επίπεδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων αφορά την κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των δεδομένων όπου βάσει της θεωρίας εντοπίστηκαν οι θεματικές κατηγορίες των δεδομένων του με κριτήρια δομικά που αφορούν στο «τι» περιγράφουν τα βασικά στοιχεία της υπό εξέταση περίπτωσης, όπως ο χώρος, τα πρόσωπα, τα γεγονότα και λειτουργικά που αφορούν στο «πώς» υπάρχει αυτό που υπάρχει, κάτω από ποιες προϋποθέσεις, για ποιον και πώς λειτουργεί (Πηγιάκη, 2004).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως στην ανάλυση δεδομένων μελέτης ποιοτικού προσανατολισμού όπως αυτή ήταν πολύ βασικό να συλλεχθούν επαρκή δεδομένα και να στοιχειοθετηθούν οι δηλώσεις ώστε να συμβάλει η παρούσα μελέτη το μέγιστο δυνατό στη νοηματοδότηση του ζητήματος και των σχέσεων που το πλαισιώνουν (Stake, 1995). Επίσης, ήταν σημαντικό να γίνει αναζήτηση αντιστοιχιών δηλαδή μοτίβων που με συνέπεια εμφανίζονται σε συγκεκριμένες συνθήκες καθώς η επανάληψη των μοτίβων διευκολύνει σημαντικά την κατανόηση τους (Πηγιάκη, 2004) και αυτό έγινε με επιτυχία στην παρούσα περίπτωση.

4.3.1. Θεματική Ανάλυση

Η προσέγγιση ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων στην παρούσα εργασία έγινε με θεματική ανάλυση δηλαδή με συστηματική ανίχνευση, οργάνωση και κατανόηση των προτύπων νοήματος ή αλλιώς θεμάτων εντός ενός συνόλου δεδομένων και με αυτό τον τρόπο θα παράσχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες

(Braun & Clarke, 2012). Οι Braun και Clarke (2006) προτείνουν έξι συγκεκριμένα βήματα για την ευέλικτη και συστηματική διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων μιας μελέτης, τα οποία χαρακτηρίζονται από μια γραμμική πορεία με στοιχεία κυκλικότητας. Σύμφωνα με το δικό τους πρότυπο πορείας της θεματικής ανάλυσης στο πρώτο στάδιό της έγινε εξοικείωση με το ερευνητικό υλικό μέσα από επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων και ενεργητική αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων και μοτίβων που έχουν σημασία για το εξεταζόμενο ζήτημα. Αφού δημιουργήθηκε μια πρώτη εικόνα αναφορικά με τα δεδομένα ως προς το τι λένε ή κάνουν οι συμμετέχοντες, καταγράφηκαν οι αρχικές ιδέες. Το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης περιλάμβανε την αρχική κωδικοποίηση με εξέταση των σημειώσεων σειρά προς σειρά και λέξη προς λέξη και στη συνέχεια την απόδοση σε τμήμα δεδομένων του κειμένου δόθηκε ένας εννοιολογικός προσδιορισμός. Στο τρίτο στάδιο δεδομένου ότι ένα απόσπασμα περιείχε πολλά διαφορετικά νοήματα στο ίδιο απόσπασμα κειμένου αποδόθηκαν περισσότερα θέματα και υποθέματα. Για αυτό τον λόγο η διαδικασία της κωδικοποίησης αποτελεί σημαντικό μέρος της ανάλυσης (Miles & Huberman, 1994), καθώς εντοπίστηκαν μονάδες νοήματος που συνδέονται μεταξύ τους σε σχέση πάντα με το ερευνητικό ερώτημα (Langdridge, 2004). Γενικότερα, οι αντιλήψεις, τα θέματα και τα υποθέματα που εμφανίζονταν κατ' επανάληψη, αναζητήθηκαν και δομήθηκαν ώστε να συνδέουν, να δίνουν νόημα, να συνοψίζουν και να ερμηνεύουν τις βασικές μονάδες νοήματος (Guest, Macqueen & Namey, 2012). Το τέταρτο στάδιο ξεκίνησε όταν είχε αρχίσει να διαμορφώνεται ένα σύνολο πιθανών θεμάτων και περιλαμβάνει την επανεξέτάσή τους ώστε όλα να πληρούν τα κριτήρια και να συμπεριληφθούν στη σύνοψη και νοηματοδότηση (Braun & Clarke, 2006). Στη διαδικασία αυτή ελήφθησαν υπόψη τα δύο βασικά κριτήρια που προτείνει ο Patton (1990) για την εξέταση των θεματικών κατηγοριών και αυτά είναι η εσωτερική ομοιογένεια και συνοχή και η εξωτερική ετερογένεια για να συγχωνευθούν όμοια θέματα και να διαχωριστούν ξεχωριστά θέματα αντίστοιχα. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκαν δύο επίπεδα επανεξέτασης των θεμάτων σύμφωνα με τον Patton (1990). Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει την αναθεώρηση των κωδικοποιημένων δεδομένων όπου διαβάστηκαν όλα τα αποσπάσματα για κάθε θέμα ξεχωριστά και εξετάστηκε αν σχηματίζουν ένα συνεκτικό μοτίβο. Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει μια παρόμοια διαδικασία, αλλά σε σχέση με ολόκληρο το σύνολο των δεδομένων όπου αξιολογήθηκε αν ο συνολικός αναδυόμενος θεματικός χάρτης απεικονίζει τα νοήματα που περιλαμβάνονται σε

ολόκληρο το ερευνητικό υλικό. Στο τέλος, εντοπίστηκαν μονάδες νοήματος που δεν είχαν συμπεριληφθεί στην αρχική κωδικοποίηση και συμπεριλήφθηκαν εκ των υστέρων. Οι Lincoln και Cuba (1985) συστήνουν η ανάλυση του ερευνητικού υλικού να σταματά όταν δεν αναδύεται καμία νέα πληροφορία με επιπρόσθετη ανάλυση δεδομένων. Το πέμπτο στάδιο ξεκίνησε αφού είχε διαμορφωθεί ο θεματικός χάρτης των δεδομένων που προσδιορίζεται η ουσία του κάθε θέματος και η διάσταση των δεδομένων. Για κάθε επιμέρους θέμα καταγράφηκε μία λεπτομερή ανάλυση προσδιορίζοντας την «ιστορία» που κάθε θέμα απεικονίζει καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο της ευρύτερης συνολικής ιστορίας που διαμορφώνεται από τα δεδομένα της έρευνας και σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, στο έκτο στάδιο θεματικής ανάλυσης στην τελική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στα επεξεργασμένα δεδομένα καταγράφηκαν τα ονόματα των θεμάτων και διατυπώθηκαν με τρόπο ώστε να μην αλλοιώνεται η αξία και η εγκυρότητά τους.

Η συγγραφή της ανάλυσης που συμπεριλαμβάνει και την παρουσίαση των αποσπασμάτων των δεδομένων συνδέει και τεκμηριώνει τα δεδομένα εντός αλλά και μεταξύ των θεμάτων. Τα αποσπάσματα λοιπόν είναι ενσωματωμένα σε μια αναλυτική αφήγηση η οποία προχωρά πέρα από μια απλή περιγραφή και εκθέτει επιχειρήματα με αποτέλεσμα να φτάνει σε πληρέστερη κατανόηση του θέματος. Η ανάλυση έγινε με βάση τον θεματικό χάρτη σύμφωνα με τους Braun και Clark (2006) και με το ερευνητικό υλικό μπροστά μου ως εσωτερικό σημείο αναφοράς χωρίς να εισαχθούν θεωρητικές και ερμηνευτικές έννοιες θέτοντας στον εαυτό μου τα ακόλουθα ερωτήματα: «Τι σημαίνει αυτό το θέμα;», «Ποιες είναι οι δηλώσεις στις οποίες βασίζεται;», «Ποιες είναι οι συνεπαγωγές αυτού του θέματος;», «Ποιες συνθήκες μπορεί να συντέλεσαν στη δημιουργία του και στην ανάπτυξή του;», «Γιατί οι άνθρωποι μιλούν για το συγκεκριμένο θέμα με τον συγκεκριμένο τρόπο (και όχι με κάποιον άλλον);» Γενικότερα, «ποια είναι η συνολική ιστορία που απεικονίζουν τα διαφορετικά θέματα σχετικά με το ζήτημα;» (Willig, 2008).

4.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Τα ζητήματα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας αποτελούν επιστημονικά κριτήρια σε μια διεξαγωγή έρευνας και παραδοσιακά λειτουργούν ως σημείο αναφοράς γι' αυτή δεδομένου ότι τα πορίσματα των επιστημονικών ερευνών πρέπει να συγκεκριμένα,

αληθινά και έγκυρα (Schwandt, 1997). Αναφορικά με την αλήθεια των πορισμάτων της ποιοτικής αυτής έρευνας θα πρέπει να γίνει κατανοητή στο πνεύμα του ανθρωπιστικού «παραδείγματος» και όχι του φυσιοκρατικού, θετικιστικού «παραδείγματος» (Πουρκός, 2010). Οι Denzin και Lincoln (2000) περιγράφοντας τη διαδικασία ανάπτυξης της ποιοτικής έρευνας ως μια τριπλή διαδικασία σε ό,τι αφορά την παρουσίαση, ερμηνεία και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων υποστηρίζουν ότι χρειάζεται σοβαρός επαναστοχασμός της γενικευσιμότητας, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας και ότι υπάρχουν διάφοροι τρόποι προσδιορισμού αυτών των κριτηρίων. Η Lather (1997) περιγράφει την εγκυρότητα ως πάντα μερική, πλαίσιοθετημένη, σε συνάρτηση με τα συμφραζόμενα και σχετίζεται με τα ανάμεικτα είδη, τις πολλαπλές προοπτικές, τον αναστοχασμό και τις αφηγήσεις. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει ποιοτικές ερευνητικές πρακτικές ως κριτήρια για να επιτύχει κανείς την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και εν τέλει την εμπιστευσιμότητα και είναι τα εξής η παρατεταμένη ενασχόληση ή εμπλοκή, η επίμονη παρατήρηση, η τριγωνοποίηση με την τριμερή διασταύρωση των πηγών, των μεθόδων, των ερευνητών και των θεωριών, η καταλληλότητα των αναφορών, ο έλεγχος από τους συμμετέχοντες, και το αναστοχαστικό ημερολόγιο (Χασσάνδρα, Γούδας & Κοσμίδου, 2008). Τέλος, ο αναγνώστης της έρευνας που καθορίζει την εγκυρότητά της με βάση τον βαθμό όπου μπορεί αυτή να μεταφερθεί και κατανοηθεί στο δικό του πλαίσιο αναφοράς (Anfara, Brown και Magnione, 2002). Οι Mulholl και Wallace (2003) υποστηρίζουν επίσης ότι για επιτευχθεί η ακρίβεια των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας, χρειάζεται να λάβει υπόψη του τη βασιμότητα και την επιβεβαιωσιμότητά της. Για να πετύχει κανείς τα δύο αυτά κριτήρια είναι αναγκαίο στην παρουσίαση της έρευνας να περιγράφεται «η ιστορία της έρευνας αυτής καθ' αυτής παράλληλα με τις ιστορίες των συμμετεχόντων» (Mulholland & Wallace, 2003). Σύμφωνα με τους Guba και Lincoln (1994), η εξασφάλιση υψηλού βαθμού εγκυρότητας και αξιοπιστίας ενισχύει συγχρόνως και τη γενικευσιμότητά της που εκλαμβάνεται ως μεταφερσιμότητα των ευρημάτων της που μπορούν να έχουν ισχύ πέρα από το συγκεκριμένο πλαίσιο διεξαγωγής της σε άλλα πλαίσια που εκλαμβάνονται ως ομοειδή και ως αξιοποίηση των ευρημάτων της στην ανάπτυξη μιας ευρύτερης θεωρίας (Mason, 2009).

4.4.1. Έλεγχος συμμετεχόντων

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης για να ενισχυθεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε έλεγχος των δεδομένων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Είναι γνωστός τρόπος ως ερευνητική πρακτική ο έλεγχος συμμετεχόντων που χρησιμοποιείται για να συμβάλει στη βελτίωση της ακρίβειας, της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της γενικευσιμότητας μιας μελέτης. Σύμφωνα με τον Mason (2009) υπάρχουν πολλές υποκατηγορίες ελέγχου των συμμετεχόντων όπως επαληθεύσεις ακεραιότητας, ερμηνευτική ισχύς, περιγραφική εγκυρότητα, θεωρητική εγκυρότητα και αξιολογική ισχύς. Στη συγκεκριμένη περίπτωση δόθηκε στα μέλη του δείγματος η αναφορά των δεδομένων και η ερμηνεία τους για να ελέγξουν την αυθεντικότητα τους. Τα σχόλια που έκαναν σε δεύτερο χρόνο αξιοποιήθηκαν δεόντως και χρησίμευσαν ως έλεγχος της βιωσιμότητας της ερμηνείας και ως συνολική ανατροφοδότηση.

Αρχικά για να διεξαχθούν οι συνεντεύξεις είχε αναπτυχθεί μια υγιής σχέση προκειμένου να ληφθούν ειλικρινείς και ανοιχτές απαντήσεις από τους συμμετέχοντες. Με την ολοκλήρωσή τους λοιπόν για να αυξηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας επαναδιατυπώθηκαν και συνοψίστηκαν οι πληροφορίες και στη συνέχεια ζητήθηκε από τον κάθε συμμετέχοντα να προσδιορίσει την ακρίβεια τους. Ο έλεγχος των συμμετεχόντων περιλάμβανε κριτική ανάλυση και περαιτέρω σχολιασμό. Δίνοντας στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να διορθώσουν τυχόν λανθασμένες ερμηνείες και να παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες επιβεβαίωσαν σε μεγάλο βαθμό ότι οι περιλήψεις των απαντήσεών τους κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αντικατοπτρίζουν τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους με ακρίβεια και πληρότητα. Συνεπώς, με τον τρόπο αυτό αφενός μειώθηκε η πιθανότητα εμφάνισης λανθασμένων δεδομένων και αφετέρου η εσφαλμένη ερμηνεία τους ώστε τα ευρήματα που θα προκύψουν να είναι αυθεντικά, έμπιστα, αξιόπιστα και εν δυνάμει γενικεύσιμα.. Ο τρόπος με τον οποίο διεξήχθη ο έλεγχος των συμμετεχόντων ήταν προφορικά μετά το πέρας της συνέντευξης με τεχνικές παράφρασης και σύνοψης για διευκρίνιση και επικύρωση της ακρίβειας των δεδομένων. Ωστόσο, στο τέλος ζητήθηκε η άδεια να υπάρξει και μία τελική οριστική επιβεβαίωση με την αποστολή των περιλήψεων συνοψίζοντας τις περιλήψεις τους εξασφαλίζοντας την επάρκεια τους καθώς έτσι επιβεβαίωσαν και διασφάλισαν συγκεκριμένες πτυχές των αποτελεσμάτων.

Τα πλεονεκτήματα της ερευνητικής πρακτικής του ελέγχου από τους συμμετέχοντες είναι ότι επαληθεύεται η πληρότητα των ευρημάτων, ότι μειώνονται οι παρερμηνείες,

οι προσωπικές προκαταλήψεις και οι ψευδείς πληροφορίες. Συμπερασματικά, διαδικασία ελέγχου των αποτελεσμάτων από τους συμμετέχοντες είναι σημαντική για την αποκάλυψη ελλειπουσών πληροφοριών πριν τη λήξη της μελέτης, για την επανεξέταση της ακρίβειας και για την αποφυγή τυχούσας μεροληψίας. Συνεπώς, δείχνει ως μέθοδος υψηλή αξιοπιστία και εσωτερική εγκυρότητα καθώς καθιερώνει την αλήθεια και την πραγματικότητα των συμμετεχόντων (Lincoln & Gouma, 1985).

4.4.2. Αναστοχαστικό ημερολόγιο

Μία άλλη ποιοτική ερευνητική πρακτική που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία για να επιτευχθεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η εμπιστευσιμότητα είναι το αναστοχαστικό ημερολόγιο (Χασσάνδρα, Γούδας & Κοσμίδου, 2008). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε για να καταγράφονται σκέψεις, ιδέες και προβληματισμοί και σε σχέση με τις εμπειρίες, τις αντιδράσεις και τις παρατηρήσεις μου στο πεδίο έρευνας. Το ερευνητικό υλικό των σημειώσεων του ημερολογίου που κρατούσα προοριζόταν για περαιτέρω ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων και για να φωτιστούν διαφορετικές πτυχές της εργασίας που συνδέονται μεταξύ τους για να κατανοήσουμε καλύτερα, να ερμηνεύσουμε πολύπλευρα και να αναστοχαστούμε τα δεδομένα με διαφορετικούς τρόπους. Με τον αναστοχασμό πάνω στο αντικείμενο της μελέτης διαμορφώνεται πολύπλευρη εικόνα και ενισχύεται ο βαθμός αξιοπιστίας, εγκυρότητας και εμπιστευτικότητας (Χασσάνδρα, Γούδας & Κοσμίδου, 2008). Η τήρηση αρχείου ημερολογίου αναστοχασμού αποδείχθηκε πολύ χρήσιμη καθώς ανά πάσα στιγμή ανέτρεχα στο αρχείο μου και μπορούσα να ανασύρω το απόσπασμα εκείνο που επιζητούσα και να το φέρω στη μνήμη μου επακριβώς καθώς η καταγραφή ήταν ξεκάθαρη και παραστατική. Με τον τρόπο αυτό διερευνώνται τα δεδομένα μέσα από μία επιπλέον οπτική, όλες οι υφές και τα στρώματα της τρέχουσας κατάστασης και στο παρόν και στο μέλλον και έτσι είναι κατανοητό το πλαίσιο, τα γεγονότα και η εξέλιξη των ιδεών όχι μόνο συγχρονικά αλλά δίνοντας τη δυνατότητα επανεξέτασης σε βάθος χρόνου (Χασσάνδρα, Γούδας & Κοσμίδου, 2008).

4.4.3. Τριγωνοποίηση των δεδομένων

Προσπαθώντας να αναπτυχθεί η συνέπεια και η εμπιστευσιμότητα και κατ' επέκταση η εγκυρότητα και η αξιοπιστία (Bassegy, 1999) χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση σε σχέση με τη συλλογή πολλαπλών πηγών δεδομένων (Stake, 1995,

Bassey, 1999, Yin, 2009, Anisimova & Thomson, 2012). Με τη συνδυαστική χρήση δηλαδή διαφόρων πηγών δεδομένων έγινε μια επιπλέον προσπάθεια επίτευξης πληρότητας και επιβεβαίωσης στην κατανόηση και στην ακριβή ερμηνεία της περίπτωσης (Yin, 2009, Anisimova & Thomson, 2012). Απώτερος στόχος εφαρμογής της ήταν η αποκάλυψη των περιοχών επικάλυψης από τους διαφορετικούς τύπους πηγών δεδομένων έτσι ώστε τα κοινά θέματα να ερμηνεύονται από τις διαφορετικές προσεγγίσεις με στόχο να μην αποκαλυφθεί μία μόνο πλευρά της πραγματικότητας και μία μόνο εμπειρική διάσταση αλλά για να αποκτηθεί μία ολοκληρωμένη ή τουλάχιστον μία καλύτερη κατανόηση του φαινομένου. Αναμένεται λοιπόν οι πολλαπλές πηγές δεδομένων να επιβεβαιώσουν η μία την άλλη και η κάθε πηγή ξεχωριστά να συμβάλει στο χτίσιμο μιας όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένης εικόνας της περίπτωσης. Συνεπώς, δεδομένου ότι διαφορετικές πηγές δεδομένων φωτίζουν το ίδιο θέμα και υπογραμμίζουν διαφορετικά στοιχεία, με αυτή την έννοια η επίτευξη πληρότητας μπορεί επίσης να υπηρετήσει το σκοπό της επιβεβαίωσης (Τζιαφέρη, 2016).

Σύμφωνα με τους Cook και Reichardt (1979) γενικά η μεθοδολογική τριγωνοποίηση παραγωγής και συγκέντρωσης δεδομένων τείνουν να διορθώνουν, να διευκρινίζουν, να διευρύνουν και να διεγείρουν η μια την άλλη και σε συνδυασμένη μορφή και έτσι να «τριγωνοποιούν στην αλήθεια». Αναφορικά με την μεθοδολογική τριγωνοποίηση των δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα ανήκει στο είδος εντός της μεθόδου και έγκειται στο ότι χρησιμοποιήθηκαν τύποι της ίδιας μεθόδου στην ερμηνεία του θέματος όπως τα έγγραφα του σχολείου, η παρατήρηση του πεδίου και οι συνεντεύξεις. Σ' αυτήν την περίπτωση, τρεις μέθοδοι χρησιμοποιούνται, μελέτη αρχειακού υλικού του σχολείου και παρατήρηση από τον ερευνητή και συνέντευξη με το συμμετέχοντα επιτυγχάνοντας τον έλεγχο της ακρίβειας των δεδομένων και επιβεβαιώνοντας αν οι εκτιμήσεις του ερευνητή αντανακλούν ή όχι την πραγματικότητα. Ένα παράδειγμα αυτού του τύπου τριγωνοποίησης χρησιμοποιήθηκε και στην έρευνα όπου ζητήθηκε η βοήθεια του συμμετέχοντος στη μελέτη στον έλεγχο των αντιλήψεων του, έτσι ώστε να αυξηθεί η εγκυρότητα των παρατηρήσεων του ερευνητή. Είναι σημαντικός λοιπόν ένας συνδυασμός μεθόδων όπου χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα η παρατήρηση, οι σε βάθος συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και χρήση δευτερευουσών πηγών με την εξέταση των εγγράφων του σχολείου. Όλα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις διαφορετικές μεθόδους στη συνέχεια αναλύθηκαν κατάλληλα ώστε να αναγνωριστούν κοινά

ευρήματα, μια προσέγγιση που αύξησε την ακρίβεια των αποτελεσμάτων και άρα την εμπιστοσύνη στα τελικά συμπεράσματα.

Οι Hammersley και Atkinson (2007) αναφέρονται στον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας με την τριγωνοποίηση με χρήση πολλαπλών πηγών υπό την έννοια ότι χρησιμοποιούνται τα δεδομένα από τη μία πηγή για να ελεγχθεί η ισχύς των δεδομένων από μία άλλη. Όπως συμβαίνει και στην παρούσα μελέτη για παράδειγμα η μελέτη του αρχείου του σχολείου, η παρατήρηση του πεδίου σε συνδυασμό με τις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκαν για να ελέγξουν την ακρίβεια και τη συνέπεια των δεδομένων από συζητήσεις με τους μουσειοπαιδαγωγούς. Οι πολλαπλές πηγές δεδομένων επιλέχθηκαν για να αντιπροσωπεύσουν ομοιότητες και διαφορές θεμάτων και για να εξασφαλίσουν ποικιλία δεδομένων για το κάθε θέμα. Αυτό μας επέτρεψε να ανακαλύψουμε ποιες διαστάσεις ή στοιχεία ενός φαινομένου μοιάζουν ή διαφέρουν μεταξύ πηγών της έρευνας. Η τριγωνοποίηση με χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων παρείχε συνολική οπτική πάνω στο ίδιο θέμα, συμβάλλοντας έτσι στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητα της μελέτης (Morse, 1994).

Χρησιμοποιήθηκε και το είδος της τριγωνοποίησης εκτός και μεταξύ των μεθόδων που σύμφωνα με τον Morse (1994) σχετίζεται με μία επαγωγική προσέγγιση που έγινε συγκρίνοντας τα δεδομένα εγκάρσια ώστε να επιβεβαιωθούν τα διάφορα αναδυόμενα θέματα και υποθέματα από τις διαφορετικές μεθόδους συλλογής δεδομένων (Miles & Huberman, 1994) δηλαδή τις παρατηρήσεις, τις συνεντεύξεις και τη μελέτη των αρχείων του σχολείου σε μια συμπερασματική προσέγγιση εξετάζοντας τα αποτελέσματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και προσπαθώντας να παρέχεται συνολική οπτική και καθολική κατανόηση (Lincoln & Cuba, 1985). Έτσι, αυξήθηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας παρέχοντας μία περιεκτική κατανόηση του φαινομένου και της θεωρίας και αυξάνοντας την κατανόηση και την πληρότητα των αποτελεσμάτων (Burgess, 1985).

Η επίτευξη επιβεβαίωσης και πληρότητας στο καθώς και ο έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας είναι δύσκολη και απαιτεί κατάλληλη επιλογή τύπου ή συνδυασμού τύπων τριγωνοποίησης που να συμβάλουν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτήσεων (Burgess, 1985). Για αυτό τον λόγο πέρα από την μεθοδολογική τριγωνοποίηση των πηγών των δεδομένων με την οποία διασφαλίστηκε η αποφυγή σφαλμάτων στην παρούσα μελέτη όπου υπάρχει ο κίνδυνος συμμετέχοντες με ισχυρή

άποψη να αποπροσανατολίσουν τη μελέτη και να δημιουργήσουν ανισότητες χρησιμοποιήθηκε και μια άλλη μορφή τριγωνοποίησης με την οποία εξετάστηκαν στο τέλος τα αποτελέσματα κριτικά και από πολλές οπτικές γωνίες μελετώντας συνεχώς νέα ενδεχόμενα και διεγείροντας νέους τρόπους ερμηνείας του φαινομένου (Lincoln & Cuba, 1985).

Αναφορικά με την ευόδωση της μελέτης περίπτωσης και τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας (Stake, 2004, Ashworth et. al., 2004) επιχειρήθηκε υπό τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις δεδομένου του επαρκούς σχεδιασμού, της επιλογής κατάλληλης μεθοδολογίας, της συλλογής πληθώρας δεδομένων, της παροχής εναλλακτικών ερμηνειών και της καλής επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες (Δημητρόπουλος, 1999, Stufflebeam, 2000, Knox, 2002). Επίσης, για να είναι επιτυχής τέθηκαν όρια τόσο της περίπτωσης όσο και των ορίων της μελέτης συλλέγοντας όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα από πηγές διαφορετικών αντιλήψεων και αξιοποιήθηκε κατάλληλη μεθοδολογία τεχνικών ελέγχου της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας διασφαλίζοντας την ποιότητα της μελέτης ως ερευνητικής διαδικασίας.

Ωστόσο, η βασικότερη ένσταση που προβάλλεται εστιάζει στην ελλιπή ή περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης της συγκεκριμένης μελέτης (Anisimova & Thomson, 2012). Μια περίπτωση ενδέχεται να αποτελεί «τυπική απεικόνιση» πολλών άλλων περιπτώσεων είναι όμως προφανές πως δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα όλων των περιπτώσεων (Martin, 2008) καθώς η μελέτη περίπτωσης δεν αποτελεί δημοσκοπική ή δειγματοληπτική έρευνα και δε διεξάγεται προκειμένου να κατανοηθούν όλες οι αντίστοιχες περιπτώσεις (Yin, 1994). Ο Yin λοιπόν (1994) ο οποίος εκτιμά ότι στη μελέτη περίπτωσης δεν είναι εφικτή η στατιστική γενίκευση καθώς η περίπτωση ούτε είναι δείγμα ούτε επιλέγεται για το σκοπό αυτό. Συνεπώς, η μελέτη περίπτωσης αυτή δεν υλοποιήθηκε ως ενδεδειγμένη ερευνητική στρατηγική μόνο για την ενδεχομένη γενίκευση των συμπερασμάτων αλλά και για τη μελέτη του σχολείου αυτού καθ' αυτού (Morris, 2003, Πηγιάκη, 2004).

4.5. Ζητήματα δεοντολογίας και περιορισμοί της έρευνας

Μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση της ερευνητικής διαδικασίας της εργασίας είναι το ζήτημα της δεοντολογίας στην έρευνα, ώστε βάσει κανόνων να ρυθμιστούν οι σχέσεις

μεταξύ των εμπλεκόμενων στην έρευνα στο σύνολο του ερευνητικού σχεδιασμού από την αρχή έως το τέλος (Traianou, 2014). Τα ζητήματα δεοντολογίας που ελήφθησαν υπόψη εδώ είναι η ελεύθερη και συναινετική συμμετοχή των συμμετεχόντων έπειτα από ενημέρωση και πληροφορημένη συγκατάθεση και η διαφύλαξη των προσωπικών τους δεδομένων κατά τη δημοσίευση και αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα, η δεοντολογία έχει αναδειχθεί ως ζήτημα υψίστης σημασίας και στη συγκεκριμένη εργασία δόθηκε μεγάλη προσοχή και μέριμνα στην τήρηση των αρχών που απορρέουν από αυτήν. Συγκεκριμένα, έγιναν σεβαστοί όλοι οι ηθικοί κώδικες δεοντολογίας κερδίζοντας την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων σεβόμενη την ιδιωτικότητα και την αυτονομία τους (Yin, 1994, Stake, 1995).

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τέθηκαν ερωτήματα, έγινε ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων και διατυπώθηκαν κρίσεις και συμπεράσματα σε ένα πολύ θετικό κλίμα στο οποίο τα δικαιώματα που απορρέουν από τις κοινωνικές θέσεις, την επαγγελματική πορεία και τον συναισθηματικός κόσμος σεβάστηκαν πλήρως και αντιμετωπίστηκαν με υπευθυνότητα, προστατεύοντας την ιδιωτικότητα, ανωνυμία, αυτονομία, ακεραιότητα και αξιοπρέπεια των συμμετεχόντων. Εξηγήθηκε η φυσική μου παρουσία, οι προθέσεις και η ανάγκη διεξαγωγής της μελέτης και ζητήθηκε η άδεια τους πριν γίνει η οποιαδήποτε συλλογή, χρήση και δημοσιοποίηση των δεδομένων. Όλα αυτά έγιναν χωρίς προκαταλήψεις, με ειλικρίνεια και με σεβασμό στους δρώντες και στην αλήθεια τους εξασφαλίζοντας αυθεντικά και ειλικρινή δεδομένα (Shaw, 1999), κερδίζοντας την αποδοχή, τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη τους (Stake, 1995, Πηγιάκη, 2004). Για παράδειγμα σαφώς πριν από τη συνέντευξη έγινε προσπάθεια να κερδίσω την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων ώστε να μπορέσουν να μου μιλήσουν με άνεση τονίζοντάς τους βέβαια πως είναι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και πως μπορούσαν ανά πάσα στιγμή να τη διακόψουν και να αποχωρήσουν από τη διαδικασία (Hopkins, 2002). Καθένα από τα παραπάνω δεοντολογικά ζητήματα που υπεισέρχονται στη μελέτη χρήζουν ιδιαίτερης μέριμνας και προσοχής και η αντιμετώπισή τους αποτέλεσε κομβικής σημασίας παράγοντα που καθόρισε σε σημαντικό βαθμό τόσο την υλοποίηση της μελέτης όσο και την ποιότητά της (Πηγιάκη, 2004).

Μία από τις σημαντικότερες δεοντολογικές αρχές αναφέρεται στην υποχρέωση να διατεθεί το σύνολο των πληροφοριών που σχετίζονται με το ερευνητικό εγχείρημα στους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2008). Ουσιαστικά, η αρχή αυτή βασίζεται στην αναγνώριση του βασικού δικαιώματος του ατόμου να αποφασίζει ελεύθερα και αυτόνομα για τη συμμετοχή του λέγοντας την άποψή του (Freebody, 2003). Η συμμετοχή επομένως των ατόμων στην έρευνα ήταν ελεύθερη και εθελοντική και δεν προέκυψε από καταναγκασμό και εξαπάτηση αλλά από μία συγκροτημένη σχέση εμπιστοσύνης η οποία επέτρεψε την ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση τους σχετικά με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα. Έτσι, λοιπόν και στην παρούσα έρευνα ενημερώθηκαν με ακρίβεια και σαφήνεια οι υποψήφιοι συμμετέχοντες προφορικά σχετικά με το ποιος είναι ο λόγος που διεξάγεται η έρευνα, πού αποσκοπεί, ποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν, ποια είναι τα πιθανά οφέλη αλλά και το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από την όλη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας, καθώς και να ζητήσουν απόσυρση των δεδομένων που προέκυψαν από αυτούς, χωρίς να υπάρξει κάποιο κόστος. Αξίζει να σημειωθεί πως για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα ήταν απαραίτητη η συγκατάθεση των γονέων τους. Σε κάθε περίπτωση, αποτέλεσε ύψιστη μέριμνα η εξακρίβωση για το εάν και κατά πόσον οι συμμετέχοντες έχουν κατανοήσει το αντικείμενο και τη διαδικασία της έρευνας και επιθυμούν πραγματικά να συμμετάσχουν σε αυτήν χορηγώντας τη συγκατάθεσή τους (Frost, 2011).

Εξίσου σημαντικής μέριμνας έλαβε και η δεοντολογική αρχή σχετικά με την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα σεβόμενη το δικαίωμα των συμμετεχόντων στην έρευνα να μην αποκαλύπτονται πληροφορίες οι οποίες είναι προσωπικές ή προσδιοριστικές της ταυτότητάς τους. Για τον λόγο αυτό έγινε αφαίρεση πολύ προσωπικών στοιχείων, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των ατόμων και η προστασία της ταυτότητάς τους κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και έπειτα από αυτήν, κατά την ανάλυση των ευρημάτων (Flick, 2006). Επίσης, το ποιος θα έχει πρόσβαση σε αυτά κατά τη διάρκεια της έρευνας αλλά και μετά το πέρας αυτής αναφορικά με την αξιοποίηση και τη δευτερογενή ανάλυσή τους όπως και το δικαίωμά τους να λάβουν γνώση των αποτελεσμάτων, καθορίστηκε εκ των προτέρων (Ιωσηφίδης, 2008). Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η αρχή της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας δε διασφαλίζει μόνο την προστασία της ταυτότητας των ατόμων, αλλά επηρεάζει και την ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας. Ωστόσο, αξίζει να ειπωθεί πως στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης η πλήρης διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων δεν είναι

απολύτως εφικτή και αυτό γιατί το σχολείο από το οποίο αντλούνται τα πλούσια και λεπτομερή δεδομένα που συλλέγονται είναι μοναδικά και αποτελούν καθοριστική συνισταμένη δεν είναι λοιπόν δυνατόν να παραληφθούν στοιχεία που στιγματίζουν την ταυτότητα του σχολείου μέσα από συγκεκριμένες αρχές και επιλογές του, καθώς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και ερμηνεία του νοήματος των ευρημάτων (Ιωσηφίδης, 2008).

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

5.1. Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων

5.1.1. Μέθοδος παρουσίασης και ανάλυσης δεδομένων

Έχοντας λάβει γνώση των απαραίτητων πληροφοριών και των θεμάτων που είχαν αρχίσει να αναδύονται ακολούθως εστιάστηκε η προσοχή μου στο να παρουσιαστούν και να αναλυθούν τα δεδομένα που καταγράφηκαν στο σχολείο που έχει εμπλακεί με προγράμματα άτυπης διδασκαλίας σε μουσειολογικό περιβάλλον προσπαθώντας συνειδητά να εφαρμόσει προγράμματα παροχής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από το άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου. Όπως προειπώθηκε στο 4^ο Κεφάλαιο η παρουσίαση και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Η συγκεκριμένη μέθοδος ορίζει τα εξής ερευνητικά παραδείγματα : τη συγκεφαλαίωση, την εξήγηση και τη δόμηση περιεχομένου (Μπονίδης, 2004). Στη θεματική ανάλυση των κατηγοριών επιλέχθηκε η πρότυπη δόμηση κατηγοριών βάσει της συχνής αναφοράς τους, του θεωρητικού ενδιαφέροντος και της ιδιαίτερα ακραίας εντύπωσης (Μπονίδης, 2004).

5.1.2. Επαγωγικό σύστημα κατηγοριών

Με βάση τη διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου που προαναφέρθηκε καταρτίστηκε το ακόλουθο σύστημα κατηγοριών:

5.1.2.1. Συνεργατική κουλτούρα

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και κυρίως τα παιχνίδια στα οποία οι μαθητές συμμετείχαν ομαδικά και συνεργατικά στο Πολεμικό μουσείο τον μήνα Μάρτιο ήταν καθοριστικά στη σωματική, την ψυχοσυναισθηματική, την κοινωνική και τη γνωστική τους ανάπτυξη. Βοήθησαν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων, στη βελτίωση κινητικών δεξιοτήτων, στη διαχείριση κοινωνικών καταστάσεων, στην επίλυση συγκρούσεων, σε θέματα διαφορετικότητας, σε θέματα αυτοεκτίμησης και σε θέματα αποτυχίας που ήταν συχνά στο σχολείο αυτό και που όμως με την ομαδοσυνεργατική κουλτούρα που εμφύσησε ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζονται σταθερά και αποτελεσματικά.

Από την παρουσία μου καθόλη τη διάρκεια των επισκέψεων των μαθητών στα μουσεία και κατά την ώρα διεξαγωγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε αυτά κυριαρχεί η συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των μαθητών καθώς συμμετέχουν σημαντικά και οι εκπαιδευτικοί που τους συνοδεύουν καθώς και οι μουσειοπαιδαγωγοί που τους ξεναγούν και τους απασχολούν φροντίζουν να μην υπάρχει περιθωριοποίηση κανενός παιδιού ή έστω μη συμμετοχή του στα δρώμενα. Αντίθετα συνεργάζονται σε ένα υγιές κλίμα αίροντας εμπόδια επικοινωνίας, διευκολύνοντας τη μεταξύ τους σχέση και συνεννόηση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής ξενάγησης και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ο διευθυντής του σχολείου δηλώνει :

Από την αρχή έπρεπε να αντιμετωπίσουμε μεγάλες δυσκολίες σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης παιδιών που είτε έχουν πολιτισμικές και εθνολογικές ετερότητες και έχουν υποστεί την σκληρή εμπειρία του πολέμου και τις επακόλουθες προσωπικές απώλειες είτε έχουν διαγνωσθεί με ειδικές και γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Πολλά από τα παιδιά δεν είχαν πάει ποτέ στη ζωή τους στο σχολείο και ορισμένα από αυτά δεν μπορούσαν να χειριστούν τη συνύπαρξη με τα άλλα παιδιά. Άλλα αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη μάθηση, στην κατανόηση και στη χρήση της γλώσσας, στην πραγματοποίηση μαθηματικών υπολογισμών, στη διατήρηση της συγκέντρωσης και στο συντονισμό των κινήσεων του σώματός τους. Χάρη στη συνεργατική κουλτούρα την

οποία προσπάθησα να εμφυσήσω στο εκπαιδευτικό προσωπικό καταφέραμε να μπορούμε σήμερα να μιλάμε για πρόωρη δράση μας και πρόιμη παρέμβασή μας με το που αντιληφθήκαμε την πολυπλοκότητα της σχολικής καθημερινής μας πραγματικότητας.

Συνεχίζει λέγοντας :

Είμαστε σε στενή επικοινωνία με τους γονείς και συναντιόμαστε αρκετές φορές για να τους ενημερώσουμε τι κάνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, εξηγώντας ότι ο σκοπός της ύπαρξης μιας σχολικής μονάδας καλύπτει όχι μόνο τον τομέα της γενικής γνώσης αλλά περιλαμβάνει και μεταφέρει τις αξίες της συνεργασίας, της ανοχής, του σεβασμού προς τον άλλο και της ευθύνης για ίσες ευκαιρίες στη μάθηση. Ενώ τους διαβεβαιώσαμε ότι θα προσπαθήσουμε να βοηθήσουμε τα παιδιά τους να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι, τόσο για την οικογένειά τους όσο και για την κοινωνία, όπου κι αν βρεθούν στο μέλλον. Γιατί το σχολείο είναι σημαντικό για κάθε παιδί, οπουδήποτε κι αν βρίσκεται. Τελικά, η συνεχής παρουσία παιδιών στο σχολείο ολόκληρη τη σχολική χρονιά και η συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα των επισκέψεων στα μουσεία δείχνει ότι τους πείσαμε.

5.1.2.2. Συμμετοχικές δραστηριότητες

Με τα επιτραπέζια παιχνίδια που είχαν τη δυνατότητα να παίζουν οι μαθητές στο Πολεμικό μουσείο μαθαίνουν τα ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα παίζοντας. Με τον τρόπο αυτό συμμετέχουν ομαδικά και μαθαίνουν να συνεργάζονται και να συναγωνίζονται σε συμμετοχικές δραστηριότητες με σκοπό την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση όλων των μαθητών σε ιστορικά ζητήματα που αφορούν το όχι μόνο το ελληνικό έθνος, αλλά και τα υπόλοιπα όπως και την ανθρωπότητα γενικότερα.

Καλλιεργείται το προσωπικό ενδιαφέρον τους δημιουργώντας εμμέσως δεσμούς και αλληλεξαρτήσεις μεταξύ τους για θέματα ιστορικά μέσω της ενεργής συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές συμμετοχικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικά παιχνίδια και γίνεται αντιληπτός και φανερός μέσα από τη συμμετοχή όλων ο ρόλος των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση του ιστορικού, πολιτισμικού και κοινωνικού γίγνεσθαι όλων των μαθητών.

Ένας άλλος εκπαιδευτικός δηλώνει :

Η εισροή των προσφύγων από τη Συρία έχει αναζωπυρώσει τη συζήτηση περί “συμπερίληψης” αναφορικά με την ικανότητα και την προθυμία της κοινωνίας να ανταποκριθεί φιλεύσπλαχνα, συμμεριζόμενη τον πόνο των συνανθρώπων. Η αντίδραση της Ευρώπης κάθε άλλο παρά εντυπωσιακή υπήρξε. Στην πραγματικότητα, πήρε τη φωτογραφία του άψυχου κορμιού ενός άψυχου μικρού αγοριού που κειτόταν μπρούμυτα σε μια τουρκική ακτή, για να εξαναγκάσει τον κόσμο να αναγνωρίσει τα δεινά πραγματικών ανθρώπων – κυρίως γονέων που δε διστάσουν να αντιμετωπίσουν ασύλληπτους κινδύνους με την ελπίδα της αναζήτησης μια καλύτερης ζωής για τα παιδιά τους. Αυτή η διαφορετικότητα πρέπει να μας ενώσει τόσο εμάς τους εκπαιδευτικούς όσο και τα ίδια τα παιδιά. Τα παιδιά άλλωστε όταν παίζουν, τρέχουν και γελούν εκτός της τάξης σε οποιοδήποτε άτυπο περιβάλλον μάθησης είναι όλα ίσα. Στο άτυπο λοιπόν περιβάλλον μάθησης του μουσείου γίνεται πρωτίστως έκδηλο και στη συνέχεια πραγματώνεται σταδιακά και ειδικά στα μουσεία που επισκεφθήκαμε με τα ειδικά διαμορφωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις συμμετοχικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν και προωθούν τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Μία άλλη εκπαιδευτικός δηλώνει :

Οι μαθητές λαμβάνοντας μέρος σε συμμετοχικές δραστηριότητες στο χώρο του μουσείου διαπραγματεύονται έννοιες όπως η φιλία, η αγάπη, η ισότητα, ο σεβασμός, η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια. Η εργασία τους σε ομάδες λοιπόν εξυπηρετεί σημαντικούς στόχους όπως η ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες και εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή όλων. Παράλληλα, τους βοηθά να αναπτύξουν κριτική σκέψη και αναστοχαστικές δεξιότητες και να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους που αφορούν κυρίως την απόκτηση ικανοτήτων και την αλλαγή στάσεων μέσα από την πρακτική εξάσκηση.

5.1.2.3. Δημοκρατικό κλίμα

Κατά τις σχολικές επισκέψεις στα μουσεία της πόλης προωθείται η δημιουργία στην τάξη ενός κλίματος δημοκρατίας, ατομικής ελευθερίας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι μαθητές και μαθήτριες, έχοντας την πλήρη υποστήριξη και συνδρομή του εκπαιδευτικού που συνοδεύει αλλά και των μουσειοπαιδαγωγών που ξεναγούν τους μαθητές παρατηρούν, αναγνωρίζουν και κατονομάζουν τις μορφές καταπίεσης και αδικίας που υφίστανται και αργότερα στην τάξη αγωνίζονται, για να τις απαλείψουν από το σχολικό χώρο.

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει :

Χάρη στις μεγάλες προσπάθειες που έγιναν από όλους εμάς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι μαθητές με τόσο διαφορετικό υπόβαθρο σιγά σιγά προσαρμόστηκαν με επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον και ανυπομονούσαν να έρθουν στο σχολείο γιατί ήξεραν πως το σχολείο δε θα τους παρέχει μόνο τη μάθηση μέσα από τα βιβλία αλλά και μέσα από εκδρομές, επισκέψεις σε μουσεία και παιχνίδια και όλα αυτά μέσα σε ένα παιδαγωγικό και δημοκρατικό κλίμα σε ένα περιβάλλον που λαμβάνει χώρα με έντονο τρόπο η αλληλεπίδραση μαθητών, εκπαιδευτικών και μουσειοπαιδαγωγών..

Ο διευθυντής του σχολείου δηλώνει χαρακτηριστικά:

Εστιάζοντας σε καθολικότητες και όχι σε τοπικότητες, ανακαλύπτουμε σημεία συνάντησης, γνωριμίας και αλληλοσεβασμού μέσα στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου. Είναι η κοινωνικότητα εσωτερική παρόρμηση της φύσης μας για τη συνάντηση με τον πλησίον δημιουργώντας ένα δημοκρατικό κλίμα κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί παρωθούν τους μαθητές να συμμετέχουν τόσο στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο μουσείο όσο και στις υπόλοιπες καταστάσεις της σχολικής ζωής.

Συνεχίζει λέγοντας πως :

Τα όποια ζητήματα και προβλήματα ανακύπτουν αντιμετωπίζονται με διάλογο από ολόκληρη την τάξη, η διαμόρφωση των κανόνων γίνεται μαζί με τους μαθητές και η εφαρμογή τους γίνεται πάντοτε με τη συζήτηση και την εκ των προτέρων ενημέρωση των μαθητών. Έχει παρατηρηθεί και σημειωθεί από ορισμένους εκπαιδευτικούς σε συλλόγους που συγκαλούμε πως παρέχονται λιγότερες γνώσεις στους μαθητές, αλλά οι ίδιοι εργάζονται για την κατάκτησή τους, κατανοώντας ταυτόχρονα και τον τρόπο διατύπωσης, αντιμετώπισης προβλημάτων και εύρεσης λύσεων. Συνεπώς μέσα στο δημοκρατικό κλίμα συμμετοχής για το οποίο είναι όλοι υπεύθυνοι επιτυγχάνεται η κοινωνική, συναισθηματική, πολιτική ανάπτυξη όλων των μαθητών.

Μια άλλη εκπαιδευτικός τονίζει πως :

Η συμμετοχή των μαθητών στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων που επισκέφθηκαν τους φέρνει κοντά σε μεθόδους διδασκαλίας που έχουν μαθητοκεντρική μορφή και που τους δίνουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην κατάκτηση των

γνώσεων με προβληματισμό, αναζήτηση, διερεύνηση, συνεργασία, αξίες που στηρίζουν το δημοκρατικό κλίμα που οικοδομείται σταδιακά και διατηρείται με καθημερινή προσπάθεια όλων. Η συμπεριφορά που προωθούμε στο σχολείο διατηρώντας κλίμα δημοκρατίας και προσπάθεια για υπερνίκηση των εμποδίων συμμετοχής στη μάθηση μέσα από τις σχολικές επισκέψεις στα μουσεία της πόλης επιδεικνύουν από φυσικού τους μια αίσθηση κοινωνικής δικαιοσύνης, ένα αίσθημα δικαίου, αισιοδοξία, ενσυναίσθηση και μια βαθιά επιθυμία να κάνουμε τη διαφορά ως σχολείο.

5.1.2.4. Πρακτικές ισότητας, δικαιοσύνης και εκτίμησης

Οι μαθητές με τις συχνές σχολικές επισκέψεις σε μουσεία της πόλης και τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα που αυτά προσφέρουν όχι μόνο δεν αφήνονται στην τύχη τους αλλά προσλαμβάνουν γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να παλέψουν για ένα καλύτερο μέλλον, για μια καλύτερη κοινωνία και είναι σε θέση να απελευθερώσουν τους εαυτούς τους από ιδεολογίες, δεισιδαιμονίες και παραδοχές που στοχεύουν στην διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων, διακρίσεων και αδικιών υιοθετώντας αισθήματα ισότητας, δικαιοσύνης και εκτίμησης.

Συγκεκριμένα εκπαιδευτικός του σχολείου δηλώνει :

Η εκπαίδευση μπορεί να προάγει τη σχολική και κατ' επέκταση κοινωνική συνοχή, να παρέχει πρόσβαση σε πληροφορίες που σώζουν ζωές, να αντιμετωπίζει τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες και να προσφέρει ένα σταθερό και ασφαλές περιβάλλον για όσους το χρειάζονται περισσότερο. Βοηθά επίσης τους ανθρώπους να ανοικοδομήσουν τις κοινότητές τους και να επιδιώξουν τη δημιουργία νέων, πιο στέρεων σχέσεων, που θα βασίζονται στο σεβασμό, στην εκτίμηση, στη δικαιοσύνη και την ισότητα.

Συνεχίζει λέγοντας πως:

Είναι επιτακτική η ανάγκη ο ηθικός σκοπός της μάθησης να πραγματώνεται καθημερινά και παράλληλα να επιδεικνύεται το απαιτούμενο ηθικό σθένος με τη συνεργατική κουλτούρα που τον συνοδεύει οι οποίες πριμοδοτούνται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του μουσείου με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ισότητας και δικαιοσύνης.

Άλλος εκπαιδευτικός του σχολείου δηλώνει:

Ο τάπητας της εκπαίδευσης υφαίνεται γύρω από το παιδί ως ολότητα, γύρω από την ανάπτυξη του ατόμου και τον εορτασμό της ατομικότητας γύρω από τη διάπλαση του χαρακτήρα και του ενεργού πολίτη, γύρω από τη σφυρηλάτηση σχέσεων και δικτύων στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου, το οποίο δομεί μια ανοιχτή σχολική κοινότητα που δέχεται τους μαθητές με κάθε είδους ετερότητα και τους κάνει να αισθάνονται και να είναι ισότιμοι απέναντι στα εργαλεία μάθησης και εκπαίδευσης και στις εκπαιδευτικές παιγνιώδεις δραστηριότητες που αυτά εφαρμόζουν.

Ο υποδιευθυντής του σχολείου δηλώνει :

Η μόνιμη πρόκληση για το σχολείο μας είναι η διαρκής προσδοκία ότι θα θεραπεύσει όλα τα δεινά της κοινωνίας αναφορικά με τη διαφορετικότητα. Το σχολείο μας έχει δεχθεί πλήθος παιδιών μεταναστών με ελάχιστη ή καμία προετοιμασία και παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Για το λόγο αυτό έχει αναπτύξει από πολύ νωρίς τα υποτυπώδη συστήματα υποστήριξης που είναι απαραίτητα για όλα τα παιδιά : ψυχολογική/ψυχιατρική/ιατρική φροντίδα, λόγο και γλώσσα, πολιτισμική υποστήριξη, υποστήριξη των οικογενειών, κλπ. δεδομένου ότι πρόκειται για ένα σχολείο που βρίσκεται σε μία περιοχή που ήδη ταλανίζεται από δεινά: φτώχεια, υποβάθμιση, περιθωριοποίηση.. Συνεπώς, ο τρόπος, ο χώρος και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι των δασκάλων εκτός του τυπικού περιβάλλοντος σε χώρους μουσειακούς εκπαιδευτικής και πολιτιστικής αναφοράς καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αύξηση συμμετοχής όλων των παιδιών και την μείωση του αποκλεισμού και συνεπώς την επιτυχημένη συμπερίληψη των παιδιών σε ένα σχολείο ισότητας και δικαιοσύνης και κατ' επέκταση σε μια κοινωνία σεβασμού και εκτίμησης.

5.1.2.5. Καλοί ακροατές, συμμετοχοί και δρώντες

Η συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων επέτρεψε στους μαθητές να αναπτύξουν την ιδιότητα ενός καλού ακροατή και να δείχνουν ενδιαφέρον σε αυτά που λέει ο εκάστοτε συνομιλητής, να τον ακούν, να τον ρωτάν και να τον ενθαρρύνουν να μιλήσει και να σου πει περισσότερα για αυτό το οποίο μοιράζεται με τη σχολική ομάδα και γενικότερα τη σχολική κοινότητα. Η καλή ακρόαση μεταξύ των μελών της μαθητικής κοινότητας δημιουργούσε στην ομάδα των μαθητών επισκεπτών καλές προϋποθέσεις συμμετοχής και ενεργής δράσης στα δρώμενα εντός του μουσειολογικού περιβάλλοντος. Η καθιέρωση της πραγματικής ακρόασης διευκόλυνε σαφώς την ενεργή συμμετοχή των μαθητών εμπνέοντας τους μαθητές, ώστε να αισθάνονται

όλο και μεγαλύτερη άνεση να στηρίζονται στις δυνάμεις τους, να συνεργάζονται μεταξύ τους και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για το άμεσο σχολικό τους περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργήθηκε το έδαφος, ώστε και οι μαθητές να παρατηρούν τις ενέργειες τους, να αυτοστοχάζονται και να ερμηνεύουν τον προσωπικό τρόπο συμμετοχής και παρέμβασής τους. Τόσο στο πλαίσιο των μικρών μαθητικών ομάδων που σχηματίζονται κατά τις μουσειακές επισκέψεις όσο και της ολομέλειας της τάξης. Η αύξηση της ακρόασης, της ισότιμης συμμετοχής και της δράσης στα σχολικά και μαθησιακά τεκταινόμενα οι μαθητές εξοικειώθηκαν στο να αναλύουν περιστατικά από τις καθημερινές τους εμπειρίες στο σχολείο και στο πρόγραμμα που υλοποιούσαν, να εμβαθύνουν στους προβληματισμούς τους, να αναγνωρίζουν τα προβληματικά σημεία της δράσης τους και να επιχειρούν να τα κατανοήσουν. Ακόμη, εξοικειώθηκαν στο να παρακολουθούν τη στάση και την κριτική των συμμαθητών τους, να βελτιώνουν τον τρόπο συνεργασίας μαζί τους και να δείχνουν μεγαλύτερη ανεκτικότητα στις διαφορετικές απόψεις. Αυτή η αλληλεπίδραση τους βοήθησε να θεωρούν τη δράση τους υπό διαφορετικές οπτικές γωνίες και να διερευνούν την αξία των εναλλακτικών προσεγγίσεων κι επιλογών.

Ένας εκπαιδευτικός του σχολείου δηλώνει:

Οι μαθητές μέσα από τις επισκέψεις και τη συμμετοχή τους στα μουσειολογικά εκπαιδευτικά προγράμματα δεν ακούν παθητικά τις πληροφορίες που τους παρέχονται ως θεατές και παρατηρητές αλλά ακούν ενεργητικά και στη συνέχεια συμμετέχουν και δρουν εξίσου ενεργητικά. Τα οφέλη της ενεργητικής ακρόασης, συμμετοχής και δράσης είναι πολλά. Με τον τρόπο αυτό αποδέχονται τον εκάστοτε μαθητή όπως είναι ενώ μιλάει και δίνουν αξία στα λεγόμενα και στα συναισθήματά του. Έτσι δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές καθολικά και ισότιμα ενισχύοντας τις ουσιαστικές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τον διευθυντή του σχολείου :

Η περιήγηση στην ιστορία της πόλης μέσα από επισκέψεις στα μουσεία της ήταν από τους πρωταρχικούς στόχους που τέθηκαν ώστε να συμπεριληφθούν αρμονικά όλα τα παιδιά στη διαδικασία της διδασκαλίας, της μάθησης και της κοινωνικοποίησης καθώς αυτό θα τους επέτρεπε να γίνουν μέσα από αυτή τη διαδικασία πέρα από καλοί ακροατές, συμμετέχοντες και δράστες αποδεχόμενοι και σεβόμενοι ο ένας τον άλλον όπως

είναι αλληλοεπιδρώντας δημιουργικά με τη διαφορετικότητα που έχουν απέναντί τους με τον τρόπο που εκφράζεται εκείνη τη στιγμή.

5.1.2.6. Αίσθημα ελευθερίας, άνεσης και όχι πίεσης

Παρατηρήθηκε πως η αναγνώριση των συναισθημάτων και το θετικό συναίσθημα των μαθητών συγκεκριμένα το αίσθημα ελευθερίας, άνεσης και όχι πίεσης συσχετίζονται θετικά με την αύξηση συμμετοχής όλων των μαθητών στα μαθησιακά και εκπαιδευτικά δρώμενα στο μουσείο και στην αύξηση επίτευξης των στόχων μάθησης στην τάξη και της αντίληψης της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας στη σχολική ζωή τους.

Ο διευθυντής του σχολείου δηλώνει πως:

Διαπιστώθηκε πως στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου είναι επιλογή του μαθητή να εκφράσει αυτό που επιθυμεί με τον τρόπο που επιθυμεί και με τις δυνάμεις που διαθέτει, πράγματα που αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία ελευθερίας, δημοκρατίας, αυτοπραγμάτωσης στον χώρο του σχολείου τα οποία με τη σειρά τους ανοίγουν το δρόμο και δημιουργούν καλές προϋποθέσεις να συμμετέχουν όλοι ισότιμα στη διαδικασία της μάθησης και της εκπαίδευσης.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρει πως :

Στο μικροεπίπεδο, ο ηθικός σκοπός που ακολουθήσαμε βασισμένος στο αίσθημα ελευθερίας, άνεσης και όχι πίεσης στην εκπαιδευτική διαδικασία στα μουσεία συνεπάγεται ότι αυτή επηρεάζει θετικά και ισότιμα τις ευκαιρίες ζωής όλων των μαθητών και συγκεκριμένα των μαθητών από μη προνομιούχα στρώματα και με δυσκολίες μάθησης, επειδή αυτοί καλούνται να διανύσουν μεγαλύτερη απόσταση για να φτάσουν στην επίτευξη της ισότιμης μάθησης. Στο μακροεπίπεδο, ο ηθικός σκοπός συνίσταται στη συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της σχολικής συνοχής και της δημοκρατίας στο σχολικό περιβάλλον.

Μία άλλη εκπαιδευτικός δηλώνει χαρακτηριστικά:

Οι μαθητές που ενισχύονται για την καλή διάθεση, τις δυνάμεις που κατέβαλαν για την επίτευξη ενός έργου νιώθοντας το αίσθημα ελευθερίας και άνεσης κινήσεων το οποίο ευοδώνεται μέσα στον χώρο του μουσείου αντιλαμβάνονται ότι αναγνωρίζεται η

προσπάθειάς τους και είναι πιο εύκολα διατεθειμένοι να συμμετέχουν ενεργά και καθολικά και να συνεχίσουν τις προσπάθειές τους για βελτίωση.

Σύμφωνα με άλλο εκπαιδευτικό του σχολείου:

Η επίσκεψη στο μουσείο και η συμμετοχή των μαθητών σε ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα προωθεί την ελευθερία της σκέψης και της έκφρασής τους.

Παρωθεί τους μαθητές να νιώσουν άνετα και να προβούν με την κατάλληλη διατύπωση προβληματισμών και ερωτήσεων στη διαμόρφωση απόψεων και ιδεών και διασφαλίζει τη δυνατότητά τους να τις εκφράζουν ελεύθερα, να τις υπερασπίζονται με επιχειρήματα και να τις κρίνουν και να τις συγκρίνουν με τις ιδέες των άλλων χωρίς να αυτολογοκρίνονται ή να περιθωριοποιούνται.

5.1.2.7. Ικανότητα φαντασίας και δημιουργίας

Σε μία από τις επισκέψεις στο Πολεμικό μουσείο ένα άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα οι «Κυβομυθίες» όπου τα παιδιά έπαιζαν με ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με ζάρια που αντλεί τις θεματικές του από τις συλλογές του μουσείου τους καλούσε να πλάσουν μία φανταστική ιστορία με κεντρικό θεματικό πυρήνα τη λέξη, φράση ή εικόνα στην οποία θα παραπέμπει ο αριθμός του ζαριού και να τη διηγηθούν στην ολομέλεια της ομάδας. Συμμετείχαν με εξαιρετικό ενδιαφέρον όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως επιστρατεύοντας τη φαντασία τους και τις όσες γνώσεις είχαν. Ακολούθησε έπειτα το μέρος του εκπαιδευτικού δράματος με τη δραματοποίηση των σκηνών των οποίων τα παιδιά έχουν περιγράψει στην αρχή του προγράμματος. Κι εκεί η συμμετοχή τους αυξήθηκε κατακόρυφα καθώς όλα τα παιδιά συμμετείχαν ποιοτικά και ποσοτικά στην εν λόγω δραματοποίηση.

Στο Αρχαιολογικό μουσείο Θεσσαλονίκης στις δύο επισκέψεις που έκαναν είχαν τη ευκαιρία να γίνουν ταξιδιώτες στο χρόνο μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ταξίδι στα αρχαία χρόνια». Αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο στα χέρια του μαθητή που το επισκέπτεται για να το χρησιμοποιήσει σε οποιοδήποτε αρχαιολογικό μουσείο που πιθανόν να επισκεφθεί στην πορεία. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά συνέλεξαν στοιχεία για τις εποχές που επισκέπτονται, καταγράφοντας τις παρατηρήσεις και τις εντυπώσεις τους και έτσι προσέγγισαν την ελληνική αρχαιότητα με σκέψη, γνώση, φαντασία και με βάση τα αρχαιολογικά ευρήματα.

Οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είχαν τη δυνατότητα τα παιδιά να συμμετέχουν και οι οποίες συνέβαλαν καθοριστικά στην αύξηση του ενδιαφέροντος για μάθηση και συμμετοχή στη διδασκαλία είναι η αφηγηματική ανασύνθεση με την απόδοση μιας φανταστικής ιστορίας που βασίζεται σε ιστορικά επιλεγμένες πληροφορίες στις οποίες τα παιδιά είναι σε θέση να αναδείξουν τη φυσιογνωμία των προσώπων, την ατμόσφαιρα των γεγονότων και την κατάσταση της καθημερινής ζωής των ανθρώπων διάφορων ιστορικών περιόδων που καλύπτουν οι συλλογές του μουσείου.

Ένας άλλος εκπαιδευτικός του σχολείου σημειώνει:

Το σχολείο παρέχει φαντασία, δημιουργία και χαρά μέσα από τις εξωσχολικές δραστηριότητές του. Η φαντασία και η δημιουργική σκέψη πριμοδοτούνται μέσα από τις επισκέψεις των μαθητών στα μουσεία καθώς αναζητούν και βρίσκουν πολλές πρωτότυπες και καινοτόμες εναλλακτικές, για την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων, ιδέες και λύσεις. Η φαντασία και η δημιουργικότητα που αναπτύσσουν έχει την ικανότητα να σπάει συνεχώς τα σχήματα της εμπειρίας. Έτσι κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στα μουσεία το μυαλό των μαθητών πάντα δουλεύει, πάντα ρωτάει, πάντα ανακαλύπτει προβλήματα εκεί όπου οι άλλοι βρίσκουν ικανοποιητικές απαντήσεις διαθέτοντας κρίση αυτόνομη και ανεξάρτητη, χωρίς να εμποδίζεται από κομφορμισμούς.

Ένας άλλος εκπαιδευτικός δηλώνει:

Η φαντασία και η δημιουργικότητα δεν πρέπει να είναι το «αποπαίδι της εκπαίδευσης!» και αυτό ακριβώς προωθεί το άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου. Τρόποι ανάπτυξής τους στα παιδιά μπορεί να είναι, η ενίσχυση της υπομονής και της επιμονής, η συνεργασία, ο αναστοχασμός, η αξιοποίηση του απρόσμενου, η ελευθερία έκφρασης νέων ιδεών. Αυτό τελικά που έχει σημασία πάνω απ' όλα είναι να ενθαρρύνουμε τα παιδιά μας μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και ασφάλειας, μαθαίνοντάς τα, να αντλούν όσο μπορούν περισσότερα στοιχεία από τη σχέση τους μαζί μας και από το εξωτερικό περιβάλλον άτυπης μάθησης..

Μία εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά:

Ο μόνος τρόπος για να έχει ο άνθρωπος πρόσβαση στον ανώτερο πνευματικό κόσμο είναι δια μέσου της χρήσης, της ανάπτυξης και του ελέγχου της δημιουργικής

φαντασίας. Μόνο έτσι θα γεννηθεί μέσα μας ο αληθινός των παιδιών. Παρατηρώ λοιπόν πως στον χώρο των μουσείων οι μαθητές διαμορφώνουν σταδιακά ένα δημιουργικό εγώ με τη φαντασία να τους πηγαίνει παντού και να τους βοηθούν να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες.

5.1.2.8. Πνεύμα ομαδικότητας, αίσθηση «ανήκειν»

Μέσα από την ομαδική συμμετοχή όλων των μαθητών στα εκπαιδευτικά δρώμενα των μουσείων γίνεται αντιληπτός ο τρόπος με τον οποίο η συνισταμένη παραγόντων, τα αίτια και οι λόγοι ενός ιστορικού γεγονότος οδήγησαν σε συγκεκριμένες συνέπειες τις οποίες ο κάθε μαθητής ανακαλύπτει με την ενεργό του συμμετοχή τη δική του προσωπική εμπειρία. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η αυτονομία και η αυτενέργειά τους σε συνδυασμό με τις ικανότητες τους να ανήκουν σε ομάδα και να λειτουργούν σε ομαδικό πλαίσιο με πνεύμα ομαδικότητας και αίσθηση του ανήκειν.

Συνεχίζει ο διευθυντής λέγοντας πως:

Με την προώθηση του κλίματος ομαδικότητας και του πνεύματος του «ανήκειν» καταφέρνουμε ταυτόχρονα να προωθήσουμε την παιγνιώδη μάθηση η οποία από μόνη της καλεί όλα τα παιδιά να συμμετέχουν. Καταβάλλουμε φιλότιμες προσπάθειες να αποτελέσουμε πρότυπα καλής συμπεριφοράς, επικροτούμε την καλή συμπεριφορά, περιμένουμε, ενθαρρύνουμε και διδάσκουμε την ομαδικότητα και τη συνεργασία σε όλα τα επίπεδα.

Ένας άλλος εκπαιδευτικός λέει:

Ο δρόμος προς τη μάθηση είναι πιο αποδοτικός όταν τον κάνεις με παρέα καθώς η ανάπτυξη της συλλογικής ευθύνης, του ομαδικού πνεύματος, της αλληλεγγύης, της αγάπης και της διαπροσωπικής σχέσεως συμβάλλουν καθοριστικά. Με την αποφυγή του δασκαλοκεντρισμού και τον παραμερισμό του ατομοκεντρισμού, η καταπολέμηση του σχολικού άγχους, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της αυτενέργειας, η καλλιέργεια της επικοινωνίας και της φιλίας μεταξύ των μαθητών οι μαθητές νιώθουν ελεύθερα και άνετα να συμμετέχουν όλοι εξίσου στις δραστηριότητες και στα εργαστήρια που λαμβάνουν χώρα στα μουσεία που επισκέφθηκαν.

Μία άλλη εκπαιδευτικός δηλώνει πως:

Η συνεργασία των μαθητών στις ομαδικές δραστηριότητες στα μουσεία αυξάνει το πνεύμα ομαδικότητας και την αίσθηση του «ανήκειν» και επιτυγχάνει το δέσιμο της ομάδας και τις λιγότερες δυνατές συγκρούσεις. Επίσης, αποκτούν πολύ χρήσιμες κοινωνικές δεξιότητες όπως το να ακούν τον άλλον και να τον λαμβάνουν υπόψη στις συλλογικές αποφάσεις της ομάδας. Το αποτέλεσμα είναι πολύ θετικό καθώς η ομάδα συνιστά ένα δίκτυο προστασίας για ενδεχόμενες δυσκολίες και εμπόδια συμμετοχής που μπορεί να συναντήσει κάποιο μέλος της καθώς θα συντρέξει προς βοήθειά του.

5.1.2.9. Αστείρευτη επικοινωνία

Παρατηρήθηκε πως κατά το πρώτο στάδιο των επισκέψεων στα μουσεία λαμβάνει χώρα το καλωσόρισμα του τμήματος στο μουσείο και η γνωριμία του μουσειοπαιδαγωγού με την ομάδα των μαθητών. Στη συνέχεια αναπτύσσεται η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ τους και γίνεται προφορικός ή και γραπτός καταιγισμός ιδεών γύρω από τη θεματική του κάθε προγράμματος. Να σημειωθεί εδώ ότι καταιγισμός ιδεών γίνεται με τη μέθοδο της «αράχνης» και αποτελεί ένα νοητικό χάρτη στον οποίο φαίνεται η δυναμική της ομάδας. Το έναυσμα για να ανακαλέσουν στη μνήμη τους συναφείς γνώσεις δίνεται με ένα ερώτημα και τα παιδιά καταγράφουν στη συνέχεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, η επεξεργασία των οποίων θα συντελέσει στην κατανόηση και την απόκτηση της νέας γνώσης.

Από τα πρώτα λεπτά του παιχνιδιού μπόρεσαν να αναπτυχθούν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και συγκέντρωσης μεταξύ των παιδιών και μεταξύ των παιδιών και του μουσειοπαιδαγωγού. Η γλωσσική ανάπτυξη αναπόφευκτα εξελίσσεται μέσω της συζήτησης και της λεκτικής επικοινωνίας σε όλα τα προγράμματα των μουσείων. Επιπρόσθετα, στο έκθεμα «βυθός» του Παιδικού μουσείου τα παιδιά εφηύραν δικούς τους κώδικες επικοινωνίας μέσα στη θάλασσα, κυρίως μη λεκτικούς και πολλές φορές προβληματίζονται για την επικοινωνία ανάμεσα στους δύτες και τους θαλάσσιους οργανισμούς. Παράλληλα στο Αρχαιολογικό μουσείο Θεσσαλονίκης που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Το ταξίδι του Οδυσσέα» πραγματοποίησαν ένα ταξίδι στον χρόνο με συνταξιδευτή τον ήρωα Οδυσσέα. Και συγκεκριμένα εκεί τα παιδιά μέσα από τη συζήτηση, και τη διαλογική μορφή επικοινωνίας κατά την περιήγηση στον εκθεσιακό χώρο γνώρισαν τον ήρωα Οδυσσέα και σταδιακά και το ταξίδι του.

Ένας εκπαιδευτικός δηλώνει:

Αξίζει να σημειωθεί πως σε αρκετές περιπτώσεις τολμούσαν να συνθέσουν συμπεράσματα, βασιζόμενα στις παρατηρήσεις τους και να καταλήξουν σε αυτά μετά από επικοινωνία και συζήτηση με τους συμμαθητές τους. Επίσης η συγκρουσιακή ιδεοθύελλα ή αντιτιθέμενες απόψεις (brainstorming) κατά την οποία οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και καλούνταν να υπερασπιστούν δύο αντιτιθέμενες θέσεις- απόψεις, αναπτύσσοντας επιχειρήματα, χρησιμοποιώντας τεκμήρια και αποδείξεις επικαλούμενοι παραδείγματα της ιστορίας τους βοήθησε πολύ να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ανοίγοντας νέους τρόπους και μορφές επικοινωνίας.

Ένας άλλος εκπαιδευτικός υποστηρίζει:

Η οργάνωση συζήτησης στρογγυλής τραπέζης κατά την οποία οι μαθητές παρουσιάζουν ένα θέμα ιστορικής φύσης που πλαισιώνει την υπόσταση ενός αντικειμένου του μουσείου πολύπλευρα και οι υπόλοιποι των ομάδων παρεμβαίνουν για να θέσουν ερωτήματα ή άλλες οπτικές θέασης της κατάστασης βοήθησε πολύ τους μαθητές να έρθουν πιο κοντά, να επικοινωνήσουν διαδραστικά και να αλληλεπιδράσουν λεκτικά. Η δραστηριότητα δηλαδή αυτή συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη των λεκτικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, στην ανάγκη να ακούσουν τη γνώμη του συμμαθητή τους, να τη λάβουν υπόψη τους και να διαμορφώσουν και τη δική τους μέσα από αυτή.

5.1.2.10. Ανοιχτό και ευέλικτο Πρόγραμμα

Παρατηρήθηκε πως αν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο δημιουργούσε ιδιαίτερη αλληλεπίδραση και συζήτηση, ο μουσειοπαιδαγωγός εκμεταλλευόταν αυτή την κατάλληλη προς διδασκαλία ευκαιρία αναδιαμορφώνοντας το υπόλοιπο πρόγραμμα αναλόγως για να πετύχει τους εκπαιδευτικούς σκοπούς δημιουργώντας ένα ευέλικτο πρόγραμμα εστιασμένο στις ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών.

Μια εκπαιδευτικός δηλώνει:

Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα στα οποία συμμετείχαν οι μαθητές αποτελούν τρόπον τινά ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών, αντίθετα προς την παραδοσιακή προσέγγιση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές καλούνται να προσαρμοστούν στο πρόγραμμα σπουδών. Ένα τέτοιο ευέλικτο πρόγραμμα διορθώνει ελλείψεις και αδυναμίες του Αναλυτικού Προγράμματος στοχεύοντας στις ανάγκες και στις επιθυμίες των μαθητών.

Ένας άλλος εκπαιδευτικός συνεχίζει:

Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που παρακολούθησαν οι μαθητές έχουν αφομοιώσει τις ανάγκες τους και τις επιθυμίες τους και είναι ευέλικτα ως προς αυτή την κατεύθυνση χωρίς να είναι προσκολλημένα σε συγκεκριμένες φόρμες και χωρίς να δεσμεύουν αυστηρά ούτε τον εκπαιδευτικό ούτε τους μαθητές αντιθέτως προμοτάρουν την αυτοδιάθεση του μαθητή.

5.1.2.11. Παιγνιώδης μάθηση

Παρατηρήθηκε πως στην τελευταία επίσκεψή τους στο Πολεμικό μουσείο αυτό έγινε μια πιο στοχευμένη προσέγγιση στη θεματική της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 μέσα από ένα διαδραστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τη χρήση κόμικ και επιτραπέζιου παιχνιδιού. Η συμμετοχή όλων των παιδιών ήταν γεγονός πολύ ευχάριστο για όλους καθώς τους έδωσε τη δυνατότητα πρόσβασης σε αντίγραφα εικόνων των κλασικών εικονογραφημένων των εκδόσεων Ατλαντίς με θέμα τους ήρωες του 1821 και ενθουσιασμένοι συμμετείχαν σε εικαστικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων δημιουργώντας το δικό τους κόμικ. Στη συνέχεια του προγράμματος έπαιξαν το επιτραπέζιο παιχνίδι «Γνώρισε τους ήρωες του 1821».

Επίσης, το Αρχαιολογικό μουσείο Θεσσαλονίκης με τις μοναδικές συλλογές αρχαίων αντικειμένων, με πλούσια δραστηριότητα και εξωστρέφεια καλωσόρισε τους μαθητές και τους προσέφερε πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων χρησιμοποιώντας τις αρχές της άτυπης και δια βίου μάθησης. Έτσι, στο μουσείο αυτό η μάθηση έγινε εξερεύνηση και παιχνίδι για όλους τους μαθητές προσεγγίζοντας τη μάθηση βιωματικά και ψυχαγωγικά μέσα από τη μέθοδο της δραματοποίησης από το θεατρικό παιχνίδι ρόλων και η παντομίμα. Το εκπαιδευτικό δράμα στο οποίο είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν οι μαθητές ως μια κοινωνική, διαδραστική, καλλιτεχνική διαδικασία τους δημιούργησε εμπειρίες που προωθούν την ανάπτυξη της γνωστικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και δημιουργικής κατανόησης μέσα από το δραματουργικό παιχνίδι.

Ένας εκπαιδευτικός δηλώνει:

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος στα μουσεία είναι φανερό πως παρέχουν τα ερεθίσματα για το ίδιο το έκθεμα αλλά και για την ιστορία που έχει να μας αφηγηθεί και πρέπει να σημειωθεί ότι δεν είναι αποκομμένα, αλλά όλα μαζί συνθέτουν τις προϋποθέσεις που ανταποκρίνονται στα

πολλαπλά επίπεδα νοημοσύνης των παιδιών κι έτσι η μάθηση επιτυγχάνεται για όλα τα παιδιά καθώς μετατρέπεται σε ένα γοητευτικό παιχνίδι.

Ο ίδιος εκπαιδευτικός συνεχίζει λέγοντας πως:

Η συμπερίληψη ούσα τρόπος σκέψης, κουλτούρα, χάρισμα πιστέψαμε πως εξασφαλίζει εκπληκτικά αποτελέσματα για αυτό η ανάπτυξη της μέσα από το μουσείο ως άτυπο περιβάλλον μάθησης θα επιφέρει μονιμότητα γνώσης μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες στο μουσείο που είναι συνδεδεμένες με στόχους και γεγονότα της πραγματικότητας και της καθημερινής ζωής.

5.1.2.12. Εμπειρική και πολυαισθητηριακή μάθηση

Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στα μουσεία παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε ευέλικτα παιδαγωγικά προγράμματα και να ζήσουν μια πολυαισθητηριακή, ολιστική εμπειρία, καθώς δε δέχονταν απλώς πληροφορίες, σημασίες και νοήματα αλλά διαμόρφωναν τις δικές τους σημασίες και τα δικά τους νοήματα μπροστά από μουσειακά αντικείμενα. Στις επισκέψεις γίνονται συνεχώς συνδέσεις ανάμεσα στους οπτικούς, ακουστικούς και κιναισθητικούς–απτικούς τρόπους μάθησης.

Άλλος εκπαιδευτικός του σχολείου δηλώνει πως:

Οι μαθητές με τη συμμετοχή τους στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα και εργαστήρια κάνουν πολλή εξάσκηση στη συνεργασία των χεριών, ματιών, αυτιών και φωνών τους για την συνειδητή οργάνωση και απομνημόνευση αυτών που μαθαίνουν ώστε να μάθουν ουσιαστικά και με μακροπρόθεσμους στόχους που θα αξιοποιηθούν στο περιβάλλον της σχολικής αίθουσας αλλά και της καθημερινής τους ζωής εκτός από αυτήν.

Άλλος εκπαιδευτικός συνεχίζει λέγοντας πως:

Όλοι μας θυμόμαστε καλύτερα τα πράγματα που έχουμε βιώσει, τα πράγματα τα οποία ζήσαμε ενεργά και δραστήρια χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις μας γι' αυτό και η μάθηση μέσα από την πολυαισθητηριακή διδασκαλία εμπλέκει την χρήση οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών-απτικών μεθόδων. Αυτό συμβάλλει στην ουσιαστική μάθηση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως διαφορετικότητας και ατομικής ιδιαιτερότητας

και επιτυγχάνει να βελτιώσει την απομνημόνευση και την εμπέδωση της εκάστοτε γνώσης.

5.1.2.13. Μέθοδος project – Διαθεματικότητα

Κατά την παρατήρηση των μουσειακών επισκέψεων των μαθητών εντοπίστηκε η ύπαρξη και η εφαρμογή της μεθόδου της διαθεματικότητας (project). Δηλαδή οι μαθητές είχαν την ευκαιρία κατά τη συμμετοχή τους στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα για πολύπλευρη διερεύνηση και μελέτη ενός θέματος που άπτεται πολλών γνωστικών αντικειμένων. Η συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μουσείου στηρίζεται στη δράση και στην άμεση συμμετοχή και συμβολή του εκάστοτε μαθητή ώστε να μάθει ουσιαστικά και βαθιά την αιτία των πραγμάτων και φαινομένων που γνωρίζει μέσα στο μουσειακό περιβάλλον.

Ένας εκπαιδευτικός του σχολείου δηλώνει:

Κατά τις επισκέψεις μας στα μουσεία έχοντας εφαρμόσει τη διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανακάλυψης και όχι την απομνημόνευση γνώσης μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια πετύχαμε να γίνεται ένα άτυπο μάθημα το οποίο ξεκινά από μέσα στην τάξη πριν την επίσκεψη, συνεχίζεται και κορυφώνεται κατά την επίσκεψη στο μουσείο και τελειώνει πάλι μέσα στην τάξη μετά την επίσκεψη. Και το αποτέλεσμα αυτού ήταν να επωφεληθούν όλα τα παιδιά μηδενός εξαιρουμένου.

Η μουσειοπαιδαγωγός του Παιδικού μουσείου:

Είναι σημαντικό να στοχεύουμε στην ανάπτυξη διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, στην επεξεργασία πληροφορίας μέσω εποπτικού υλικού και στην αναφορά σε προσωπικές βιωματικές εμπειρίες μέσω της συζήτησης κλπ. για να συμμετέχουν όλα τα παιδιά και να μην αποκλείεται κανένας από τη διαδικασία των μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων.

Συνεχίζει λέγοντας:

Επίσης, η διεπιστημονικότητα που παρέχει το περιβάλλον του μουσείου και η συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματά του επιτρέπει την ένταξη νέων δεδομένων και γνώσεων στα ήδη διαμορφωμένα νοητικά σχήματα ενισχυώντας τη γνώση και προωθώντας τη διαθεματικότητα η οποία δεν επιτρέπει απλώς τη μετάδοση γνώσεων σε ορισμένους μαθητές με βάση κάποια υποδειγματικά γνωστικά μοντέλα αλλά προωθεί

την ολόπλευρη θεώρηση αλλά και την καθολική συμμετοχή από όλους τους μαθητές. Είναι μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό το περιβάλλον του μουσείου και έτσι μαθαίνουν να μαθαίνουν μόνοι τους σταδιακά και ουσιαστικά προσεγγίζοντας την αλήθεια των όσων γνωρίζουν εκείνη την ώρα μέσα από την αλληλεπίδραση των γεγονότων και των ατόμων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5.1.2.14. Υπερνίκηση εμποδίων

Παρατηρήθηκε πως ο χώρος του μουσείου ξεπέρασε εμπόδια συμμετοχής των μαθητών στα εκπαιδευτικά του προγράμματα καθώς όλοι οι συντελεστές μουσειοπαιδαγωγοί, μαθητές και εκπαιδευτικοί γίνονταν συμμετοχοί και συνεργάτες με έναν κοινό στόχο εκμεταλλευόμενοι την ελκυστικότητα του χώρου για μία άτυπη και όχι στερεοτυπική και στείρα διδασκαλία με τον παραδοσιακό και παρωχημένο πλέον τρόπο που αντιβαίνει στη σύγχρονη παιδαγωγική.

Ένας εκπαιδευτικός ακόμα δηλώνει :

Οι μαθητές της πολυποίκλης αυτής σχολική κοινότητας χρειάζονται πια έμπρακτη υποστήριξη από την Πολιτεία αλλά και βοήθεια από ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Χρειάζεται επίσης να υπερνικηθούν τα εμπόδια της διαφορετικότητας και να αποβάλουν επιτέλους τον τίτλο του προσφυγόπουλου ή του παιδιού με κάποια μαθησιακή δυσκολία και η ταυτότητά τους να προσδιορίζεται από εδώ και στο εξής από το όνομά τους, τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, όπως πρέπει να συμβαίνει σε κάθε παιδί: «Είμαι ο Μοχάμεντ, μου αρέσει το ποδόσφαιρο κι όταν μεγαλώσω θα γίνω αεροπόρος», «Είμαι η Ειρήνη, μου αρέσουν οι υπολογιστές κι όταν μεγαλώσω θα γίνω γιατρός». «Είμαι ο Αμίν, μου αρέσει να». Αυτή η διαδικασία είναι πιο εύκολη στο μουσείο όπως διαπιστώσαμε μέσα από τις συχνές επισκέψεις μας καθώς δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν και να συμπράττουν ισότιμα χωρίς να έχουν εμπόδια και περιορισμούς στο να αυτοπροσδιοριστούν και να ετεροπροσδιοριστούν.

Μία εκπαιδευτικός του σχολείου σημειώνει :

Ωστόσο αξίζει να πούμε πως η συμπεριληπτική πρακτική στο σχολείο μας όσο κι αν προσπαθούμε όλοι μας να την εφαρμόσουμε είναι δυσεπίτευκτη και η διατήρησή της

γίνεται όλο και πιο δύσκολη για πλήθος λόγων που στην καθημερινή πρακτική εφαρμογή γίνονται εμπόδια πολλές φορές : οξυμένες υλικοτεχνικές ανάγκες, ένδεια οικονομικών πόρων, αδυναμία των γονέων να διαχειριστούν τις προκλήσεις και να συμμετέχουν αρμονικά ώστε να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους.

Μία άλλη εκπαιδευτικός σημειώνει:

Η συμπερίληψη που προσπαθούμε να εφαρμόσουμε ως κουλτούρα και ως πρακτική μέσα από τις επισκέψεις μας στα μουσεία της πόλης μας υπερβαίνει την πράξη της διδασκαλίας στην τάξη καθώς δίνονται ίσες ευκαιρίες στα παιδιά για να δώσουν λύσεις σε πραγματικά τους προβλήματα και να υπερνικούν εμπόδια κάτι που δεν γίνεται συχνά στις παραδοσιακές τάξεις που έχουμε συνηθίσει να διδάσκουμε αλλά έξω σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης όπως το μουσείο που έχει επιλέξει το σχολείο μας να επισκέπτεται συχνά ως χώρο για να αυξήσει αυτές τις ευκαιρίες και να τους δώσει μία νέα πνοή ευρείας εφαρμογής.

5.1.2.15. Δίκτυα συνεργασίας, συμμετοχικότητας και αλληλοβοήθειας

Σημειώθηκε κατά τις παρατηρήσεις πως οι μαθητές στο χώρο των μουσείων που επισκέφθηκαν προσπαθούσαν συνεργατικά και αλληλοβοηθούμενα να βρουν λύσεις στα ερωτήματα και στους γρίφους κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Πολύ συχνά μάλιστα συνέβαινε αυτός που έβρισκε πρώτος τις απαντήσεις και έλυνε τον γρίφο να είχε πρώτα βοηθήσει αρκετούς συμμαθητές του να οδηγηθούν κι εκείνοι στην απάντηση.

Ένας εκπαιδευτικός δηλώνει:

Υπάρχουν αντικρουόμενες ατζέντες όπου οι συμπεριληπτικές αξίες που υποστηρίζονται με σθένος στο σχολείο βρίσκονται συχνά στον αντίποδα των φιλοδοξιών των γονέων της μεσαίας τάξης που αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στα μαθησιακά και βαθμολογικά αποτελέσματα παρά στην ατομική και κοινωνική και την ηθικοπλαστική διάπλαση και των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων των Υπουργείων Παιδείας που απαιτούν μετρήσεις επιτυχίας χωρίς να υπολογίζουν την διαπροσωπική έκφραση, την αλληλεπιδραστική σχέση και τη διάδραση μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Για τον λόγο αυτό στο σχολείο αναζητήθηκαν τρόποι ανάπτυξής της μέσα από τα άτυπα

περιβάλλοντα μάθησης με επισκέψεις σε μουσεία της πόλης με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν κοινωνικές ομάδες που επιφέρουν αποδοχή, συνεργασία, εγγύτητα, εξοικείωση και αλληλεπίδραση καθώς έτσι επιτυγχάνεται όχι μόνο να ακούμε αλλά και να αφουγκραζόμαστε καλύτερα τον άλλον μέσα από την ομάδα που δημιουργείται κατά τη διάρκεια της μουσειακής επίσκεψης και των μουσειοπαιδαγωγικών παιχνιδιών.

Η μουσειοπαιδαγωγός του Πολεμικού μουσείου σημειώνει:

Η μουσειακή επίσκεψη λειτουργεί για τους μαθητές ως ένα ορισμένο και οργανωμένο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η συναντίληψη των επιμέρους ρόλων, η λειτουργία τους μέσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι τρόποι ανάπτυξης και εμβάθυνσης της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ τους επιδρούν καθοριστικά στην αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών στο ίδιο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Μία εκπαιδευτικός δηλώνει ακόμα πως:

Οι μουσειακές επισκέψεις και τα μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν με προσωπικό, βιωματικό και ζωντανό τρόπο τα ζητήματα που ερευνούν και ανακαλύπτουν βήμα προς βήμα, να αναπτύξουν την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας, να δοκιμάσουν νέες στρατηγικές ανάλυσης και χειρισμού του κοινωνικού δυναμικού της ομάδας στην οποία ανήκουν, και δημιουργούν τέλος συνθήκες ενσυναίσθησης και αλληλοβοήθειας στις οποίες προσπαθούν να συνεργάζονται αρμονικά.

5.1.2.16. Ανοιχτή σχολική κοινότητα

Κατά τις παρατηρήσεις διαπιστώθηκε πως το σχολείο που επιλέχθηκε ως δείγμα λειτουργεί ως ανοιχτή σχολική κοινότητα, εμπλέκοντας σταθερά και ουσιαστικά όλα τα μέλη της, μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Επίσης, αποτελεί έναν συνδετικό ιστό και γέφυρα επικοινωνίας και φιλίας με τη γειτονιά και την τοπική κοινωνία και οι δράσεις του διευκολύνουν την πρόσβαση όλων σε κοινωνικούς φορείς, αγαθά και υπηρεσίες όπως στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου.

Μια εκπαιδευτικός δήλωσε πως:

Οι αποφάσεις του διευθυντή και του συνόλου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου συνέκλιναν στο να υπάρχει μια τάση για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα με τους γονείς να ενημερώνονται συχνά για τις παιδαγωγικές επιλογές και

εκπαιδευτικές τάσεις που υιοθετήσαμε αναφορικά με το συμπεριληπτικό και άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου. Ενημερώθηκαν άμεσα και επιμελώς για τις ωφέλειες των μαθητών που πέρα από τη μάθηση και αγωγή που παρέχει στα παιδιά ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και στις ανάγκες τους, τα εκπαιδεύει στις ανθρωπιστικές αξίες, στο σεβασμό και τη διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς και σε δεξιότητες κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης όπως η συνεργασία, η αυτοεκτίμηση, ο σεβασμός και η αποδοχή του άλλου, η αλληλεγγύη κλπ. μέσα από δράσεις και προγράμματα βιωματικού χαρακτήρα.

Η μουσειοπαιδαγωγός του Πολεμικού μουσείου δήλωσε:

Οι μαθητές που επισκέπτονται το μουσείο και συμμετέχουν στα ποικίλα εκπαιδευτικά μας προγράμματα καταλήγουν να σχηματίζουν μια ανοιχτή και διαδραστική μικρή σχολική κοινότητα. Αυτό επιτυγχάνεται καθώς στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα η εκπαιδευτική διαδικασία οικοδομείται, μεταξύ άλλων, μέσα από μία διαλεκτική σχέση, ένα σύνολο ερωταποκρίσεων μεταξύ μουσειοπαιδαγωγού και συμμετεχόντων στο πρόγραμμα που επιτρέπει την αστείρευτη, υγιή και ισότιμη επικοινωνία και δράση όλων των μελών της ομάδας που οικοδομείται μέσα στη σχολική κοινότητα.

Η μουσειοπαιδαγωγός του Αρχαιολογικού μουσείου:

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία συμμετείχαν οι μαθητές διευκολύνουν την επικοινωνία των αναδυόμενων σκέψεων και συναισθημάτων τους. Έτσι οι σκέψεις και τα συναισθήματα αποτελούν γέφυρες επικοινωνίας με τον εαυτό τους και με τους άλλους και χτίζονται σχέσεις υγιείς και δεσμοί ισχυροί μεταξύ τους τροφοδοτώντας συνεχώς και δημιουργώντας ένα υγιές και ανοιχτό δίκτυο επικοινωνίας. Οι μουσειακές επισκέψεις κατά κανόνα προσφέρονται στις σχολικές μονάδες για ανταλλαγή θέσεων και απόψεων, αλλά και για τον χειρισμό δύσκολων συναισθηματικών εμπειριών και δημιουργούν μακροπρόθεσμα μια ανοιχτή σχολική κοινότητα στην οποία όλοι επικοινωνούν, συνεργάζονται και αντιμετωπίζονται ισότιμα.

5.1.2.17. Διάθεση για ριζική αλλαγή

Το συγκεκριμένο σχολείο πραγματοποίησε μια ουσιαστική τροποποίηση και αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας την οποία θέλησε να την επεκτείνει σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης όπως είναι το μουσείο.

Ο διευθυντής συνοψίζει:

Η σχολική εκπαίδευση είναι κατ' ουσία ένα καθήκον με βαθύτατα ηθικό σκοπό που πρέπει να προβαίνει σε ριζικές αλλαγές όταν οι συνθήκες το απαιτούν όπως τώρα που αφορά την άρση ανισοτήτων και πρέπει να πραγματώνεται είτε εντός της παραδοσιακής τάξης είτε εκτός αυτής σε φορείς εκπαίδευσης όπως είναι το μουσείο.

Συνεχίζει λέγοντας:

Συνεπάγεται την πρόσβαση όλων στη μάθηση μέσω της διαφοροποίησης, τον σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων σπουδών είτε στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου είτε στο χώρο του σχολείου, τον σεβασμό στο περιβάλλον και τον πολιτισμό, τη σφυρηλάτηση σχέσεων με τις οικογένειες δομώντας ένα σχολικό δίκτυο σχέσεων που αυτό με τη σειρά του δομεί μια ανοιχτή σχολική κοινότητα και τη διαρκή επικοινωνία και διάθεση για ριζικές αλλαγές αμφισβητώντας τις παραδοσιακές πρακτικές ώστε να διασφαλίζονται οφέλη για όλους τους μαθητές.

5.1.2.18. Θετική στάση στη διαφορετικότητα

Από τα αρχεία του σχολείου προκύπτει ότι η περιοχή στην οποία υπάρχει το σχολείο υπήρξε πάντοτε ο τόπος αυτών που φεύγουν κι έρχονται, με ιστορίες και καταστάσεις που επανέρχονται από το '22 και τη δεκαετία του '90 έως σήμερα και συνεπώς έχει γνωρίσει βαθιά τη σημασία της διαφορετικότητας και τους πολλούς τρόπους ανάγνωσης της και προσπάθησε ουσιαστικά και με πρακτικούς τρόπους όχι μόνο να την ενσωματώσει στους κόλπους της αλλά και αλληλοεπιδράσει με αυτή μαθαίνοντας να βλέπουν τον άνθρωπο ως ολότητα και όχι τα επιμέρους χαρακτηριστικά του.

Ο διευθυντής του σχολείου:

Στο σχολείο μας η συζήτηση περί συμπερίληψης εκτείνεται πέρα από την προσφυγική κρίση για να αγκαλιάσει ζητήματα φυλής, φύλου, φτώχειας, εθνικότητας, πίστης, εκπαιδευτικού μειονεκτήματος, ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ψυχικής υγείας, αναπηρίας κ.α. Στο σχολικό μας περιβάλλον η προσπάθεια αποτελεσματικής διαχείρισης της διαφορετικότητας αποτελεί υπέρτατος στόχος καθημερινότητας. Το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού πιστεύοντας βαθιά πως είναι ο μικρόκοσμος της κοινωνίας μέσα από την άτυπη διδασκαλία και μάθηση προσπαθεί να τονώσει την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία όλων των μαθητών ώστε να γίνουν όλοι ταυτόχρονα

ηγέτες μέσα από το να είναι όχι μόνον καλοί ακροατές αλλά συμμετοχοί και δρώντες με τη διαφορετικότητα.

Συνεχίζει λέγοντας:

Αν συγκρίνουμε τα χαμογελαστά και χαρούμενα πρόσωπα των προσφυγόπουλων τον Ιούνιο του 2017 σε σχέση με τις πρώτες δύσκολες μέρες, τότε που ένιωθαν αμήχανα και φοβισμένα, μάλλον ένα σημαντικό μέρος από αυτά που οφείλουμε να θέσουμε ως στόχους, επιτεύχθηκαν. Αν σκεφτούμε επίσης τους μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φιλοξενεί το σχολείο μας και την σταδιακή εξέλιξή τους θα πάρουμε κουράγιο καθώς καταφέραμε αν μη τι άλλο να νιώσουν δηλαδή ασφάλεια και αγάπη μέσα από τη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα. Κι όταν κάποτε η ζωή τους γίνει καλύτερη, σε τόπους ίσως μακρινούς, θα θυμούνται πως σε αυτή την άσημη φτωχογειτονιά της πόλης πρωτοσυνάντησαν την αγάπη και τη ζεστασιά που αξίζει να προσφέρει μια χώρα στην οποία επινοήθηκε η λέξη φιλοξενία, η αγάπη για τον ξένο, τον ανοίκειο, τον διαφορετικό.

Ένας εκπαιδευτικός:

Το συμπεριληπτικό σχολείο τιμάει και αναγνωρίζει τη φυσιολογική παρουσία της διαφορετικότητας σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου και επιδιώκει να ευαισθητοποιεί όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να αναγνωρίσουν ότι είναι φυσιολογική η ανάπτυξη ενός πλήθους διαφορετικών τρόπων ζωής, εθίμων, παραδόσεων και οπτικών γωνιών, ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές ικανότητες, ότι προέρχονται από διαφορετικό υπόβαθρο και ότι αυτή η ποικιλία της ανθρώπινης ζωής είναι πλούτος για όλους τους μαθητές τηρώντας θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα. Η συμπεριληπτική πρακτική για εμένα ως εκπαιδευτικό πραγματώνεται σε ένα πλαίσιο γνήσιου ενδιαφέροντος για τον μαθητή αλλά και για τον συνάνθρωπο και αυτό το ενδιαφέρον έχει αξία και προσπαθούμε να πραγματώνεται καθημερινά στο σχολείο μας!

Ένας άλλος εκπαιδευτικός δηλώνει:

Στόχος μας εκπαιδευτικός είναι πλέον η γνωριμία και η αποδοχή της διαφορετικότητας του Άλλου σε όλα τα επίπεδα (καταγωγή, εθνικότητα, θρήσκευμα, φυλή, κοινωνική τάξη, ειδικές ικανότητες κλπ..) και η βιωματική συνειδητοποίηση πως η διαφορετικότητα μεταξύ των ανθρώπων είναι όμορφη, είναι αυτή που μας ενώνει και

που πρέπει να τη χτίσουμε με «υλικό» τις υψηλές αξίες, τις αρχές και τα ιδανικά του Ανθρώπου. Αυτό προσπαθούμε να αποδείξουμε καθημερινά, είναι μία διαρκής μάχη ένας άνισος πολλές φορές αγώνας αλλά η προσπάθειά μας φέρνει πιο κοντά στην υλοποίηση του στόχου μας.

5.1.2.19. Ομαδική και ενεργητική μάθηση

Στα μουσεία που επισκέφθηκαν οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν ομαδικά και από κοινού σε εκπαιδευτικά προγράμματα, εκπαιδευτικές ξεναγήσεις και εκπαιδευτικά εργαστήρια προσφέροντας έτσι στους μαθητές μία εναλλακτική πρόταση στο χώρο της εκπαίδευσης, της ψυχαγωγίας και της άτυπης διδασκαλίας δημιουργώντας πολυχώρους που προσφέρουν το κατάλληλο περιβάλλον και τα κίνητρα στους μαθητές να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά μουσειακά προγράμματα με σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, την καλλιέργεια των ικανοτήτων, την αύξηση των γνώσεων, την ευαισθητοποίηση στην διαφορετικότητα και τέλος τη δυνατότητα για ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στη διδασκαλία, στη μάθηση και στην κοινωνικοποίηση.

Ένας εκπαιδευτικός δηλώνει:

Η καθολική συμμετοχή των μαθητών στις ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι εξαιρετικά ενδεικτική και δείχνει ότι η ομάδα γνωρίζει περισσότερα από τι κάθε παιδί ξεχωριστά, άρα η δυναμική της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης και της κοινής έρευνας είναι που θα οδηγήσει στη μετάβαση της νόησης και της γνώσης από το ατομικό στο κοινωνικό επίπεδο. Τα παιδιά όλα συμμετέχουν ισότιμα λέγοντας το καθένα τη δική του άποψη και παραθέτοντας το καθένα τη δική του συμβολή στην αποκωδικοποίηση της νέας γνώσης.

Ένας άλλος εκπαιδευτικός δηλώνει:

Η ανακαλυπτική μάθηση στα μουσεία που επισκεφθήκαμε βασίζεται στην παρατήρηση και στη μελέτη των μουσειακών αντικειμένων, αυθεντικών ή αντιγράφων, όπου με την ομαδική εργασία και με τη βοήθεια φύλλων εργασίας, όπου περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού τύπου και δεν αξιολογούν την απόκτηση γνώσεων αλλά την κριτική σκέψη, τη συνθετική ικανότητα και ετοιμότητα των παιδιών στην απάντηση ερωτήσεων που διεγείρουν την περιέργειά τους και αιγιμάτων που καλλιεργούν τη φαντασία τους στο πλαίσιο της ομαδικής και συνεργατικής μάθησης βοηθούν στο να συμμετέχουν όλα τα

παιδιά ισότιμα καθώς η δυσκολία τους είναι διαβαθμισμένη και η φύση τους
εξατομικευμένη..

5.1.2.20. Ευελιξία τροποποίησης μεθόδων και τεχνικών

Το σχολείο προσφέρει ένα καινούριο μάθημα ζωής στους μαθητές του με την ευελιξία τροποποίησης μεθόδων διδασκαλίας και εκπαιδευτικών πρακτικών καθώς διαμορφώνει ένα καινούργιο κώδικα επικοινωνίας, χτίζοντας μέσα από την βιωματική διαδικασία μουσειακής επίσκεψης και συμμετοχής σχέσεις κατανόησης, σεβασμού και αποδοχής. Επίσης ενδυναμώνει την έννοια του κοινωνικού συνόλου, της συντροφικότητας και της συνείδησης, ενώ ταυτόχρονα προωθεί την εμπιστοσύνη στον εαυτό μας και στους άλλους.

Ο διευθυντής του σχολείου δηλώνει:

Το όραμά μας ήταν να τροποποιήσουμε τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τις διδακτικές πρακτικές για να δημιουργήσουμε ένα δημοκρατικό περιβάλλον για τους μαθητές το οποίο θα αποτελέσει ένα επιτυχημένο μοντέλο συμπεριληπτικής πρακτικής που θα πρόσφερε μια αισιόδοξη προοπτική όσον αφορά το δύσκολο έργο της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Κατά κάποιον τρόπο αυτή η ευελιξία μας μας οδήγησε σε μια καλή προσπάθεια η οποία αναγνωρίστηκε, μιας και το σχολείο πράγματι παρουσιάστηκε ως καλή διδακτική πρακτική στο συνέδριο για την εκπαίδευση προσφυγόπαιδων και παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που έλαβε χώρα στις Βρυξέλλες, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την 1η Δεκεμβρίου 2017.

Μία άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει:

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μας ευελιξίας ορίζουμε το θέμα της επίσκεψης και του μαθήματος που θα ακολουθήσει με βάση το περιεχόμενο των συλλογών και των εκθεμάτων του μουσείου, θέτουμε σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους αλλά και επιτεύξιμους για τον σύντομο χρόνο που διαρκεί η περιήγηση όπως ανάπτυξη δεξιοτήτων, γνωστικοί, αισθητικοί, συναισθηματικοί κλπ. στόχοι σε σχέση με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις και τις προηγούμενες εμπειρίες, επιλέγουμε την ευελιξία μεθόδων και πρακτικών για να έχουμε τη μέγιστη δυνατή συμμετοχή από τους

μαθητές όπως ερωταποκρίσεις και συζήτηση, παρατήρηση και εμπλουτισμός νέας γνώσης ανάλογα με το γνωστικό και το πολιτιστικό υπόβαθρο, συμμετοχή σε εργαστήρια, διαγωνισμοί, εικαστικές δραστηριότητες κ.ά.

Η μουσειοπαιδαγωγός του Αρχαιολογικού μουσείου δηλώνει:

Η μαθησιακή προσέγγιση στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου βασίζεται σε τρεις άξονες: 1ος άξονας αφορά ευέλικτους και πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης της πληροφορίας και του υλικού, δηλαδή το «τι» της μάθησης, 2ος άξονας πολλαπλούς και ευέλικτους τρόποι εξέτασης της επίδοσης του μαθητή, δηλαδή το «πώς» της μάθησης και 3ος άξονας αφορά πολλαπλούς και ευέλικτους τρόπους εμπλοκής του μαθητή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δηλαδή το «γιατί» της μάθησης. Στην πράξη το σχήμα αυτό αναδεικνύει τη θετική επίδραση του καθολικού σχεδιασμού στη συμμετοχή στην εκπαίδευση όλων των μαθητών στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου. Στηρίζεται και επεκτείνει τη δυναμική και τη λογική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης στην οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εξατομικευμένα κριτήρια για την αξιολόγηση των μαθητών τους, τις διδακτικές μεθόδους και μέσα της έκφρασης της επίδοσης των μαθητών. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στον ενεργητικό και δραστήριο ρόλο των μαθητών και στην ισότιμη συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης διευρύνοντας τη διαδικασία της συμμετοχικής μάθησης και όχι στο αποτέλεσμα της μάθησης αυτό καθαυτό, δηλαδή στις γνώσεις που συσσωρεύονται παθητικά στο γνωστικό προφίλ του μαθητή.

5.1.2.21. Βιωματικές δράσεις

Τα τμήματα μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων των μουσείων που επισκέφθηκαν οι υπό μελέτη μαθητές με αφορμή τα έργα των περιοδικών εκθέσεων και τα έργα των μόνιμων συλλογών πραγματοποιούν βιωματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τις σχολικές ομάδες όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, από την προσχολική ηλικία έως και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η επίσκεψη των μαθητών στα εν λόγω μουσεία περιελάμβανε περιήγηση στον εκθεσιακό χώρο του μουσείου, συζήτηση, ερωταποκρίσεις και βιωματικές δράσεις. Τα προγράμματα ολοκληρώνονταν με τη συμμετοχή των μαθητών σε διαδραστικά εργαστήρια, τα οποία τους επέτρεπαν να διευρύνουν τις έννοιες που επεξεργάστηκαν στο χώρο, να τις εμπεδώσουν βιωματικά, να εκφραστούν και να κινητοποιηθούν. Συμπερασματικά οι συλλογές αποτελούν ερέθισμα για βιωματική και εμπειρική γνώση, ανεξάρτητη μελέτη και μάθηση.

Παρατηρήθηκε πως όλα τα παιδιά πήραν τον ρόλο των ιστορικών και αρχαιολόγων και επέλεξαν το θέμα με το οποίο θέλουν να ασχοληθούν, εξασκήθηκαν σε μεθόδους παρατήρησης και έρευνας σχεδιάζοντας τα αντικείμενα και καταγράφοντας τις πληροφορίες που αντλούν από αυτά.

Ένας εκπαιδευτικός δηλώνει:

Τον μήνα Μάρτιο είχαν προγραμματιστεί 3 επισκέψεις των δύο τμημάτων της Γ' Δημοτικού στο Αρχαιολογικό μουσείο Θεσσαλονίκης. Κι έτσι τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρει το μουσείο. Το πρώτο το οποίο παρακολούθησαν ήταν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα γνωριμίας και βιωματικού χαρακτήρα και αποτέλεσε έναν πολύ καλό τρόπο για να «σπάσει ο πάγος» στην ομάδα των συμμετεχόντων του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η εικαστική δραστηριότητα και η χρήση εποπτικού υλικού αποτελούν βιωματικές δράσεις πραγματοποιήσαν το δικό τους ταξίδι μέσα στον χρόνο μαζί με τον ήρωα Οδυσσέα. Έμαθαν για τα αρχαία πλοία, τα στοιχεία του βυθού της θάλασσας, τις περιπέτειες του πολυμήχανου ήρωα, αλλά και άλλων μυθικών ηρώων, όπως του Ηρακλή, καθώς και των μυθικών πλασμάτων που βοήθησαν ή δυσκόλεψαν το ταξίδι τους.

Η μουσειοπαιδαγωγός του Αρχαιολογικού μουσείου δηλώνει:

Στη συνέχεια συμμετείχαν στο νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Στα νεολιθικά πατήματα...» με σκοπό τη γνωριμία των μαθητών με τον νεολιθικό πολιτισμό, τη νεολιθική οικιστική αρχιτεκτονική και την καθημερινή ζωή και τις συνήθειες των προϊστορικών ανθρώπων. Για την επίτευξη των στόχων αυτών αξιοποιούνται η παρατήρηση, η διαλογική και βιωματική προσέγγιση, το παιχνίδι ρόλων και η ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών. Ειδικότερα, με τη βοήθεια εκπαιδευτικού φυλλαδίου τα παιδιά πραγματοποιούν έρευνα στον εκθεσιακό χώρο του μουσείου για την εύρεση αγγείων, εργαλείων, ειδωλίων και κοσμημάτων της νεολιθικής εποχής. Άλλα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι: εποπτικό υλικό, απτική επαφή με αντίγραφα νεολιθικών αντικειμένων, προβολή Power Point και η αναπαράσταση μιας ανασκαφικής έρευνας με νεολιθικά ευρήματα. Μέσα από τη σύγκριση με το σήμερα τα παιδιά διαπιστώνουν τη διαχρονικότητα των βασικών αναγκών του ανθρώπου.

Μία άλλη εκπαιδευτικός υποστηρίζει:

Με τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων που γνώρισαν οι μαθητές και είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν παρατήρησα πως κατά τη διάρκεια καλλιεργούνται και μετά μέσα στην τάξη αξιοποιούνται οι κοινωνικές δεξιότητες, τα βιώματα και οι εμπειρίες των μαθητών και δημιουργούνται νέες εξίσου ενδιαφέρουσες επικοινωνιακές δεξιότητες που στιγματίζουν το υποσυνείδητό τους και τους ωθούν στο να συμμετέχουν ολόένα και περισσότερο στη διαδραστική μάθηση που παρέχεται μέσα από κάθε επίσκεψη που πραγματοποιήσαμε στα μουσεία.

5.1.2.22. Επαφή με τον περιβάλλοντα χώρο και τα αντικείμενα

Παρατηρήθηκε να αναπτύσσεται γρήγορη εξοικείωση με τον περιβάλλοντα χώρο και τα αντικείμενα από τους μαθητές. Δηλαδή τα παιδιά εξοικειώνονταν με τον χώρο και τα αντικείμενα του μουσείου, ανακαλύπτοντας ότι μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και εμπειρίες τους μέσα σ' αυτό χρησιμοποιώντας μερικές φορές τα αντίγραφα των μουσειακών αντικειμένων και γνωρίζοντάς τα μέσα από την αφή.

Η μουσειοπαιδαγωγός του Παιδικού μουσείου:

Το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα μεθοδεύεται αναλόγως με τις απαντήσεις των παιδιών, καθώς δεν έχει νόημα να ασχοληθεί το παιδί με κάτι που δεν έχει αξία για το ίδιο. Τα παιδιά θέλουν να γνωρίσουν τα αντικείμενα του μουσείου, θέλουν να μάθουν γι' αυτά. Γι' αυτό τα αντικείμενα αποτελούν σημαντικό εργαλείο των μουσείων για την ανάκληση και ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και θεωρούνται ως η καρδιά του ιδανικού σχολείου και οι συλλογές των μουσείων ως το μέσο για να δώσουν τα παιδιά ερμηνεία και νόημα στις εμπειρίες τους και ως το ερέθισμα να τις προεκτείνουν.

Η μουσειοπαιδαγωγός του Πολεμικού μουσείου δηλώνει:

Κεντρικό σημείο της επίσκεψης των μαθητών στο μουσείο είναι τα πραγματικά αντικείμενα, οι άμεσες εμπειρίες και η ψυχαγωγία που απορρέει από αυτά και ενισχύουν την διαδικασία της μάθησης για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Η επίσκεψη λειτουργεί για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως σαν εργαστήριο που ενεργοποιεί, υποστηρίζει, εμπνέει, δυναμώνει και διευρύνει τη γνώση και τη φαντασία με θέματα κλιμακούμενου επιπέδου δυσκολίας και έρευνας και τα προτρέπει να δημιουργήσουν τις δικές τους συλλογές αλλά και να τις παρουσιάσουν στο χώρο του μουσείου καλώντας τα όλα

δίχως περιορισμούς να συμμετέχουν ισότιμα στην ομάδα κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών μάθησης.

Η μουσειοπαιδαγωγός του Παιδικού μουσείου αναφέρει:

Κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων οι μαθητές χρησιμοποίησαν το σώμα τους ως δραματουργικό μέσο προσαρμόζοντάς το στις συνθήκες του παιχνιδιού ή του εργαστηρίου γεγονός που γίνεται ερέθισμα για την καλλιέργεια της χωροταξικής νοημοσύνης. Τα παιδιά αλληλοεπίδρασαν σωματικά με το χώρο και τα αντικείμενα του χώρου κι έτσι όλα είχαν την ευκαιρία να τα γνωρίσουν καλύτερα. Για τη διευκόλυνση της συζήτησης που αναπτύσσεται μεταξύ μας χρησιμοποιείται ειδικά διαμορφωμένο εποπτικό υλικό που περιέχουν οι μουσειοσκευές που έχουν πάρει το σχολείο είτε προγενέστερα είτε μεταγενέστερα από το μουσείο οι οποίες δημιουργούν την αφορμή για γόνιμο διάλογο και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους φτιάχνοντας μικρές ομάδες συζητήσεων πάνω σε θέματα ιστορικά, πολιτισμικά, κοινωνικά κλπ.

Ένας εκπαιδευτικός δηλώνει:

Έτσι, μέσα στα μουσεία παρατηρήσαμε πως όλα τα παιδιά μαθαίνουν από τα αντικείμενα, μαθαίνουν χρησιμοποιώντας τις όλες τις αισθήσεις και όλα τα είδη νοημοσύνης, μαθαίνουν μαζί ταυτόχρονα με τους υπόλοιπους μαθητές-επισκέπτες, μαθαίνουν χωρίς να αξιολογούνται ή να κρίνονται, μαθαίνουν για τους άλλους και τέλος μαθαίνουν τον εαυτό τους καλλιεργώντας τις αρχές της ετερογνωσίας και της αυτογνωσίας. Τέλος, είδαμε πως φεύγουν από το μουσείο έχοντας αναζητήσει, κατανοήσει και δημιουργήσει βαθιά νοήματα που συνδέουν τις αφηρημένες έννοιες με τα αντικείμενα και τις συλλογές των μουσείων και πως την επόμενη μέρα στο σχολείο η συζήτηση για πολλά θέματα ήταν ήδη σε πολύ ώριμο στάδιο.

Ο διευθυντής του σχολείου δήλωσε:

Ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους μας ήταν αυτά τα παιδιά να γνωρίσουν τους υπόλοιπους μαθητές, να συνδεθούν, να συνεργαστούν και να κάνουν φίλες και αλληλεξαρτήσεις. Μέσα από τις επισκέψεις στα μουσεία της πόλης τους δόθηκε η ευκαιρία να περπατήσουν στον περιβάλλοντα εξωτερικό χώρο και να περιδιαβούν ως σχολικό τμήμα μαζί με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους την πόλη της Θεσσαλονίκης.

Συνεχίζει λέγοντας:

Με μια γιορτή υποδοχής στο σχολείο για παιδιά και γονείς, με επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους στην πόλη, με τις επισκέψεις αυτές σε μουσεία της πόλης, μ' ένα πρόγραμμα κολύμβησης και μαθήματα μουσικής, ακόμα και με ένα γύρισμα κινηματογραφικής ταινίας μικρού μήκους προσπαθήσαμε αφενός να τα βοηθήσουμε να προσαρμοστούν σε μια κανονική σχολική ζωή και αφετέρου να τα προσφέρουμε όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις παρούσες και μελλοντικές προκλήσεις στη ζωή τους. Γνωρίζουμε και διαπιστώσαμε και έμπρακτα πως οι εξωτερικοί χώροι και τα αντικείμενά τους είναι υλικές και ταυτόχρονα άυλες μαρτυρίες κι έχουν την απαραίτητη αισθητική και ιστορική βαρύτητα ώστε να αποτελέσουν απαρχή συζήτησης με όλους τους μαθητές της τάξης τόσο στο χώρο του μουσείου όσο και στην τάξη την επόμενη ημέρα.

5.1.2.23. Δημιουργική έκφραση

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολούθησαν οι μαθητές αποτελούν οργανωμένες δράσεις αποκωδικοποίησης μηνυμάτων, δημιουργικής έκφρασης, αισθητικής και ψυχαγωγικής απόλαυσης όλων των μαθητών ανεξαιρέτως. Με τον τρόπο αυτό μεταφέρονται στους μαθητές τα υψηλά ιδανικά από την επίσκεψη τους σε αυτό και από την συμμετοχή τους στα προγράμματα αυτά.

Η μουσειοπαιδαγωγός του Αρχαιολογικού μουσείου αναφέρει:

Ένα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολούθησαν οι μαθητές περιλαμβάνει εργαστήρι κατασκευής μιας νεολιθικής οικίας στην αίθουσα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα παιδιά εμπνεόμενα από τα εκθέματα του μουσείου και από αντικείμενα αντίγραφα των μουσειακών εκθεμάτων αναπτύσσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες και κατασκευάζουν με απλά υλικά μια νεολιθική οικία με τον απαραίτητο εξοπλισμό της. Το συλλογικό έργο που δημιουργήσαν όλα μαζί συνεργαζόμενα και αλληλοβοηθούμενα, το πήραν μαζί τους στο σχολείο ως αναμνηστικό δώρο.

Η μουσειοπαιδαγωγός του Παιδικού μουσείου:

Η δημιουργική μέθοδος μέσα από δραστηριότητες που βασίζονται στην εικαστική αναπαράσταση των αντικειμένων, των προσώπων και των γεγονότων που τους έκαναν

τη μεγαλύτερη εντύπωση κατά τη διάρκεια εξέλιξης της επίσκεψης, του εκπαιδευτικού προγράμματος, του διαδραστικού παιχνιδιού και της συζήτησης που πάντα ακολουθεί, οι προφορικές παρουσιάσεις των αποτελεσμάτων μιας ομαδικής εργασίας σε ένα θέμα που τους δίνεται και αφορά προσωπικές εκτιμήσεις και κρίσεις της ομάδας με αφορμή μια ειδική εκπαιδευτική βαλίτσα στον τύπο της μουσειοσκευής ως τροφή για σκέψη και για δράση που είχε ως στόχο την προετοιμασία των παιδιών για την επίσκεψη στα μουσεία και την εξοικείωσή τους με τα μουσειακά αντικείμενα είναι αυτή που δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν ανεξαρτήτως ιδιαιτερότητας καθώς όλοι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα δίχως περιορισμούς.

Η μουσειοπαιδαγωγός του Πολεμικού μουσείου:

Η βιωματική μέθοδος με τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης μέσω της διαδικασίας κατά την οποία «τα παιδιά μαθαίνουν κάνοντας», η δραματοποίηση μέσω του παιχνιδιού ρόλων που είναι η απόδοση θεατρικής μορφής σε ένα ανεκδοτολογικό επεισόδιο ή συμβάν που αναφέρεται σε ένα ιστορικό πρόσωπο, γεγονός ή περιρρέουσα ατμόσφαιρα της εποχής και οι δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης που συνίστανται σε εργαστήρια έκφρασης με λόγο, εικόνα, μουσική, κίνηση με αφορμή κωμικογραφήματα βοηθούν τους μαθητές να εκφραστούν με φαντασία και δημιουργικότητα ελεύθερα και να γνωρίσουν βαθύτερα νοήματα και ηθικά διδάγματα μέσα από την ιστορία που έχει να μας αφηγηθεί το κάθε αντικείμενο των συλλογών και από τη συμβολική αναπαράσταση των εννοιών και των πραγμάτων.

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει:

Οι παιδαγωγικές αρχές και προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μουσειακών δράσεων όπως η διάθεση για δημιουργική έκφραση και αλληλεπίδραση, οι οποίες κινούνται από την ελευθερία στην έκφραση και από την αποδοχή των δυνατοτήτων τους δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και συμμετέχουν χωρίς περιορισμό. Οι δυνατότητές τους χρειάζονται ένα εύφορο έδαφος για να καλλιεργηθεί η επιθυμία τους για να τις αναδείξουν όλοι ισότιμα σε έναν χώρο που θα εμπνέει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα και θα δίνει την ελευθερία για νέους ορίζοντες.

5.1.2.24. Καλή διάθεση, κέφι, θετικό κλίμα

Παρατηρήθηκε ότι μέσα από παιχνίδια γνωριμίας και σύσφιξης της ομάδας ήδη από την αρχή της επίσκεψης δημιουργείται καλή διάθεση και κέφι, ανεβαίνει η ενέργεια της ομάδας και προωθείται σημαντικά η συνέχεια του εκπαιδευτικού προγράμματος και του ομαδικού παιχνιδιού, καθώς αυτά τα εισαγωγικά παιχνίδια αποτελούν σημαντικά εργαλεία παραγωγής ιδεών, απόψεων, γνώσεων και εμπειριών που θα λειτουργήσουν πολύ θετικά στα επόμενα στάδια εξέλιξης του προγράμματος και εν τέλει στην έκβαση του κύριου μέρους του εκπαιδευτικού παιχνιδιού.

Ένας εκπαιδευτικός δηλώνει:

Η ομάδα των μαθητών με την άφιξή της στο μουσείο έβλεπα πως σφύζει από δημιουργικότητα, συνεργασία, ενθουσιασμό και αυθόρμητες αλληλεπιδράσεις. Περνούσαν καλά και αυτό τους έδινε τη δυνατότητα να αφιερώσουν όλη την ενέργειά τους στο να ανακαλύψουν πράγματα με κέφι και θετική διάθεση για μάθηση. Οι φιλική διάθεση δημιουργούσε καλές διαπροσωπικές σχέσεις και σχημάτιζε στα πρόσωπά τους χαρούμενα και αυθόρμητα χαμόγελα τα οποία με τη σειρά τους τους επέτρεπαν να συμμετέχουν όλοι ισότιμα και ελεύθερα χωρίς περιορισμούς.

Μία άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει:

Τα θετικά συναισθήματα που φαινόταν να διακατέχουν τους μαθητές κατά την επίσκεψη στα μουσεία και κατά τη διεξαγωγή των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων δημιούργησαν συνθήκες που άφησαν χώρο και διάθεση στο να συμμετέχουν ενεργά και χωρίς φόβο και ανασφάλεια αποτυχίας ή λάθους. Ο πηγαίος και αυθόρμητος ενθουσιασμός της επίσκεψης σε έναν τέτοιο χώρο που δημιουργεί από μόνος του διάθεση για ανακάλυψη τους ζύπνησε την ενεργητικότητα, τον ενθουσιασμό και το κέφι που αυξάνουν τη διάθεση για μάθηση κατακόρυφα!

5.1.2.25. Κριτική σκέψη και ανοιχτό πνεύμα

Σε μία από τις επισκέψεις τους στο Πολεμικό μουσείο περίπου μια εβδομάδα μετά από την πρώτη συμμετείχαν σε ένα άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο : «Γίνε ιστορικός-ερευνητής και επιμελητής έκθεσης» που τους παρείχε πρόσβαση σε εικόνες με έργα τέχνης, αντικείμενα, φωτογραφίες, έγγραφα και άλλες πρωτογενείς πηγές συλλογών του μουσείου, τις οποίες οι συμμετέχοντες τις χρησιμοποίησαν ως πηγές πληροφοριών περιγράφοντάς τες. Χρησιμοποιώντας την κριτική τους σκέψη και το ανοιχτό τους πνεύμα γνώρισαν και κατανόησαν τις αιτίες, τα χαρακτηριστικά και τις

συνέπειες των ιστορικών γεγονότων κατασκευάζοντας μια προσωπική μουσειακή έκθεση με αυτό το έντυπο υλικό.

Ένας εκπαιδευτικός δηλώνει:

Μέσα στους πρωταρχικούς στόχους μας ήταν η οργάνωση δραστηριοτήτων για καλλιέργεια και εξάσκηση της κριτικής σκέψης και του ανοιχτού πνεύματος και της διδασκαλίας τεχνικών και στρατηγικών λύσης προβλήματος σε ένα τόσο πολυποίκιλο σχολικό περιβάλλον. Προσπαθούμε να οργανώνουμε τη διδασκαλία των μαθημάτων πριν και μετά τις επισκέψεις στους μουσειακούς χώρους με τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η εμπλοκή των μαθητών σε καταστάσεις προβληματισμού τέτοιες που να προκαλούν το ενδιαφέρον και να είναι όσο πολύπλοκες και ρεαλιστικές που να ταιριάζουν στον κάθε μαθητή για να μπορεί να συμμετέχει χωρίς εμπόδια κάθε τύπου.

Άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει:

Προσπαθούμε να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να διατυπώνουν μέσα στην καθημερινή πρακτική του μαθήματος τόσο εντός της τάξης με αφορμή τις μουσειακές επισκέψεις όσο και κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κρίσεις και αξιολογήσεις βασισμένοι σε επιχειρήματα, και αξιολογήσεις που κάνουν ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και διατύπωση κριτικής επιχειρηματολογίας απέναντι σε θέσεις τρίτων, και απέναντι σε κοινωνικά ή ιστορικά γεγονότα. Θέλουμε οι μαθητές να μάθουν να σκέφτονται και να βλέπουν πίσω από τα γεγονότα και τις καταστάσεις και όχι να τις μαθαίνουν καταγραφικά απλώς καθώς αυτό δεν έχει καμία αξία και κανένα μακροπρόθεσμο αντίκρισμα»

Η μουσειοπαιδαγωγός του Πολεμικού μουσείου αναφέρει:

Η καλλιέργεια και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ως ενός από τους σκοπούς του σχολείου μας αλλά και της διδασκαλίας μας, αναπτύσσεται σημαντικά στο άτυπο περιβάλλον μάθησης των μουσείων καθώς μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τον τρόπο διεξαγωγής τους και συμμετοχής των ίδιων των μαθητών σε αυτά η απόκτηση της γνώσης πραγματώνεται μέσα από τον σχηματισμό εννοιών και γενικεύσεων, την ουσιαστική κατανόηση της οργανωμένης γνώσης, την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων που τελειοποιούν την γνώση και την ανάπτυξη στρατηγικών

επίλυσης γνωστικών και ηθικοκοινωνικών προβλημάτων που τους απασχολούν και θα τους απασχολήσουν στην καθημερινή τους ζωή.

5.1.2.26. Διάθεση για πειραματισμό

Οι μαθητές όταν επισκέφθηκαν το Παιδικό Μουσείο Θεσσαλονίκης και συγκεκριμένα το έκθεμα «Κουζίνα» του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου έχει ως στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές τη συλλογή από παραδοσιακά και σύγχρονα σκεύη μαγειρικής και να πειραματιστούν με μια ποικιλία υλικών, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να εκτελέσουν διάφορες συνταγές. Η ομάδα των παιδιών λοιπόν έψαχνε πειραματιζόμενη να βρει ποιο από όλα τα υλικά είναι το αλεύρι και με ποιο εργαλείο μέτρησης θα υπολογίσει την ποσότητά του.

Μία εκπαιδευτικός δηλώνει:

Οι επισκέψεις οργανώθηκαν σύμφωνα με τις ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών ενσωματώνοντας στοιχεία ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των γονιών για τη διδασκαλία στο χώρο του μουσείου από ειδικούς για τη Μουσειακή Αγωγή. Οι διδακτικές στρατηγικές περιλάμβαναν εργασία σε ομάδες στο πεδίο του μουσείου με αφορμή εκθέματα μουσείων και μνημεία του φυσικού και του πολιτιστικού περιβάλλοντος. Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων αποδώσαμε έμφαση στο «πώς» της διδασκαλίας και της μάθησης με διάθεση για πειραματισμό και ανακάλυψη. Γι' αυτό τον λόγο ζητούμενο ήταν από την αρχή η μάθηση να πραγματοποιείται με φυσικό και λογικό τρόπο στο κοινωνικοπολιτισμικό της πλαίσιο σε άτυπους χώρους διδασκαλίας και μάθησης όπως στο μουσείο όπου οι μαθητές α είχαν την ευκαιρία να πειραματιστούν μέσα στο φυσικό περιβάλλον του μουσείου με πραγματικά πολλές φορές αντικείμενα ή και αντίγραφά τους.

Μία άλλη εκπαιδευτικός συνεχίζει:

Η εξερεύνηση των ορίων μέσω της έκφρασης μέσα από την ανακάλυψη, το πειραματικό παιχνίδι ως τρόπος γνωριμίας με τον εξωτερικό κόσμο και ο πειραματισμός με ό,τι υπάρχει στο περιβάλλον μας ως μέσο κατάκτησης της γνώσης, είναι προϋποθέσεις που θα εφοδιάσουν κάθε παιδί για μια υγιή και ισορροπημένη ενήλικη ζωή. Προσπαθούμε

να κρατήσουμε ζωντανή την επαφή με τον μικρό εξερευνητή που κρύβει κάθε παιδί μέσα του μέσα από τη συμμετοχή σε εργαστήρια στα μουσεία που επισκεπτόμαστε όπου μπορεί να πειραματιστεί και να μάθει μέσα από αυτό.

5.1.2.27. Πολλαπλή νοημοσύνη

Τα εκθέματα των μουσείων που επισκέφθηκαν οι μαθητές έδιναν ερεθίσματα που επικαλούνταν την πολλαπλή τους νοημοσύνη. Για παράδειγμα το έκθεμα «Βυθός» του Παιδικού Μουσείου Θεσσαλονίκης δίνει ερεθίσματα εξέλιξης της νατουραλιστικής νοημοσύνης καθώς ο χώρος αναπαριστά τα επίπεδα του θαλάσσιου περιβάλλοντος και αποτελείται από συλλογές ζώων, φυτών κι άλλων στοιχείων της φύσης με στόχο την κατηγοριοποίηση και σύγκρισή τους έχοντας ως απώτερο στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το πραγματικό περιβάλλον της θάλασσας. Το ίδιο το περιβάλλον του εκθέματος, το εκπαιδευτικό υλικό αλλά και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο σύνολό του κινητοποίησαν τη λογικομαθηματική νοημοσύνη, παρακινώντας τα παιδιά να κάνουν μετρήσεις (μικρά – μεγάλα ψάρια, κοχύλια, αστερίες, κ.α.) ταξινομήσεις (σύμφωνα με το μέγεθος, το σχήμα, το χρώμα κτλ.), οδηγώντας τα παιδιά στην παραγωγή δικών τους κριτηρίων ταξινόμησης. Η μουσική, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, ενθάρρυνε τη συμμετοχή και την ψυχοκινητική απελευθέρωση όλων των παιδιών στο έκθεμα κατά την είσοδό τους και τα βοήθησε όλα να μπουν στους ρόλους των θαλάσσιων οργανισμών (αστερίες, ψάρια κ.α.) που επέλεξαν να αναπαραστήσουν. Επίσης, το έκθεμα όντας πλούσιο σε φυσικούς ήχους βοήθησαν όλα τα παιδιά να γνωρίσουν το θαλάσσιο περιβάλλον (ήχους από φάλαινα, δελφίνι, φώκια, θάλασσα σε τρικυμία κτλ.) καθώς και να το συνδέσουν με ένα ευρύτερα ανθρωπογενές περιβάλλον (τραγούδι ψαράδων που τους δίνει το ρυθμό για να μαζέψουν τα δίχτυα, ήχοι πλοίων κτλ.). Όλοι οι μαθητές τους αναγνώρισαν και παροτρύνθηκαν να τους αναπαράγουν χρησιμοποιώντας μουσικά όργανα ή το ίδιο τους το σώμα.

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει:

Η συμμετοχή των παιδιών στα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα έδωσε τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά, μέσω μιας πληθώρας επιλογών, να αυτενεργήσουν, να ακολουθήσουν τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους και να ασχοληθούν με δραστηριότητες που πιστεύουν ότι μπορούν να τις φέρουν εις πέρας, καλλιεργώντας έτσι χαρακτηριστικά της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης. Στο πλαίσιο της διαπροσωπικής νοημοσύνης, τα παιδιά

συνεργάστηκαν για να λειτουργήσουν ως ομάδα και προσπάθησαν να συντονίσουν τις κινήσεις τους ώστε να αντιμετωπίσουν τους κινδύνους της θάλασσας.

Μία άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει:

Τα μουσεία εκτός από τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρείχαν στα παιδιά τα «εκπαιδευτικά κουτιά» ή αλλιώς μουσειοσκευές με εποπτικό υλικό εναλλακτικής διδασκαλίας τα οποία δουλεύτηκαν αυτόνομα από το κάθε παιδί στη συνέχεια την επόμενη μέρα εντός της σχολικής τάξης. Αυτές οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες αξίζει να σημειωθεί πως συμβάλλουν σε όλα τα είδη νοημοσύνης με ενθάρρυνση και εμπλουτισμό και να φτάσουν να συνεργάζονται και να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και στο σύνολο του χαρακτήρα τους.

5.1.2.28. Εξατομικευμένη μάθηση

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολούθησαν οι μαθητές αποτελούσε ισχυρό κίνητρο για να επισκεφθούν περισσότερες φορές το μουσείο, αφού παροτρύνονται να θέσουν τα δικά τους ερωτήματα και τις δικές τους ερωτήσεις προς έρευνα και ανακάλυψη προωθώντας έτσι την εξατομικευμένη μάθηση.

Μια εκπαιδευτικός δηλώνει:

Με την αναφορά σε θέματα που κινούν το ενδιαφέρον του κάθε μαθητή ξεχωριστά και με τον τρόπο που κάθε παιδί έχει την ικανότητα να μάθει, π.χ. βλέποντας αυτό που διδάσκεται διευκολύνεται η πρόσβαση και η συμμετοχή στη διδασκαλία και στη μάθηση όλων των παιδιών. Έτσι στα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολούθησαν στα μουσεία αναγνωρίστηκε το ενδιαφέρον των μαθητών για διαφορετικά πράγματα και χρησιμοποιήθηκε ως βάση για την ενίσχυση της μάθησής τους και την αύξηση της συμμετοχής τους. Η εξατομικευμένη μάθηση επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν με το δικό τους στυλ, είτε ακουστικό, είτε οπτικό, είτε κιναισθητικό και με τον τρόπο αυτό αναπτύσσουν και καλλιεργούν δεξιότητες «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και τεχνικές αποκωδικοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού μετατρέπόμενο σε μια ευχάριστη διαδικασία όπως είναι το παιχνίδι με τη συμμετοχή όλων μαζί και του καθενός ξεχωριστά.

Μία άλλη εκπαιδευτικός σημειώνει:

Η επίσκεψη στα μουσεία αλλά και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και εργαστήρια στα οποία συμμετείχαν οι μαθητές εφαρμόζουν τις αρχές της εξατομικευμένης και ταυτόχρονης μάθησης όλων των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη τα μοναδικά τους χαρακτηριστικά, χαρίσματα, ταλέντα, δεξιότητες, κλίσεις και επιθυμίες τους κι αυτό τους παρέχει την άνεση και τη ελευθερία να εκφραστούν ανοιχτά και να συμμετέχουν περισσότερο στα μαθησιακά δρώμενα που εξελίσσονται στο μουσείο.

5.1.2.29. Ατομική ανακάλυψη

Μέσα από την περιήγηση των μαθητών στις αίθουσες των μουσείων, από την επαφή με τα εκθέματα και με τη βοήθεια εποπτικού υλικού, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να ανακαλύψουν ατομικά την γνώση. Για παράδειγμα στο Αρχαιολογικό μουσείο είχαν την ευκαιρία να γίνουν για λίγο αρχαιολόγοι και να ανακαλύψουν μόνοι τους με ελάχιστη καθοδήγηση από την μουσειοπαιδαγωγό τους αρχαίους θεούς και τα σύμβολά τους. Παράλληλα εικονογραφούσαν σε υλικό που τους διανεμήθηκε εντός του χώρου του μουσείου τη δημιουργία του κόσμου και τους πολέμους των θεών έτσι όπως την είχαν ανακαλύψει ατομικά και κατανοήσει μόνοι τους προηγουμένως.

Μία εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά:

Το δικό μας σχολείο φιλοξενώντας τη διαφορετικότητα στο σύνολό της και σε όλες της τις εκφάνσεις φιλοδοξεί να γίνει ένα ταξίδι στην ατομική εξερεύνηση και ανακάλυψη και στην αισιοδοξία και χαρά που αυτά αναπόφευκτα δημιουργούν στους μαθητές. Το σχολείο είναι ανοιχτό και φιλικό προς την αυτονομία των μαθητών του στο να λαμβάνουν πρωτοβουλίες για το πώς θα ανακαλύψουν και στη συνέχεια εξερευνήσουν τη νέα γνώση. Έτσι, στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου με τη γνώση που ανακαλύπτεται σιγά σιγά μόνη της από το κάθε παιδί ξεχωριστά, αυτό το όραμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αρχίζει να φαίνεται αργά και δυσεπίτευκτα μεν αλλά ρεαλιστικό και εφικτό δε.

Ένας άλλος εκπαιδευτικός δηλώνει:

Οι μαθητές με τη συλλογική τους συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων κατόρθωσαν εύκολα να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν βαθύτερα το ευαίσθητο θέμα της διαφορετικότητας ακολουθώντας ο καθένας το δικό του μονοπάτι στον αέναο δρόμο της ατομικής ανακάλυψης και κρατώντας ο καθένας ό,τι ήταν πιο σημαντικό γι' αυτόν.

5.1.2.30. Διαλεκτική και μαιευτική προσέγγιση

Από τις επισκέψεις μου στο σχολείο κατά την ώρα των μαθημάτων κάποιες μέρες πριν και κάποιες μέρες μετά τις επισκέψεις των μαθητών στο μουσείο παρατήρησα πως στη σχολική αίθουσα κυριαρχεί η διαλεκτική και μαιευτική προσέγγιση και οι γραπτές εργασίες αναφορικά με τα όσα διαδραματίστηκαν στα μουσεία στα οποία έγιναν οι προγραμματισμένες επισκέψεις. Αυτή η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας που επικράτησε μέσα στο μουσείο προεκτάθηκε και μέσα στην τάξη. Έτσι, στις επόμενες μετά την επίσκεψη ημέρες η μαιευτική μέθοδος και η κατευθυνόμενη συζήτηση, που βασίζεται στον συνεχή διάλογο μεταξύ των μαθητών και στοχεύει στο να εκμαιεύσει πληροφορίες και γνώσεις που ήδη κατέχουν συνέβαλλε σημαντικά στο να αυξηθεί η συμμετοχή όλων των μαθητών στη διδασκαλία και στη μαθησιακή διαδικασία.

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει:

Η διαλογική μορφή παράδοσης και εξέτασης του μαθήματος συμβάλλει σημαντικά στο να χειριστούν δύσκολες καταστάσεις στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και να βελτιωθεί η επικοινωνία όλων των αλληλεπιδρώντων μελών στη μικρή ομάδα της σχολικής τάξης. Έτσι, δεν είναι μόνο η μαθησιακή διαδικασία και η διδασκαλία που χαίρουν θετικών αποτελεσμάτων από αυτό την διαλεκτική και μαιευτική προσέγγιση που έχουμε υιοθετήσει αλλά και η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών επωφελείται καταλυτικά επιτρέποντάς τους να συμμετέχουν ελεύθερα και ισότιμα.

Μία άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει:

Με τον διάλογο να κυριαρχεί τόσο στον χώρο του μουσείου όσο και στη σχολική αίθουσα όπου αποκωδικοποιείται η επίσκεψή μας πετυχαίνουμε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο όπου ο μαθητής έχει το ρόλο του εξερευνητή της γνώσης αλλά και του δημιουργού του περιεχομένου και του νοήματος του μαθήματος με μια δική μας καθοδήγηση και πάντα υπό την εποπτεία και τις συμβουλές μας. Παρατηρούμε λοιπόν πως με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές όλοι ανεξαιρέτως έχουν την ευκαιρία να αποκομίσουν ποικίλες δεξιότητες μέσα από τη συμμετοχή τους στη διαλογική μορφή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν στη διδασκαλία και στη μάθηση κι έτσι ενισχύουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργική δράση, την επινόηση ιδεών, λύσεων

και από την μία τη λήψη αποφάσεων και από την άλλη την ανάληψη πρωτοβουλιών στο πλαίσιο της μαθητικής ομάδας που αποτελεί η σχολική τάξη.

6ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

6.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των δεδομένων στην εν λόγω μελέτη έγινε με την ανάλυση περιεχομένου τόσο στην επιτόπια παρατήρηση όσο και στις συνεντεύξεις και όλα τα καταγεγραμμένα στοιχεία που αντλήθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν κριτικά όπως φάνηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Τα παραπάνω θέματα δομούν το περίγραμμα των κωδικοποιημένων δεδομένων που αντλήθηκαν από τις παρατηρήσεις και τις συνεντεύξεις διαμορφώνοντας έναν θεματικό χάρτη που απεικονίζει τα νοήματα που περιλαμβάνονται στο ερευνητικό υλικό (Braun & Clarke, 2006). Προχωρώντας την ανάλυση πέρα από το έκδηλο επίπεδο των δεδομένων σε μια συζήτηση σε ένα εννοιολογικό και ερμηνευτικό επίπεδο εξήχθησαν ορισμένα συμπεράσματα τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω.

Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στο ότι οι προσπάθειες που καταβάλλουν είναι πολύ μεγάλες και η ανταπόκριση των παιδιών είναι σημαντική συγκριτικά με την προσπάθεια και τα αποτελέσματα που είχαν σε άλλα σχολεία που εργάστηκαν προηγουμένως και δεν εφαρμοζόταν αυτή η εξωτερική άτυπη μάθηση σε μουσειακούς χώρους με εκπαιδευτικές δραστηριότητες και εργαστήρια. Τόνισαν πως με αυτή την συχνή επισκεψιμότητα σε μουσεία όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να μάθουν ανάλογα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες του το καθένα θεωρώντας τα ίδια πως το ιδανικό μάθημα έτσι ακριβώς πρέπει να γίνεται εκτός της σχολικής αίθουσας σε χώρους που συνδυάζουν τη μάθηση με το παιχνίδι. Επίσης, έχουν καταλάβει πως οι μαθητές επιθυμούν να έχουν εκπαιδευτικούς που έχουν σχέσεις με τα παιδιά και εκτός των διδακτικών ωρών στην παραδοσιακή τάξη και που συμπράττουν σε συμμετοχικές δραστηριότητες και βιωματικές δράσεις. Τέλος, δηλώνουν πως έχουν ανταποκριθεί ομαλά στην άτυπη διδασκαλία στο μουσείο επιτρέποντας την ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή στη μάθηση σε όλα τα μέλη της ομάδας, βρίσκοντας τρόπους συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και αλληλεξάρτησης καλύπτοντας το εκάστοτε χάσμα που προκύπτει κατά τη διάδραση των μαθητών. Επίσης, αυτή η συνειδητή επιλογή όπως τονίστηκε από τους ίδιους συνέβαλε στον να επιλυθούν ζητήματα ισότητας, δικαιοσύνης, σεβασμού και εκτίμησης μεταξύ των μαθητών στην καθημερινή τους ζωή στο σχολείο τόσο μέσα στην αίθουσα όσο και εκτός αυτής έχοντας ως όραμα να αντιληφθούν την πολυμέρεια και την πολυμορφία ως παράγοντες πολιτιστικού εμπλουτισμού και να τους ενδυναμώσουν ώστε να γίνουν και οι ίδιοι υποκινητές της ριζικής αλλαγής προς τη συμπερίληψη.

Οι μουσειοπαιδαγωγοί που ξενάγησαν τους μαθητές στα μουσεία που επισκέφθηκαν και τους απασχόλησαν με εκπαιδευτικά προγράμματα και εργαστήρια δήλωσαν πως με την πλήρη οργάνωση που υπάρχει σε κάθε δραστηριότητα στο μουσείο αλλά και πριν και μετά από την επίσκεψή του σε αυτό και με την προσπάθεια τήρησης κανόνων και κανονισμών της άτυπης διδασκαλίας επιτυγχάνεται ένα εκπαιδευτικό ταξίδι που αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα. Επίσης τόνισαν πως με τα πολυεπίπεδα εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία οι μαθητές κατανοούν και εσωτερικεύουν αξίες και ιδέες που τους φαίνονται αφηρημένες δίνοντάς τους ταυτόχρονα φωνή και βήμα να δημιουργήσουν. Η φωνή αυτή ακούγεται και το βήμα για δράση είναι ίσο για όλους σε ένα περιβάλλον όπου η επαφή με τα αντικείμενα επιτρέπει την ατομική ανακάλυψη και καλλιεργεί τη διάθεση για πειραματισμό συμμετέχοντας σε ομάδες αλληλοεπιδρώντας

και επικοινωνώντας συνεχώς. Ακόμη, αναφέρθηκαν στην ευελιξία τροποποίησης εκπαιδευτικών μεθόδων και παιδαγωγικών πρακτικών κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών επισκέψεων λέγοντας πως προωθεί τη εξατομικευμένη και ταυτόχρονα συνολική μάθηση όλων των παιδιών στον πολυαισθητηριακό περιβάλλοντα χώρο του μουσείου.

Από τη μελέτη των διοικητικών και σχολικών αρχείων φαίνεται ότι αποτελεί ένα σχολείο που καταφέρνει τη μίξη του διαφορετικού να τη μετατρέψει σε δυναμική σχέση μεταξύ των μαθητών. Σημαντικές πηγές για την έρευνα θεωρήθηκαν και οι κανόνες που ήταν αναρτημένοι στις τάξεις και φιλοδοξούσαν να διακανονίσουν τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των δασκάλων τους αλλά και τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους. Οι κανονισμοί αυτοί μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: (1) συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη, (2) συμπεριφορά των παιδιών στα διαλείμματα, (3) σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους. Ένα άλλο στοιχείο που αντλήθηκε από το αρχειακό υλικό του σχολείου ήταν πληροφορίες για το μαθητικό ιστορικό αλλά και την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική, αλλά και μορφωτική κατάσταση των οικογενειών των παιδιών αυτών αλλά και τις δυσκολίες μάθησης που πολλά από αυτά αντιμετωπίζουν, ως παράγοντες χαμηλών σχολικών επιτευγμάτων, τόσο στην επίδοση, όσο και στη συμπεριφορά και των προσδοκιών από την άλλη των δασκάλων τους γίνεται εμφανής η εσωτερική δυναμική που επικρατεί και η συμβολή της άτυπης αυτής εκπαιδευτικής διαδικασίας στη συμπερίληψη όλων των παιδιών αυτών.

Η μελέτη της σχολικής ζωής των μαθητών και των εκπαιδευτικών και των συγκεκριμένων με τα οποία αλληλοεπιδρούν μπορεί να λειτουργήσει και ως κριτήριο για την αξιολόγηση των αντικειμενικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο εντάσσονται. Ως αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας το σχολείο εναρμονίζεται και του δίδεται μια νέα προοπτική και δυναμική από όλα τα δρώντα υποκείμενα, η οποία αποβαίνει προς όφελος πρωταρχικά των ίδιων των μαθητών, οι οποίοι αποτελούν και το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ακολούθως των δασκάλων τους. Συνεπώς, η οργανωτική κουλτούρα και το οργανωτικό κλίμα αποτελούν δυο σύγχρονες προοπτικές για την εξέταση των χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2001) ως θεσμού και ως εκπαιδευτήριο που ρυθμίζει και ορίζει το πλαίσιο μέσα

στο οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές καλούνται να δράσουν και εύλογα αποτέλεσε στοιχείο παρατήρησης και μελέτης κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις τακτικές επισκέψεις στα μουσεία υποδεικνύουν το σχολικό ήθος, την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου, αλλά και την προδιάθεσή του να εκδημοκρατιστεί απέναντι στην ετερότητα. Η καλή γνώση της ψυχολογίας, των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μελών οδηγεί στην καλύτερη λειτουργία της και στην ολική ποιότητα προς ένα σχολείο και μία εκπαίδευση για όλους. Η γνώση των αντιλήψεων και των προσδοκιών του ενός για τον άλλο είναι σημαντικός παράγοντας δημιουργίας ενός ευτυχισμένου σχολικού χώρου και υγιούς δημοκρατικού σχολικού κλίματος. Τα άτομα δείχνουν να είναι συνειδητοποιημένα στις σχέσεις και τους ρόλους τους, παρόλες τις αντιξοότητες που υπάρχουν λόγω της διαφοράς της ατομικής κοινωνικής κουλτούρας και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών και αυτής που επιδιώκει το συγκεκριμένο σχολείο ως θεσμός συμπεριληπτικής τάσης. Με την προσαρμογή της διδασκαλίας και την εφαρμογή άτυπης διδασκαλίας στο μουσείο ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες όλων των μαθητών παρέχεται μία ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην οποία όλοι οι μαθητές και όλοι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το «εμείς».

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο σχολείο αποτελεσματικό απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών του και συμβάλλει στην παραγωγικότητα και επιτυχία του είναι η συνεργατική κουλτούρα και το δημοκρατικό κλίμα τα οποία διαμορφώνονται αρχικά από τη διεύθυνση και διατηρούνται από το εκπαιδευτικό προσωπικό τα οποία επιδρούν στη μάθηση και στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και μεταξύ των μαθητών (Πασιαρδή, 2000). Τόσο ο δάσκαλος όσο και ο μαθητής, ως δρώντα συνυποκείμενα συμβάλλουν αποφασιστικά στην άτυπη διδασκαλία και παιγνιώδη μάθηση που παρέχεται στο μουσείο και συνδιαμορφώνουν την προσέγγιση της μάθησης με τη χρήση πολλαπλών πηγών και ποικίλων εκπαιδευτικών μεθόδων. Ότι γίνεται στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου περνά μέσα από την κρίση, τη λογική και την αντίληψη των μελών του και αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαίδευσης που αυτό παράγει αναπτύσσοντας τη συμπεριληπτική κουλτούρα και τις συμπεριληπτική του τάση σε θεωρίες και πρακτικές της εκπαιδευτικής καθημερινότητας στο πλαίσιο μιας ανοιχτής σχολικής κοινότητας.

7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

7.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η θεματική ανάλυση των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στη συγκεκριμένη μεταπτυχιακή εργασία επέτρεψε την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν υπό μελέτη εξ αρχής επαληθεύοντας τις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις. Σε ένα πλαίσιο διαρκούς αναθεώρησης η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση γινόταν τόσο στην αρχή της έρευνας, όσο κατά τη διάρκεια εφαρμογής της και όσο και στο τέλος της, συνολικά ώστε να αποδοθούν νοήματα και να εξαχθούν συμπεράσματα για τα θέματα τα οποία προέκυψαν από τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης των και των κοινωνικών αναπαραστάσεων και των αντιλήψεων που διέπουν το συγκεκριμένο σχολείο (Willig, 2008). Αφού έγινε εντοπισμός και αναφορά των θεματοποιημένων

επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων των δεδομένων από την επιτόπια παρατήρηση, την καταγραφή των στάσεων των μαθητών του σχολείου για τις μουσειακές επισκέψεις και τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών για την άτυπη εκπαίδευση στο χώρο του μουσείου διαφάνηκε η συμβολή της άτυπης μουσειακής εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική φιλοσοφία και πρακτική του συγκεκριμένου σχολείου.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που συμμετείχαν στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων που επισκέφθηκαν και χρησιμοποίησαν το μουσείο ως χώρο και ως μέσο για τη διδασκαλία τους, κατάφεραν να συμπεριλάβουν επιτυχώς όλους τους μαθητές της τάξης τους ισότιμα στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Θεωρώντας τα μουσεία σύγχρονα πολυσensθητηριακά περιβάλλοντα άτυπης εκπαίδευσης που διέθεσαν σε όλα τα παιδιά ένα πλούσιο συγκινησιακό περιβάλλον με απεριόριστες δυνατότητες συμμετοχής, δράσης και διάδρασης στη διδασκαλία και στη μάθηση κατάφεραν επίσης να ενισχύσουν με αυτές τις δράσεις άτυπης μάθησης τις ήδη θετικές τους στάσεις για μια ανάλογη άτυπη εκπαίδευση και μάθηση σε ένα σχολείο που έχει συμπεριληπτική τάση κουλτούρας. Η εξοικείωση λοιπόν με τέτοιου είδους διδακτικές στρατηγικές και μαθησιακές διαδικασίες του σχολείου στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης των μουσείων επιβεβαίωσε τη συμβολή στην αύξηση συμμετοχής όλων των μαθητών ανεξαιρέτως στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Συμπερασματικά, ο διευρυμένος ρόλος του σχολικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίζει το ρόλο του μουσείου ως άτυπο περιβάλλον μάθησης συμβάλλοντας έτσι στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, πρακτική και φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Από την άλλη οι μαθητές εξέφρασαν την καλή τους διάθεση και θετική στάση απέναντι στις επισκέψεις αυτές μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων. Σε όλες τις επισκέψεις όλα τα παιδιά έδειχναν πως βίωσαν μια πολύ ευχάριστη εμπειρία που τους έδωσε τη δυνατότητα να γνωριστούν καλύτερα, να συνεργαστούν και να νιώσουν αλληλεξαρτώμενοι στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν. Επίσης, μέσα από την ανακάλυψη και την εποικοδόμηση τόσο της σχολικής γνώσης όσο και της ευρείας γνώσης προσεγγίσθηκε η αποτελεσματικότερη εκπαίδευση όλων των παιδιών καθώς αξιοποιείται το εκπαιδευτικό υλικό βασισμένο στα εκθέματα ενώ παράλληλα εναρμονίζεται με το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα διαθεματικά, πολυεπίπεδα και πολυσensθητηριακά

(Γερμανός, 2006). Συνεπώς, ήταν μία ευχάριστη ολιστική εμπειρία για όλους του μαθητές διαμορφώνοντας ο καθένας τις δικές του σημασίες και τα δικά του νοήματα μπροστά από μουσειακά αντικείμενα ιστορικού, αρχαιολογικού, λαογραφικού, τεχνολογικού, αισθητικού και εικαστικού χαρακτήρα συνδέοντάς τα με την καθημερινή του ζωή και εμπειρία.

Μέσω της εν λόγω έρευνας επιβεβαιώνεται το επιχείρημα που υποστηρίζει ότι η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης δεν εξαρτάται άμεσα μόνο από τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους αλλά και από το ίδιο το περιβάλλον της μάθησης το οποίο επιτρέπει την εφαρμογή άτυπων μορφών εκπαίδευσης και πολυθεματικών και διαθεματικών διδακτικών προσεγγίσεων και διαδικασίες (Γερμανός, 2006). Από την έρευνα προέκυψε πως αυτό συμβαίνει γιατί στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου το κέντρο βάρους ήταν η αλληλεπίδραση του προσωπικού, πνευματικού, συναισθηματικού, κοινωνικού και φυσικού πλαισίου μάθησης του συνόλου των μαθητών και κατ' επέκταση με τον τρόπο αυτό προωθείται η ισότιμη εκπαίδευση για όλους απαλλαγμένη από στερεότυπα και διακρίσεις. Με τις επισκέψεις λοιπόν του συγκεκριμένου σχολείου σε μουσεία διαφάνηκε πως γίνονται έμπρακτα προσπάθειες να καταπολεμηθεί ο διδακτισμός του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος και της παραδοσιακής σχολικής τάξης χρησιμοποιώντας τρόπους μεταφοράς της έμφασης από το περιεχόμενο στη μέθοδο και από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή και λειτούργησε καταλυτικά στο να προωθηθούν οι ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές του σχολείου στη διδασκαλία και στη μάθηση.

8^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

8.1. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Επομένως δεδομένου πως η μάθηση δεν περιορίζεται στο αυστηρό πλαίσιο των παραδοσιακών δομών εκπαίδευσης, αλλά επεκτείνεται και σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, διαπιστώνεται εμπράκτως μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου αφενός ως συμπλήρωμα στην επίσημη σχολική εκπαίδευση αλλά και ο κοινωνικός ρόλος του ως δημοκρατικός φορέας που δημιουργεί και διατηρεί ίσες αποστάσεις απέναντι σε όλους τους μαθητές προωθώντας έτσι τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα λοιπόν, προκειμένου να ανταποκριθούν στις πολυεπίπεδες εκπαιδευτικές προκλήσεις της συμπεριληπτικής κουλτούρας και πρακτικής οφείλουν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς, πολιτιστικούς και κοινωνικούς φορείς των μουσείων που

συνεισφέρουν στην πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, στη διδασκαλία, στη μάθηση και στην κοινωνικοποίησή τους (Νικονάνου, 2015).

Συμπερασματικά, θα ήταν δυνατό να λεχθεί πως η άτυπη εκπαίδευση στο μουσείο συνιστά μία σύγχρονη εκπαιδευτική πρόταση και μπορεί να συγκροτήσει μία καινοτόμο παιδαγωγική παρέμβαση στο πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Νικονάνου, 2015) καθώς αποτελεί εκπαιδευτικό, μαθησιακό και πολιτισμικό γεγονός για όλους τους μαθητές. Η σχολική εκπαίδευση σε συνεργασία με το μουσείο δημιουργεί νέες προοπτικές για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, προτείνει καινοτόμα μεθοδολογικά εργαλεία τα οποία την προωθούν και ένα ευέλικτο και δυναμικό περιβάλλον μάθησης και ψυχαγωγίας για όλους τους μαθητές με ποικίλες διαστάσεις κοινωνικής, πνευματικής και πολιτισμικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ τους. Υπό το πρίσμα αυτό, ο ρόλος της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των πειστηρίων υλικού πολιτισμού συνιστά μια δυναμική και εναλλακτική πρόταση διεύρυνσης παραδοσιακών σχολικών πρακτικών ισότιμης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές καθώς η μαθησιακή διαδικασία μέσα στο μουσείο διακρίνεται για την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών όχι μόνο γνωστικά αλλά και ψυχοσυναισθηματικά, γεγονός που αποκρυσταλλώνεται στη βιωμένη εμπειρία όλων όχι μόνο ως συμμετέχοντες αλλά και ως δρώντες και συνδιαμορφωτές στη μάθηση. Έτσι, η γνώση οικοδομείται πλουραλιστικά και δημοκρατικά μέσα από τον εορτασμό της διαφορετικότητας προωθώντας τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στο άτυπο περιβάλλον μάθησης του μουσείου. Συμπεραίνεται τελικά πως ο νέος κοινωνικός και παιδευτικός ρόλος του μουσείου συνδράμει σε μια τρέχουσα κοινωνική και πολιτισμική δυναμική απαίτηση ισότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση.

Ωστόσο, η περαιτέρω έρευνα του γνωστικού αντικείμενου αυτού μπορεί να συμβάλει ευρύτερα στην επέκταση του στοχασμού για την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα μουσεία με τη διεύρυνση πολλών παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και με την επεξεργασία εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων που ενισχύουν την άτυπη εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση όλων των παιδιών (Νάκου, 2001). Όλα τούτα βέβαια προϋποθέτουν αλλαγή μιας σειράς αντιλήψεων και στάσεων μικροσκοπικά τόσο από τους εκπαιδευτικούς αλλά και μακροσκοπικά όσο και από το εκπαιδευτικό σύστημα που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής ερευνητικής εργασίας. Όσον αφορά τις προϋποθέσεις σε ευρύτερο πεδίο

χρειάζεται ενημέρωση για τη διαφορετικότητα σε όλη τη μαθητική κοινότητα για την άρση στερεοτύπων και λανθασμένων αντιλήψεων και άλλες εναλλακτικές συμβουλευτικές και ψυχουποστηρικτικές υπηρεσίες από ειδικούς που συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές. Συμπερασματικά δε μένει παρά να βρεθούν οι κατάλληλοι άνθρωποι σε κάθε σχολείο όπου η διαφορετικότητα απαντάται ώστε να εορταστεί και να καλωσοριστεί αρκεί αυτοί να λειτουργήσουν ως καθοδηγητές και ως εμπνευστές προς αυτή την κατεύθυνση διδασκαλίας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης σε χώρους μουσείων ή και ευρύτερα ως μία επιτυχημένη πρακτική ανάπτυξης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο του 21^{ου} αιώνα!



Βιβλιογραφικές αναφορές

Α. Ελληνικές

ΑΓΓΕΛΙΔΗΣ, Π., (2011), Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης (σελ 43-72). Ζεφύρι: Διάδραση.

ΑΓΓΕΛΙΔΗΣ, Π., & ΑΒΡΑΑΜΙΔΟΥ, Λ., (2011), Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Αγγελίδης, Π. (επιμ.) Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.

ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ., (2007), Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σε ένα σχολείο που συνεχώς αλλάζει. Δυνατότητες-προβλήματα-προοπτικές. Στο: Γκόβαρης, Χ., Θεοδοροπούλου, Ε & Κοντάκος, Α., (επιμ.) Η Παιδαγωγική Πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Αθήνα: Ατραπός.

ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΣ, Β., (2010), «Το ζήτημα της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στον μουσειακό χώρο», στο ΒΕΜΗ, ΜΠ., & ΝΑΚΟΥ, ΕΙ., (επιμ.) Μουσεία και εκπαίδευση, Νήσος: Αθήνα, 309-317

ΑΡΧΟΝΤΑΚΗ, Ζ., & ΦΙΛΙΠΠΟΥ, Δ., (2003), 205 ασκήσεις για την εμφύχωση των ομάδων, ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης, Καστανιώτης: Αθήνα

ΑΣΤΡΙΝΑΚΗΣ, Α., (1998), Μικροκοινωνιολογική και ανθρωπολογική επιτόπια εθνογραφική έρευνα. Στη Γ. ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ (Επιμ. Έκδ.), Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα: Διερεύνηση ορισμένων βασικών θεωρητικών και μεθοδολογικών διαφορών (σσ. 39-72). Αθήνα: Τυπωθήτω.

BLACK, G., (2009), Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες, (μετάφραση: Σόνια Κωτίδου), Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς, Αθήνα

ΒΕΜΗ, ΜΠ., & ΝΑΚΟΥ, ΕΙ., (επιμ.), (2010), «Μουσεία και εκπαίδευση», Νήσος: Αθήνα

BERTRAND, Y., & VALOIS, P. (2000), John Dewey. Στο Jean Houssaye (επιμ.), Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ., (2006), Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση, Gutenberg: Αθήνα

ΓΕΡΟΣΙΜΟΥ, Ε., (2013), Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη: Πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση. Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ., (επιμ.) Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Αθήνα: Διάδραση. (σελ. 351-376)

ΓΚΟΤΣΗΣ, ΣΤ., (2008), «Το μουσείο στη δίνη της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας», *Illisia*, 3, Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο: Αθήνα, 40-51

ΓΚΟΤΣΗΣ, ΣΤ., & ΒΟΣΝΙΑΔΗΣ, Π., (2011), «Μουσειακές εκπαιδευτικές δράσεις για όλους: από τη θεωρία στην πράξη», *Illisia*, 7-8, Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο: Αθήνα, 40-51

ΓΟΥΔΑΣ, Μ., ΧΑΣΑΝΔΡΑ, Μ., & ΚΟΣΜΙΔΟΥ, Ε. (2008). Διδακτικές Κάρτες–Ενότητα Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Θεοδωράκης, Ι. (Επιμ.): Πρόγραμμα Καλλιπάτειρα–Από τα σπορ στην καθημερινή ζωή–Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι–Τετράδιο Δραστηριοτήτων Α-Β-Γ Δημοτικού (σελ. 26-29). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΓΩΓΟΥ-ΚΡΗΤΙΚΟΥ, Α., (1994), Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις: Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς; Αθήνα: Πορεία.

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ., (2005), Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg

DODD, J.& JONES,C.,(2009), «Τα γενικά αποτελέσματα της μάθησης: ένα εννοιακό πλαίσιο για την κατάδειξη της επίδρασης της μάθησης στα μουσεία», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 11-19

FALK, J., & DIERKING, L. & ADAMS, M., (2012), «Ζώντας σε μια κοινωνία της μάθησης: Μουσεία και αυτόβουλη μάθηση» στο MACDONALD, SH., (επιμ.), Μουσείο και Μουσειακές Σπουδές, Ένας πλήρης οδηγός, μτφ. Παπαβασιλείου Δ., Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς, Αθήνα, 449-470

HEIN, G., E., (2012), «Μουσειακή Εκπαίδευση», στο Macdonald, Sh. (επιμ.), Μουσείο και Μουσειακές Σπουδές, Ένας πλήρης οδηγός, μτφ. Παπαβασιλείου Δ., Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς, Αθήνα, 471-488

HOOPER-GREENHILL, E., (1999), «Σκέψεις για τη μουσειακή εκπαίδευση και επικοινωνία στη μεταμοντέρνα εποχή», *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 47-49

GIROUX, H., A., (2010), Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική μια συλλογή κειμένων* (σελ. 63-120). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

ΊΣΑΡΗ, Φ., ΠΟΥΡΚΟΣ, Μ., (2015), Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

ΙΩΣΗΦΙΔΗΣ, Θ., (2008), Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, Κριτική: Αθήνα

ΚΑΚΟΥΡΟΥ-ΧΡΟΝΗ, Γ., (2005), «Μουσείο και Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση», Πατάκης: Αθήνα

ΚΑΛΕΣΟΠΟΥΛΟΥ, Δ., (2014), Μουσειακοί χώροι για παιδιά: οργάνωση και χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης: Βόλος.

ΚΟΥΛΟΥΡΗ-ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ Π. & ΚΑΣΣΑΡΗΣ, Χ., (1988), Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής, Καστανιώτης: Αθήνα

ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, Β. & ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ., (2011), Ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Ιστορία μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις. Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010, (τομ. Β, σελ. 873-897), Αθήνα: Gutenberg.

ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, Α., ΜΠΕΝΑΒΕΛΗ, Ε., ΛΙΑΝΟΣ, Π., & ΜΠΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α., (2011), Σχολείο και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Χατζηχρήστου (επιμ.), Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα(τευχ. 9). Αθήνα: Τυπωθήτω –Γιώργος Δαρδανός.

ΛΙΟΝΑΡΑΚΗΣ, Α., (2006), «Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης», στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.) Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση- Στοιχεία θεωρίας και πράξης. Αθήνα: Προπομπός.

ΜΑΜΑΣ, ΧΡ., (2014), Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο: Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ., (επιμ.) Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις.Καβάλα: Σαΐτα.

ΜΑΡΚΟΥ, Γ., (2011), Από την αφομοίωση στη διαπολιτισμικότητα: Το στοίχημα του διαπολιτισμικού μετασχηματισμού σχολείου και κοινωνίας. Στο: Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ., (επιμ.) Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ, Δ., ΜΥΡΟΓΙΑΝΝΗ, Ε., ΓΡΟΣΔΟΣ, ΣΤ., ΣΕΙΤΑΝΙΔΟΥ, Δ., (επιμ.), (2014), Το μουσείο ήταν τέλειο! Διαπολιτισμικά προγράμματα σχολείων σε μουσεία.Οδηγός εκπαιδευτικών προγραμμάτων, Αθήνα

MASON, J., (2011), Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, (μεταφ.) Δημητριάδου, Ε., (επιμ.) Κυριαζή, Ν., Πεδίο: Αθήνα

ΜΟΥΣΟΥΡΗ, Θ., (2002), «Μουσεία και κοινότητες ερμηνευτών», στο Κόκκινος Γ. & Αλεξάκη, Ε., (επιμ.), Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή, Μεταίχμιο: Αθήνα, 77-92

ΜΟΥΣΟΥΡΗ, Θ., (2002), «Μουσεία για όλους; Προγράμματα προσέγγισης στο διεθνή χώρο», *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 73, 65-69

ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ, Θ., & ΜΑΝΙΑΤΗΣ, Π., (2013), Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ., (επιμ.) Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Αθήνα: Διάδραση. (σελ. 63-103)

ΜΠΟΝΙΔΗΣ, Κ., (2004α), Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΜΠΟΝΙΔΗΣ, Κ., (2004β) «Όψεις εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εθνικές επέτειοι της 28^{ης} Οκτωβρίου και της 25^{ης} Μαρτίου», περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση.

ΜΠΟΥΝΙΑ, Α., & ΝΙΚΟΝΑΝΟΥ, Ν., (2008), «Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: Δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία» στο ΝΙΚΟΝΑΝΟΥ, Ν., & ΚΑΣΒΙΚΗΣ, Κ., (επιμ.), Εκπαιδευτικά ταξίδια στον χρόνο: εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος, Πατάκης: Αθήνα, 69-101

ΜΠΟΥΝΙΑ, Α., ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, Μ. & ΠΑΤΣΙΑΒΑ Ε., Μ., (2010), «Η χρήση των νέων τεχνολογιών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα: αποτελέσματα μιας έρευνας στα ελληνικά μουσεία», στο Βέμη. Μπ., & Νάκου. Ει., (επιμ.), Μουσεία και Εκπαίδευση, Νήσος: Αθήνα, 335-347

ΝΑΚΟΥ, ΕΙ., (2002), «Μουσείου: Εμείς, τα πράγματα και ο Πολιτισμός, Νήσος: Αθήνα

ΝΑΚΟΥ, Ει., & ΝΙΚΟΝΑΝΟΥ, Ν., (2015), «Μουσείο χώρος μάθησης, ψυχαγωγίας και έμπνευσης. Εφαρμογή και αξιολόγηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού προγράμματος για ενήλικες», MuseumEdu, 1, 9-35

ΝΙΚΟΝΑΝΟΥ, Ν., (2005), «Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στο σύγχρονο μουσείο», Τετράδια Μουσειολογίας 2, 18-25.

ΝΙΝΟΝΑΝΟΥ, Ν., (2006), «Εκθεμα και επισκέπτης: μορφές επικοινωνίας σε εκθεσιακούς χώρους», στο Παπαγεωργίου, Δ., Μπουμπάρης, Ν. & Μυριβήλη, Ε., (επιμ.), Πολιτιστική αναπαράσταση, Κριτική: Αθήνα

ΝΙΚΟΝΑΝΟΥ, Ν., (2010), Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη, Πατάκης: Αθήνα

ΝΙΚΟΝΑΝΟΥ, Ν., (2010β), «Προσεγγίζοντας το Άλλο μέσα στο μουσείο. Μουσεία Τέχνης, διαπολιτισμικότητα και εκμάθηση ξένων γλωσσών», Τετράδια Μουσειολογίας, 7, 62-66

ΝΙΚΟΝΑΝΟΥ, Ν., ΜΠΟΥΝΙΑ, Α., ΦΙΛΙΠΠΟΥΠΟΛΙΤΗ, Α., ΧΟΥΡΜΟΥΖΙΑΔΗ, Α., ΓΙΑΝΝΟΥΤΣΟΥ, Α., (2015), Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα, ΣΕΑΒ, Αθήνα

ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ, Ε., (2006), «Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής», Τυπωθήτω-Δαρδανός: Αθήνα

ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π., (1997), Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης, Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη

ΠΑΠΑΠΕΤΡΟΥ, Σ., ΜΠΑΛΚΙΖΑΣ, Ν., ΜΠΕΛΕΓΡΑΤΗ, Χ., ΥΦΑΝΤΗ, Ε., (2013), Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο τετραήμερο επιμορφωτικό Συνέδριο "Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου II", Καμένα Βούρλα.

ΠΑΣΙΑΡΔΗ, Γ., (2000), Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών. Στους Σ. Ν. Γεωργίου, Λ. Κυριακίδη και Κ. Χρίστου (Επιμ. Έκδ.), Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής. Λευκωσία.

ΠΗΓΙΑΚΗ, Π., (1988), Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ, Σ., (2012), Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Αθήνα: Αυτοέκδοση

ΣΑΛΒΑΡΑΣ, Ι., (2013), Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΣΟΥΛΗΣ, Σ-Γ., (2008), Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη : Παιδαγωγική της ένταξης, Gutenberg, Αθήνα

ΣΟΥΛΗΣ, Σ-Γ., (2002), Παιδαγωγικής της ένταξης: από το "σχολείο του διαχωρισμού" σε ένα "σχολείο για όλους" (τομ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω

ΣΠΑΝΔΑΤΟΥ, Η., (2011), «Η αξιοποίηση των μουσείων στην ενταξιακή εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες», στο ΚΑΛΕΣΟΠΟΥΛΟΥ, Δ., (επιμ.) Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο. Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές, Πατάκης: Αθήνα 113-124

ΣΤΑΣΙΝΟΣ, Δ., (2013), Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.

SLEE, R., (2012), Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.), Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. Αθήνα: Πεδίο.

SCHNAPPER, D., (2009), Η κοινωνική ενσωμάτωση. Μια σύγχρονη προσέγγιση, μτφ. ΓΙΑΤΑΓΑΝΑΣ, Ξ., πρόλογος και επιστ., επιμ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Δ., Κριτική: Αθήνα

ΤΣΙΠΛΗΤΑΡΗΣ, Α., (2004), Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Αθήνα: Ατραπός

ΤΣΙΤΟΥΡΗ, Α., (2005), «Καθολική πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού: πραγματικότητα ή ουτοπία;», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 37-42

ΤΣΙΩΛΗΣ, Γ., (2014), Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.

ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ, Ν., & ΘΩΙΔΗΣ, Ι. Δ., (2002), Διαθεματικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο ολοήμερο σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 239-271

ΧΑΤΖΗΝΙΚΟΛΑΟΥ, Τ., (2008), «Η μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα και ο ρόλος του ICOM στην πορεία μιας τριακονταετίας», στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ., (επιμ.), Εκπαιδευτικά ταξίδια στον χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος, Πατάκης: Αθήνα, 188-195

ΧΑΤΖΗΣΩΤΗΡΙΟΥ, Χ., (2013), Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ., (επιμ.) Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Αθήνα: Διάδραση. (σελ. 25-62)

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗ, Κ., (1994), «Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία», Εκδόσεις: Gutenberg: Αθήνα

WITCOMB, A., (2012), «Διαδραστικότητα: Προχωρώντας πιο πέρα», στο Macdonald, Sh., (επιμ.), Μουσείο και μουσειακές σπουδές. Ένας πλήρης οδηγός, μτφ Παπαβασιλείου Δ., Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς: Αθήνα, 489-500



Β. Ξένες

AINSCOW, M., (1999), Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press.

AINSCOW, M., FARRELL, P. & TWEDDLE, D., (2000), Developing policies for inclusive education: A study of the role of local educational authorities. *International Journal of Inclusive Education* 4(30),211-229

ALLAN, J., (2006), The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2/3), 121-133.

ANGELIDES, P., (2008), Patterns of inclusive education through the practice of student teachers. *International Journal of Inclusive Education*. 12(3), 317-329

ANGELIDES, P., (Ed) (2005), Inclusive education: From the margin to inclusion. Limassol: Kyproepeia.

ANGELIDES, P. & AVRAAMIDOU, L., (2010), Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge & Economy: A Journal for Education and Social Enterprise*, 4(1), pp. 1-14.

ANGELIDES, P., STYLIANOU, T., & GIBBS, P., (2006), Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*

ANGROSINO, M., (2007), *Doing Ethnographic and Observational Research*, Publisher Sage

ARMSTRONG, F. ARMSTRONG, D. & BARTON, L., (2008), Intruduction: what is this book about, in: F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds) *Inclusive education: Policy, contexts and comparatives* . London: David Fulton.

ANISIMOVA, T. & THOMSON, S., B., (2012), Using multi-method research methodologies for more informed decision making. *JOAAG*, Vol. 7. No.1, σελ. 96-104.

AVRAMIDIS, E., & NORWICH, B., (2002), Teacher's attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147

BALLARD, K. (Ed.), (1999), *Inclusive education: international voices on disability and justice*. London: Falmer Press.

BAMBERGER, Y., & TAL, T., (2006), «Learning in a personal Context: Levels of Choice in a Free Choice Learning Environment in Science and Natural History Museums», *Science Education*; Vol: 91, No 1, 75-95

BASSEY, M., (1999), *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press

BOOTH, T. & AINSCOW, M., (2002), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE.

BOOTH, T. & AINSCOW, M., (2002), *The index for inclusion (2nd edition)*. Bristol: ICIE.

BOOTH, T. & AINSWORTH, M. (Ed.), (1998), *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.

BOUNIA, A. & MYRIVILI, E., (2015), "Beyond the 'Virtual': Intangible Museographies and Collaborative Museum Experiences", στο Barranha, H. & Martins, S. (επιμ.), *Uncertain Spaces. Virtual Configurations in Contemporary Art and Museums*, Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Lisboa, Calouste Gulbenkian Foundation: Lisbon, 15-32

BRAUN, V. AND CLARKE, V., (2006), *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101

BRUNER, J. S. (1960), *The process of Education*, Harvard University Press: Cambridge Ma.

BURGESS, R., G., (1985), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. Lewes, Falmer Press.

CLARK, C., DYSON, A. & MILLWARD, A. (Eds), (1995), *Towards inclusive schools?* London: David Fulton Publishers.

CONNOR, D., GABEL, S., GALLAGHER D., & MORTON, M., (2008), *Disability studies and inclusive education — implications for theory, research, and practice*, *International Journal of Inclusive Education*, 12:5-6, 441-457

COOK, TH., D., REICHARDT, C., S., (1979), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*, Evaluation Research Society, Sage Publications

COUSTON-THEOHARIS, J. N., THEOHARIS, G. & TREZEK, B., J., (2008), *Teaching pre-service teachers to design inclusive instruction: a lesson planning template*. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 381-399

CROWE, S., CRESSWELL, K., ROBERTSON, A., HUBY, G., AVERY A., AND SHEIKH, A., (2011), *The case study approach*, BMC Medical Research Methodology

DILLON, J. & BRANDT, C. (2006), *Outdoor education: A BAI roundtable summary*. London: The Centre for Informal Learning and Schools

DOBBS, M., (1992), *Excellence & Equity in Museums. Education and the public dimension of museums* Washington, DC: American Association of Museums

EASTON, G., (2005), *Critical realism in case study research*, Department of Marketing, Lancaster University Management School, Lancaster University, Lancaster, LA1 4YX, United Kingdom

EISNER, E., W., (1991), *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan.

ESHACH, H., (2006), «Bridging in-school and out-of-school learning; Formal, Non-Formal and Informal» στο ESHACH, H., (επιμ.) *Science Literacy on Primary Schools and Pre-schools*, Springer: Dordrecht, 115-141

FALK, J., H., (2006), «An Identity-centered Approach to Understanding Museum Learning», *Curator*, Vol. 49, No. 2, 151-166

FALK, J., & DIERKING, L., (1992), *The Museum Experience*, Whalesback Books: Washington DC

FALK, J., & DIERKING, L., (2000), *Learning from Museums, Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Altamira Press: London

FALK, J., & DIERKING, L., (2012), *The Museum Experience Revisited*, Walnut creek: Left Coast Press

FERGUSON, D., L., (2008), International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each other and everyone *European Journal of Special Needs Education*

FLICK, U., (2006), *An Introduction to Qualitative Research*, London: Sage Publications

FREEBODY, P., (2003), *Qualitative Research in Education: Interaction and Practice* SAGE Publications

FROST, N., A., (ed), (2011), *Qualitative Research Methods in Psychology: Combining Core Approaches*, Open University Press

GUEST, G., MACQUEEN, K., M., & NAMEY, E., E., (2012), *Applied Thematic Analysis*. Sage Publications, Inc., Thousand Oaks.

HAMMERSLEY, M., ATKINSON, P., (1995), *Ethnography: Principles In Practice* Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie

HANCOCK, D. & ALGOZZINE, B., (2014), *Doing case study research*, Teachers College, Columbia, University, New York.

HANSEN, S., BLAKELY, A., DOLATA, J., RAULSTON, T., MACHALICEK, W., (2014), Children with Autism in the Inclusive Preschool Classroom: A Systematic Review of Single-Subject Design Interventions on Social Communication Skills, V. 1, *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*

HEIN, G., (2004), «Jonh Dewey and Museum Education», *Curator*, Vol. 47, No. 4, 413-427

HOOPER-GREENHILL, E., (1999), «Education, Communication and Interpretation: Towards a Critical Pedagogy in Museums» στο HOOPER-GREENHILL, E., (επιμ.), *The Educational Role of the Museum*, 2nd Edition, Routledge: London, 3-27

HOOPER-GREENHILL, E., (2002), *Inspiring Learning for All: a Framework for Museums, Archives and Libraries*, p. 3.

HOOPER-GREENHILL, E., (2006), «The power of Museum Pedagogy» στο Genoways H. (επιμ.), *Museum Philosophy of the 21st Century*, Altamira Press: Lanham MD, 235-245

HOOPER-GREENHILL, E., (2007), *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*, Routledge: London & New York

- HOPKINS, D., (2002), *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Maidenhead, Open University Press
- HOWE, C., J., & MCWILLIAM, D., (2001), «Peer argument in educational settings: variations due to socioeconomic status, gender and activity context», *Journal of Language and Social Psychology* 20: 61-80
- KOLB, D., (1984), *Experimental Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall Inc.:Englewood Cliffs, New Jersey
- LANG, C., REEVE, J., WOOLLARD, V., (2012), *The Responsive Museum: Working with Audiences in the Twenty-First Century*, Routledge
- LATHER, P., (1997), *Validity as an Incitement to Discourse: Qualitative research and the crisis of legitimation*, The Ohio State University.
- LEWIS, M., (1992), *Shame: The exposed self*. New York, NY, US: Free Press
- LINCOLN, Y. S., & GUBA, E. G., (1985), *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- LORD, B., (επιμ.), (2007), *The manual of museum Learning*, Altamira Press: Plymouth
- LUNDGAARD, I. B., & JENSEN, J. T., (επιμ.), (2013a), *Museums: Knowledge, Deomocracy, Trasformation*, Danish agency for Culture: Stylersen.
- LUNDGAARD, I. B., & JENSEN, J. T., (επιμ.), (2013b), *Museums: Knowledge, Deomocracy, Trasformation*, Danish agency for Culture: Stylersen
- MCKERNAN, J., (1996), *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*, Kogan Page
- MCLEOD, J., (2009), *A framework for the practice of embedded counselling: the significance of the story*. In S.Trygged and S. Larsson (eds) *Counselling i Socialt Arbete*. Stockholm: Gothia Forlag
- MERRIAM, S. B., (2001), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco
- MERTENS, D., (1998), *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*, Sage Publications.
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M., (1994), *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, Sage Publications
- MITCHELL, D. (Ed.), (2005), *Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge.
- MORSE, J. M., (ed), (1994), *Critical Issues in Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage.
- MULHOLLAND, J., WALLACE, J., (2006), *Strength, sharing and service: Restorying and the legitimation of research texts*, *British Educational Research Journal* 29 (1), 5-23

- PATTON, M., Q., (1990), *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc
- PATTON, M., Q., (2002), *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- RENNIE, L., J., FEHER, E, DIERKING, L., D. & FALK J., H., (2003), Toward an agenda for the advancing research on science learning in out-of-school settings. *Journal of Research in Teaching*, 40(2), 112-120
- RESNICK, L, B. (1987), The 1987 presidential address: learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(1), 13-20
- ROBSON, C., (2007), *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students*, Oxford, UK: Blackwell Publishing
- ROUNDS, J., (2006), «Doing Identity Work in Museums», *Curator*, Vol 49, No. 2, 133-150
- ROUSE, M. & FLORIAN, L., (1997), Inclusive education in the market place. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4), 323-336
- PETERS, S., J., (2004), *Inclusive education: an EFA strategy for all children* (English). Education for all working papers. Washington, DC: World Bank.
- SANDELL, R., (2006), *Social Inclusion, the Museum and the Dynamics of Sectoral Change*, V. 1, Museum and Society
- SEBBA, J. & AINSLOW, M., (1996), International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- SILVERMAN, D., (2001), *Interpreting Qualitative Data*, 2nd edn. London, Sage.
- SMITH, L., (2006), *The usages of Heritage*, Routledge: London & New York
- STAKE, R., E., (1995), *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- STAUPÉ, G., (2012), “Museen – Orte des Sehens und des Lernens, der Museen und der Bildung”, στο Staupé, G. (επιμ.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Böhlau Verlag: Köln, 7-15.
- STERNFELD, N., (2012), “Plädoyer. Um die Spielregeln spielen! Partizipation im post-repräsentativen Museum”, στο Gesser, S., Handschin, M., Jannelli, A., Lichtensteiger, S. (επιμ.), *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen*, Transcript Verlag: Bielefeld, 119-126
- STUFFLEBEAM, D., (2001), Evaluation models. *New Directions in Evaluation*, 89, 7-98.
- TOMILSON, C., (2010), *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD

TWISS, B., H., TAYLOR, M., J., & WATTS, S., (2010), «Learning theory in the Museum Setting», στο Fortney, K. & Sheppard, B., (επιμ.), *An Alliance of Spirit. Museum and Social Partnerships*, The University of Chicago Press: Chicago, 23-30

VIEREGG, H., (2008), “Vom Stellenwert des Museums im Bildungsprozess – Qualitätsorientierung in der Zusammenarbeit von Schule und Museum”, στο Vogt, A., Krüze, A. & Schulz, D. (επιμ.), *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen*, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig, 135-153.

WENGER, E., (2000), «Communities of Practises and Social Learning System», *Organisation*, Vol.7, No.2, 225-246

WILLIG, C., (2008), *Introducing Qualitative Research in Psychology: adventures in theory and method* (2nd edition) Buckingham: Open University Press

WILSON, J., (1999), Some conceptual difficulties about ‘inclusion’. *Support for learning*, 14(3), 110-112

WINTER, E. & O'RAW, P., (2010), *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. Co.Meath: National Council for Special Education.

WINZER, M., A., (2000), The inclusion movement: review and reflections on reform in special education. In M. Winzer & K. Mazurek (Eds.), *Special education in the 21st century: issues of inclusion and reform*. Washington D. C.: Gallaudet University Press, pp. 5-26.

YIN, R., K., (2009), *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

ZIGMOND, N., (2003), Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.

Γ. Ηλεκτρονικοί σύνδεσμοι

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, (2014). Συστάσεις της ΕΕΔΑ με αφορμή το σχέδιο νόμου για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

<http://www.nchr.gr/images/pdf/apofaseis/amea/SxN%20Eidiki%20ekpaideysi%202014.pdf>

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009). Ανάπτυξη Δέσμης Δεικτών για την Συνεκπαίδευση στην Ευρώπη.

http://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-EL.pdf

UNITED NATIONS, (2006). Convention on Rights of People with Disabilities.

<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education, (2013). Organization of provision to support inclusive education: literature review.

<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation-of-Provision-Literature-Review.pdf>

HEIN, (2011), Μουσειακή εκπαίδευση, Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο. Ειδική Διεθνής Επιτροπή CECA

<http://network.icom.museum/ceca/>

LAMBRECHTS, B. AND GEURTS, E. (2009). Educational policies that address social inequality: thematic report: disabilities. EPASI.

<http://www.epasi.eu/ThematicReportDIS.pdf>

RIDDELL, S. (2012). Education and Disability/Special Needs: policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. EU: NESSE.
<http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/NESSE-disability-special-needs-report-2012.pdf>

N. SIMON, The Participatory Museum, 2010, www.participatorymuseum.org.

UNESCO, (2009). Towards inclusive education for children with disabilities: a guideline.

<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/disabchild09-en.pdf>

UNESCO, (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UNESCO, (2008). Inclusive education the way of the future. Geneva: UNESCO.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ, Ν. (2000). Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. Διήμερο επιστημονικό συνέδριο με θέμα: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας: τάσεις και εμπειρίες» 89 Δεκεμβρίου 2000. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος Παράρτημα Μακεδονίας

στο <http://www.geocities.com/pee2000mac/frame1.htm>

