

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ



Διδακτορική διατριβή

ΛΕΙΦΟΡΙΑ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΕ
ΜΟΥΣΕΙΑ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ,
ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Χρυστάλλα Αντωνίου

Λεμεσός 2016

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΥΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΛΕΙΦΟΡΙΑ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΕ
ΜΟΥΣΕΙΑ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ,
ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

της
Χρυστάλλας Αντωνίου

Λεμεσός 2016

ΕΝΤΥΠΟ ΕΓΚΡΙΣΗΣ

Διδακτορική διατριβή

**Αειφορία, Περιβάλλον και Πολιτισμός στην
Εκπαίδευση μέσα από Δράσεις σε Μουσεία:
Απόψεις Εκπαιδευτικών, Προκλήσεις και
Προοπτικές**

Παρουσιάστηκε από τη

Χρυστάλλα Αντωνίου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: _____

Δρ. Θεοπίστη Στυλιανού-Λάμπερτ, Επίκουρη Καθηγήτρια
Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μέλος επιτροπής (Πρόεδρος): _____

Δρ. Αλεξάνδρα Μπούνια, Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ελλάδα

Μέλος επιτροπής: _____

Δρ. Ειρήνη Νάκου, Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελλάδα

Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Απρίλιος, 2016

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Χρυστάλλα Αντωνίου, 2016

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Τμήμα Πολυμέσων και Γραφικών Τεχνών του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά:

Την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Δρα Θεοπίστη Στυλιανού-Λάμπερτ, η οποία έδειξε εμπιστοσύνη στο πρόσωπό μου και της οποίας η παρουσία, η προθυμία και η καθοδήγηση ήταν αδιάκοπα αισθητές καθόλη τη διάρκεια των διδακτορικών μου σπουδών.

Τον Δρα Μιχαλίνο Ζεμπύλα και τον Δρα Νίκο Σουλελέ, μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής, οι οποίοι ήταν πάντοτε πρόθυμοι να συμβάλουν με τις συμβουλές και την καθοδήγησή τους στη διαμόρφωση και την ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής

Τη Δρα Αλεξάνδρα Μπούνια και τη Δρα Ειρήνη Νάκου για τη συμμετοχή τους στην Εξεταστική Επιτροπή και για τις ιδιαίτερα σημαντικές τους εισηγήσεις.

Όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και αφιέρωσαν με προθυμία τον χρόνο τους για να συνεισφέρουν στην εκπλήρωση των σκοπών της διατριβής.

Τις καλές μου φίλες που με συντρόφευσαν σε αυτή την πορεία και στήριξαν, η καθεμιά με τον δικό της τρόπο, την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

Την οικογένειά μου και προπάντων τον σύντροφό μου Mathias, για την πίστη και την υπομονή που επέδειξαν, αλλά και για την αδιάκοπη στήριξη, ενθάρρυνση και αγάπη που ενθέρμως και ανιδιοτελώς μου πρόσφεραν όλο αυτό το διάστημα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διατριβή εστιάζει στη σχέση μεταξύ αειφορίας, περιβάλλοντος και πολιτισμού στην εκπαίδευση, μέσα από δράσεις σε μουσεία. Πιο συγκεκριμένα, διερευνά τη διάχυση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη μέσω της Μουσειακής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, δηλαδή μέσω της αξιοποίησης μουσείων για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική δράση που, όπως η μελέτη τεκμηριώνει, συνάδει με τις αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και ως εκ τούτου έχει τη δυνατότητα να προαγάγει την αειφορία μέσω της εκπαιδευτικής πράξης με ένα ολιστικό τρόπο, εντάσσοντας ισότιμα και τις πολιτισμικές πτυχές ανάμεσα στις άλλες. Το θεωρητικό πλαίσιο που καθοδηγεί και στηρίζει την παρούσα μελέτη συναπαρτίζεται από την Κριτική Θεωρία, την Κριτική Παιδαγωγική και την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου, με έμφαση στην τελευταία.

Το ερευνητικό μέρος της μελέτης εστιάζει στην εξέταση της προαναφερθείσας εκπαιδευτικής δράσης υπό την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατέχουν θέση κλειδί για την υλοποίηση των θεωριών και των πολιτικών στην πράξη. Ειδικότερα, η παρούσα διατριβή επικεντρώνεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση μουσείων για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της αειφορίας, στις πεποιθήσεις τους για τη σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας, καθώς και στους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεσή τους για επιλογή και αξιοποίηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης.

Μέσα από ποιοτική μεθοδολογία διερευνώνται τα τρία κύρια ερευνητικά ερωτήματα και το ένα υποερώτημα που καθοδήγησαν την παρούσα μελέτη. Το κύριο ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με σαράντα εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν ακόμη τρία ερευνητικά εργαλεία: οι κάρτες ταξινόμησης, οι προσωπικές χαρτογραφήσεις εννοιών και το ερωτηματολόγιο. Όλα μαζί συγκέντρωσαν μια ευρεία γκάμα δεδομένων, τα οποία αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στις υπό διερεύνηση πτυχές.

Συγκεκριμένα, αναφορικά με τις απόψεις για την αξιοποίηση μουσείων για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν να απασχολούνται περισσότερο για την καταλληλότητα της φύσης και των μέσων του μουσειακού χώρου

καθώς και για το είδος και το περιεχόμενο της μάθησης που συνδέονται με την εν λόγω εκπαιδευτική δράση. Για τις παραμέτρους αυτές οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές απόψεις, με τις πρώτες να υπερισχύουν των δεύτερων. Επίσης, οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν θετικά τη σχέση μεταξύ αειφορίας και Μουσειακής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθώς και τη σχέση μεταξύ αειφορίας και πολιτισμού. Ανεξαρτήτως του είδους των απόψεων των εκπαιδευτικών, η διερεύνηση σκιαγράφησε μια αξιοσημείωτη ασυμφωνία μεταξύ των καταγεγραμμένων απόψεων και των αντίστοιχων πρακτικών. Για την προκύπτουσα ασυμφωνία φάνηκε πως ευθύνονται τόσο ενδογενείς όσο και εξωγενείς παράγοντες. Από τη μια εννοιολογικοί παράγοντες, όπως είναι οι στενές αντιλήψεις και τα ανθεκτικά στερεότυπα, και από την άλλη λειτουργικοί και πρακτικοί παράγοντες, όπως είναι οι πολιτικές, το αναλυτικό πρόγραμμα και το ωρολόγιο πρόγραμμα, η προετοιμασία που απαιτείται, το είδος και ο βαθμός καθοδήγησης και επιμόρφωσης, οι περιορισμοί του χώρου, η ύπαρξη ή όχι προσχεδιασμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, ο βαθμός ενημέρωσης και το οικονομικό κόστος, φαίνεται να επιδρούν στην πρόθεση των εκπαιδευτικών για διάχυση της Εκπαίδευσης για την Αειφορία μέσω της Μουσειακής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Επιδιώκοντας την αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων, η παρούσα μελέτη καταθέτει ολοκληρωμένες και πρακτικά εφαρμόσιμες προτάσεις, μέσω των οποίων ενημερώνονται πολιτικές και πρακτικές που σχετίζονται με πανεπιστημιακά ιδρύματα, Υπουργεία Παιδείας και μουσεία. Συμβάλλει έτσι στην τροποποίηση και επικαιροποίηση των υφιστάμενων πολιτικών αλλά και στη χάραξη νέων, οι οποίες με τη σειρά τους θα τροφοδοτήσουν τις αντίστοιχες πρακτικές, έτσι ώστε αυτές να είναι συμβατές με τις σύγχρονες θεωρίες περί αειφορίας, περιβάλλοντος και πολιτισμού στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: αειφορία, εκπαίδευση για την αειφορία, περιβάλλον, περιβαλλοντική εκπαίδευση, πολιτισμός, μουσεία, εκπαιδευτικοί, απόψεις, παράγοντες, πολιτικές, κριτική θεωρία, κριτική παιδαγωγική του χώρου

ABSTRACT

This doctoral dissertation focuses on the relationships between sustainability, the environment and culture, through educational actions in museums. In particular, it explores the diffusion of Education for Sustainability through Museum Environmental Education, in other words through the use of museums for Environmental Education. As the thesis documents, this is an educational action aligned with the principles of Education for Sustainability, and it therefore has a potential to promote sustainability through educational practice, in a holistic way, by including the cultural aspects among the others. The theoretical framework that supports the current study is guided by the Critical Theory, the Critical Pedagogy and the Critical Pedagogy of Place, with emphasis on the latter.

The research focuses on the examination of the aforementioned educational action from the teachers' perspective, as teachers hold a key position for the practical implementation of theories and policies. In particular, the thesis focuses on teachers' views and beliefs regarding the use of museums for Environmental Education within the framework of sustainability, on their views on the relationship between culture and sustainability, and on the factors influencing teachers' intention for selecting and making use of the specific educational action.

Qualitative methodology was used to explore the three main research questions that guided this study. The main research method employed was semi-structured interviews, conducted with forty elementary school teachers. As part of the interviews, three additional research methods were used: sorting cards, personal meaning maps and questionnaires. All of those gathered a wide range of data, which were analyzed with thematic analysis, in order to provide answers to the aspects under investigation.

Specifically, regarding the views on the use of museums for Environmental Education, teachers appeared to be mainly concerned with the appropriateness of the nature and the means of the museum setting, as well as with the type and the content of learning, associated with the particular educational action. For those parameters, the participants expressed both positive and negative views, with significantly more positive references than negative ones. Moreover, the participants expressed positive views on the relationship between sustainability and Museum Environmental Education, as well as on the

relationship between sustainability and culture. Regardless of the respondents' views, the investigation has highlighted a remarkable discrepancy between the recorded views and the corresponding practices. Numerous internal and external factors seem to justify this noted discrepancy. Conceptual factors, such as narrow perceptions and resistant stereotypes, as well as other structural and practical factors, such as the policies, the curriculum and the school program, the required preparation, the type and degree of provided guidance and training, the museum setting constraints, the option to participate in a predesigned educational program, the degree of information and awareness, and the cost, seem to affect the teachers' intention to diffuse Education for Sustainability through Museum Environmental Education.

Aiming at addressing the challenges highlighted by the research, the present doctoral dissertation provides comprehensive and practical suggestions that inform policies and practices associated with universities, ministries of education, and museums. Thus, apart from a theoretical contribution, the study also offers a significant practical contribution, by presenting useful insights that might affect existing and new policies, which in turn will promote practices that are aligned with contemporary theories on sustainability, the environment and culture in education.

Keywords: sustainability, education for sustainability, environment, environmental education, culture, museums, teachers, views, factors, policies, critical theory, critical pedagogy of place

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	xvi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	xvii
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	xviii
1 Εισαγωγή	19
1.1 Το υπόβαθρο της μελέτης – Το πρόβλημα και τα κενά	19
1.2 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα	26
1.3 Η σημασία και η συνεισφορά της έρευνας	27
1.4 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	30
1.5 Θεωρητικό πλαίσιο	31
1.6 Το συγκείμενο της έρευνας.....	32
1.7 Το υπόβαθρο του προσωπικού ενδιαφέροντος στο θέμα της μελέτης.....	35
1.8 Ορισμοί	37
1.9 Η δομή της έρευνας.....	38
1.10 Σύνοψη.....	40
2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	41
2.1 Θεωρητικό επίπεδο	41
2.1.1 Αειφορία - Έννοια, ιδέα, ορισμός	41
2.1.2 Αειφορία και πολιτισμός	44
2.1.3 Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.....	53
2.2 Επίπεδο πολιτικών	56
2.2.1 Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και πολιτικές	56
2.2.2 Εκπαίδευση για την αειφορία και πολιτισμός – Πολιτικές	59
2.3 Επίπεδο πρακτικών – Οι εκπαιδευτικοί σε θέση «κλειδί».....	64

2.4 Διάχυση της εκπαίδευσης για την αειφορία μέσω Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα μουσεία.....	68
2.4.1 Μουσεία και αειφορία	69
2.4.2 Το μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης	72
2.4.3 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα μουσεία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία.....	76
2.4.4 Μουσειακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της αειφορίας και εκπαιδευτικοί.....	102
2.5 Θεωρητικό πλαίσιο	107
2.5.1 Κριτική Θεωρία.....	108
2.5.2 Κριτική Παιδαγωγική και Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου.....	110
2.6 Σύνοψη.....	115
3 Μεθοδολογία.....	117
3.1 Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα	117
3.2 Μεθοδολογική επιλογή: ποιοτική έρευνα	118
3.2.1 Η οντολογία και η επιστημολογία της παρούσας έρευνας.....	118
3.2.2 Λόγοι επιλογής ποιοτικής έρευνας.....	119
3.2.3 Περιορισμοί της ποιοτικής έρευνας	120
3.3 Ο ερευνητικός σχεδιασμός.....	121
3.3.1 Οι μέθοδοι - Τα ερευνητικά εργαλεία	122
3.3.2 Δειγματοληψία	130
3.3.3 Μεθοδολογικά ζητήματα: Τριγωνισμός, εγκυρότητα, αξιοπιστία, γενικευσιμότητα	132
3.4 Ανάλυση δεδομένων	134
3.5 Ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα	139
3.6 Σύνοψη.....	140
4 Ευρήματα.....	141

4.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση μουσείων για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	141
4.1.1 Η φύση του μουσειακού χώρου.....	143
4.1.2 Τα μέσα του μουσειακού χώρου	154
4.1.3 Το είδος της μάθησης	159
4.1.4 Το περιεχόμενο της μάθησης	169
4.2 Απόψεις για τη σχέση αιεφορίας και Μουσειακής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	173
4.2.1 Ολιστική προσέγγιση της αιεφορίας στην πράξη.....	173
4.2.2 Απτή διασύνδεση προηγούμενων, παροντικών και μελλοντικών γενεών.....	176
4.2.3 Υποδεικνύει τον αιεφόρο (ή και μη αιεφόρο) τρόπο ζωής	177
4.2.4 Στη ρίζα του προβλήματος-ζητήματος.....	180
4.3 Απόψεις για τη σχέση μεταξύ αιεφορίας και πολιτισμού	181
4.4 Αξιοποίηση μουσείων για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Πρακτικές	188
4.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή και αξιοποίηση μουσείων για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	192
4.5.1 Εννοιολογικοί παράγοντες	194
4.5.2 Λειτουργικοί, πρακτικοί και άλλοι παράγοντες	196
4.6 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου	222
4.7 Σύνοψη	224
5 Συζήτηση	226
5.1 Το μουσείο ως χώρος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	226
5.1.1 Η φύση του μουσειακού χώρου.....	228
5.1.2 Τα μέσα του χώρου.....	233
5.1.3 Το είδος της μάθησης	236
5.1.4 Το περιεχόμενο της μάθησης	240
5.2 Απόψεις για τη σχέση αιεφορίας και Μουσειακής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	244
5.2.1 Αιεφορία και Μουσειακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Υπό την οπτική του πώς διδάσκεται	245

5.2.2 Αειφορία και Μουσειακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Υπό την οπτική του τι διδάσκεται.....	249
5.3 Η αξιοποίηση μουσείων για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της αειφορίας, από τους συμμετέχοντες.....	259
5.3.1 Ενδογενείς παράγοντες.....	263
5.3.2 Εξωγενείς παράγοντες - Λειτουργικοί, πρακτικοί και άλλοι παράγοντες.....	266
5.4 Σύνοψη.....	286
6 Προκλήσεις και προοπτικές.....	288
6.1 Οι περιορισμοί της έρευνας.....	288
6.1.1 Η μεθοδολογία της έρευνας.....	288
6.1.2 Χαρακτηριστικά πληθυσμιακού δείγματος και ανάλυση.....	289
6.2 Εισηγήσεις και πρακτικές προτάσεις.....	289
6.3 Εισηγήσεις προς Τμήματα Επιστημών Αγωγής.....	290
6.3.1 Επικαιροποίηση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών.....	290
6.3.2 Σύνδεση του ακαδημαϊκού και σχολικού αναλυτικού προγράμματος.....	292
6.3.3 Ευκαιρίες πρακτικής ανάπτυξης και εξάσκησης διδακτικών δεξιοτήτων.....	293
6.3.4 Αλλαγή και διαμόρφωση πεποιθήσεων.....	293
6.4 Εισηγήσεις και εφαρμογές προς Υπουργεία Παιδείας.....	295
6.4.1 Συνεργασία Υπουργείων Παιδείας με Τμήματα Επιστημών Αγωγής.....	295
6.4.2 Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και επαγγελματική μάθηση.....	295
6.4.3 Τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, παροχή υλικού και στήριξης.....	296
6.5 Εισηγήσεις και εφαρμογές προς μουσεία.....	297
6.5.1 Υιοθέτηση εξωστρεφούς και αειφόρου πολιτικής.....	298
6.5.2 Παρουσία μουσειακού προσωπικού με παιδαγωγικό υπόβαθρο.....	301
6.5.3 Ένα παράδειγμα καλής πρακτικής.....	303
6.6 Οικομουσεία – Μια ιδέα, πολλές δυνατότητες.....	306
6.7 Σύνοψη.....	312
7 Επίλογος.....	313

7.1 Συμπεράσματα	313
7.2 Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.....	319
7.3 Σύνοψη.....	321
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	322
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	350
I Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	350
II Κάρτες ταξινόμησης	352
III Προσωπικός χάρτης έννοιας «αειφορία» (PMM).....	353
IV Ερωτηματολόγιο.....	354
V Πορεία συγκρότησης θεματικών περιοχών	356
VI Έντυπο πληροφορημένης συγκατάθεσης	362
VII Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.....	363

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Ο πολιτισμός ως θέμα στο πλαίσιο διεθνών πολιτικών	46
Πίνακας 2: Η αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, βάσει των απόψεων των συμμετεχόντων ...	190
Πίνακας 3: Σύνοψη ευρημάτων για τους παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν την πρόθεση για διάχυση της ΕΑΑ μέσω ΜΠΕ.....	193
Πίνακας 4: Σύνοψη ευρημάτων για τις απόψεις για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ ...	227

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Ο ερευνητικός προσανατολισμός της διατριβής	25
Διάγραμμα 2: Απεικονίσεις του τρίπτυχου μοντέλου της αειφορίας	44
Διάγραμμα 3: Προσαρμοσμένο μοντέλο της αειφορίας, που συμπεριλαμβάνει τον ρόλο του πολιτισμού	51
Διάγραμμα 4: Οι σχέσεις πολιτισμού και αειφόρου ανάπτυξης	52
Διάγραμμα 5: Διαδραστικό μοντέλο μάθησης στα μουσεία.....	74
Διάγραμμα 6: Η σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σε ένα σύστημα ενδογενών και εξωγενών παραγόντων.....	105
Διάγραμμα 7: Το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης	107
Διάγραμμα 8: Απόψεις για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, βάσει του αριθμού αναφορών στο σύνολο των δεδομένων	142
Διάγραμμα 9: Απόψεις για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, αναφορικά με τον αριθμό συμμετεχόντων	142
Διάγραμμα 10: Γενικό πλαίσιο των κυρίαρχων θεματικών.....	143
Διάγραμμα 11: Απόψεις για τη φύση του μουσειακού χώρου - Θεματικές και υποθεματικές περιοχές.....	144
Διάγραμμα 12: Αριθμός συμμετεχόντων με απόψεις για την καταλληλότητα της φύσης του μουσειακού χώρου για ΠΕ.....	144
Διάγραμμα 13: Απόψεις για τα μέσα του μουσειακού χώρου - Θεματική περιοχή και οι υποθεματικές της	154
Διάγραμμα 14: Απόψεις για το είδος της μάθησης- Θεματικές και υποθεματικές περιοχές	159
Διάγραμμα 15: Αριθμός συμμετεχόντων με απόψεις για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, σύμφωνα με το είδος της μάθησης	160
Διάγραμμα 16: Απόψεις για το περιεχόμενο της μάθησης – Θεματικές περιοχές	169
Διάγραμμα 17: Απόψεις για τη σχέση αειφορίας και ΜΠΕ – Θεματικές περιοχές.....	173
Διάγραμμα 18: Υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας;	182
Διάγραμμα 19: Οι παράγοντες που τέθηκαν από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ανάμεσα στις πέντε προτεραιότητές τους.....	223
Διάγραμμα 20: Η σχέση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών για τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, σε ένα σύστημα ενδογενών και εξωγενών παραγόντων	262

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Μέρος του Μουσείου Περιβάλλοντος Στυμφαλίας	79
Εικόνα 2: Από την έκθεση «Archive–Endangered Waters».....	83
Εικόνα 3: Από την έκθεση «Archive–Endangered Waters».....	84
Εικόνα 4: Manufacturing #17 Deda Chicken Processing Plant, China	85
Εικόνα 5: Shipbreaking #11, Bangladesh	85
Εικόνα 6: Vatnasafn/ Library of Water, Ισλανδία	88
Εικόνα 7: Έκθεση «Lake Winnipeg: Shared Solutions», The Manitoba Museum.....	88
Εικόνα 8: Μέρος έκθεσης EcoLogic, Powerhouse Museum.....	97
Εικόνα 9: Dirty White Trash (with gulls)	100
Εικόνα 10: Midway: Message from the Gyre	101
Εικόνα 11: Venus 2011	101
Εικόνα 12: «Αειφορία» - Έμφαση στις οικολογικές πτυχές (Μιχάλης).....	183
Εικόνα 13: «Αειφορία» – Έμφαση στις οικολογικές πτυχές (Κώστας)	183
Εικόνα 14: «Αειφορία» – Συμπερίληψη πολιτισμού (Αννα).....	184
Εικόνα 15: «Αειφορία» – Συμπερίληψη πολιτισμού (Μιχαέλα)	184
Εικόνα 16: «Αειφορία» – Γενική προσέγγιση (Λάκης).....	185
Εικόνα 17: Περιήγηση στον ωκεανό για παρακολούθηση φαλαινών, μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος του Húsavík Whale Museum.....	304
Εικόνα 18: Εικαστικές δραστηριότητες προγράμματος «Whale School», Húsavík Whale Museum	305

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΕΑΑ:	Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
ΠΕ:	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
ΜΠΕ:	Μουσειακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

1 Εισαγωγή

«Δεν μπορούμε να επιλύσουμε τα προβλήματά μας με τον ίδιο τρόπο σκέψης που χρησιμοποιήσαμε όταν τα δημιουργήσαμε»

(We cannot solve our problems with the same thinking we used when we created them)

Albert Einstein (1879-1955)

Στο Κεφάλαιο Ένα της παρούσας διδακτορικής διατριβής πραγματοποιείται μια εισαγωγή στο υπό διερεύνηση θέμα, στα κενά και τα προβλήματα που σκιαγραφούνται από την ανασκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας. Αφού παρουσιαστεί ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, επεξηγείται η σημασία και η συνεισφορά της. Στη συνέχεια περιγράφεται επιγραμματικά ο ερευνητικός σχεδιασμός που ακολουθείται για τη διερεύνηση του υπό μελέτη θέματος. Μετά την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου σκιαγραφείται το συγκεκριμένο της έρευνας και το υπόβαθρο του προσωπικού ενδιαφέροντος της ερευνήτριας στο θέμα της μελέτης. Το πρώτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παράθεση των κύριων εννοιών και των ορισμών τους και καταλήγει με τη συνοπτική παρουσίαση της δομής της έρευνας και του περιεχομένου των κεφαλαίων της.

1.1 Το υπόβαθρο της μελέτης – Το πρόβλημα και τα κενά

Εάν σήμερα είναι μια τυπική μέρα στον πλανήτη γη, θα χάσουμε 116 τετραγωνικά μίλια τροπικού δάσους, ή περίπου ένα στρέμμα ανά δεύτερο. Θα χάσουμε άλλα 72 τετραγωνικά μίλια σε επεκτεινόμενες ερήμους, τα αποτελέσματα της ανθρώπινης κακοδιαχείρισης και του υπερπληθυσμού. Θα χάσουμε 40 με 250 είδη, και κανείς δεν ξέρει εάν ο αριθμός είναι 40 ή 250. Σήμερα ο ανθρώπινος πληθυσμός θα αυξηθεί κατά 250,000. Και σήμερα θα προσθέσουμε 2,700 τόνους χλωροφθορανθράκων και 15 εκατομμύρια τόνους διοξειδίου του άνθρακα στην ατμόσφαιρα. Απόψε η γη θα είναι λίγο θερμότερη, τα νερά της πιο όξινα, και το ύφασμα της ζωής πιο φθαρμένο (Orr, 2004, σ. 7).

Στο παραπάνω απόσπασμα ο David W. Orr (2004) σκιαγραφεί, με περιεκτικό τρόπο, μόνο ένα δείγμα των σύγχρονων και πολύπλοκων ζητημάτων, με τα οποία βρίσκεται άμεσα αντιμέτωπη η ανθρωπότητα. Αυτά είναι που ώθησαν, το 1987, στη δημιουργία μιας νέας ιδέας, αυτήν της αειφόρου ανάπτυξης. Τρεις δεκαετίες μετά, η ιδέα παραμένει ακόμη το ίδιο επίκαιρη, συνιστώντας ένα καυτό ζήτημα και μια μεγάλη πρόκληση σε ποικίλους τομείς.

1 Εισαγωγή

Παραδοσιακά συνδέθηκε με την επιδίωξη της εύρυθμης λειτουργίας του περιβάλλοντος, της οικονομίας και της κοινωνίας, τομείς οι οποίοι συγκρότησαν από κοινού το τρίπτυχο μοντέλο της αειφορίας. Πρόσφατα όμως άρχισε να σηματοδοτείται ένα διεθνές ενδιαφέρον και μια αυξανόμενη αναγνώριση του πολιτισμού ως θεμελιώδους συστατικού της αειφορίας, ωθώντας προς τη διεύρυνση της ακαδημαϊκής ατζέντας της (Brooks & Ryan, 2008). Ωστόσο, παρά τις θεωρητικές εξελίξεις, σε πολιτικό και πρακτικό επίπεδο σκιαγραφείται ένα κενό, κατά τον Jürgen Korfmüller (2011). Συμφωνώντας, οι Dessein et al. (2015) διαπιστώνουν πως ακόμη συνεχίζονται οι προσπάθειες για ανάπτυξη και υλοποίηση πολιτικών που ενσωματώνουν τον πολιτισμό στο πλαίσιο της αειφορίας. Επισημαίνουν πως ο πολιτισμός δεν αφορά μόνο στις πολιτισμικές πολιτικές (cultural policies), αλλά συστήνεται η ένταξή του στον πυρήνα ενός ευρέως φάσματος πολιτικών, ανάμεσα στις οποίες και η εκπαίδευση, η οποία αναδεικνύεται ως μια από τις αποτελεσματικότερες.

Ως το σημαντικότερο μέσο για την επιδίωξη της αειφορίας, η εκπαίδευση έχει αναλάβει τη μεγαλύτερη ευθύνη αυτού του δύσκολου έργου (Jucker, 2002· Martins, Mata & Costa, 2006· Philips, 2012· Sterling, 1996· UNESCO, 2005). Αναγνωρίζοντας πως «περισσότερη εκπαίδευση από το ίδιο είδος μπορεί μόνο να χειροτερέψει τα πράγματα» (Ott, 2004, σ. 27), η εκπαίδευση για την αειφορία προέκυψε ως φυσική εξέλιξη της ανάγκης για εξεύρεση νέων μοντέλων και προσεγγίσεων (Sterling, 1996). Και ενώ σε επίπεδο θεωρητικών αρχών και διεθνών διακηρύξεων προβάλλει αναγκαία η υιοθέτηση μιας ευρείας διεπιστημονικότητας για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), εντούτοις η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μαρτυρά ότι τα περισσότερα από τα ακαδημαϊκά έντυπα που δημοσιεύτηκαν από το 1992 και έπειτα, με έμφαση σε αυτά της δεκαετίας 2005-2014, πραγματεύονται την ΕΑΑ κυρίως με περιβαλλοντικούς όρους, θέτοντας έμφαση στις βιοφυσικές διαστάσεις του περιβαλλοντικού πυλώνα. Από τη μονοεπιστημονική θεώρηση της αειφορίας στο πλαίσιο των φυσικών επιστημών απορρέουν δύο προβλήματα. Ειδικότερα, μια τέτοια προσέγγιση αδυνατεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα: α) των περιβαλλοντικών ζητημάτων, τα οποία με αυτό τον τρόπο υπεραπλοποιούνται από κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα σε φυσικά φαινόμενα, β) των ζητημάτων αειφορίας, τα οποία εκτός από τις περιβαλλοντικές διαστάσεις περιλαμβάνουν κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές πτυχές και συνεπώς απαιτούν ολιστικές προσεγγίσεις.

1 Εισαγωγή

Ως εκ τούτου, παρά την αποδοχή της αναγκαιότητας της μελέτης των περιβαλλοντικών θεμάτων στο πλαίσιο της ΕΑΑ, αυτά θεωρούνται ανεπαρκή για να καθρεφτίσουν από μόνα τους την πολυσυνθετότητα των ζητημάτων αειφορίας. «Η αειφόρος ανάπτυξη δεν είναι (μόνο) ένα πρόγραμμα για την προστασία του περιβάλλοντος» (Banse & Parodi, 2012, σ. 18), εξού και ερευνητές συνιστούν την τοποθέτηση και εξέταση των περιβαλλοντικών θεμάτων σε ένα ευρύτερο συγκείμενο (Sterling, 2001), που η παρούσα μελέτη υποστηρίζει πως μπορεί να αποτελέσει ο πολιτισμός, ως μια εξίσου σημαντική παράμετρος της αειφορίας. Αν και η ενσωμάτωση του πολιτισμού στην ΕΑΑ μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα επωφελής, εντούτοις διαπιστώνεται πως είναι ελάχιστα τα έγγραφα εκείνα που πραγματοποιούν σύνδεση μεταξύ των δύο και επιδιώκουν τον εντοπισμό των κοινών τους αρχών, παρά την αφθονία της βιβλιογραφίας τόσο για την ΕΑΑ όσο και για τον πολιτισμό (Tilbury & Mulà, 2009).

Η ανασκόπηση του βαθμού ένταξης του πολιτισμού στις εθνικές πολιτικές και τα στρατηγικά έγγραφα της ΕΑΑ, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ΟΥΝΕΣΚΟ το 2009, δηλαδή στο μέσο της επίσημης Δεκαετίας για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (2005-2014), φανέρωσε τη μερική μόνο ενσωμάτωση του πολιτισμού στα έγγραφα που εξετάστηκαν. Διαπιστώθηκε πως παρά την ύπαρξη κάποιου είδους πολιτισμικής ευαισθησίας, οι δυνατότητες του πολιτισμού για προώθηση της αειφορίας δεν παρουσιάζονταν με σαφήνεια στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές (ό.π.). Βάσει των πορισμάτων της εν λόγω ανασκόπησης, οι Daniella Tilbury και Ingrid Mulà (2009) εισηγούνται την προσθήκη του πολιτισμού στον πυρήνα της ευρύτερης πολιτικής ατζέντας της ΕΑΑ και την αύξηση των πηγών και των ερευνών που εξετάζουν τις συσχετίσεις μεταξύ πολιτισμού και ΕΑΑ σε επίπεδο πολιτικών και πρακτικών, παρέχοντας έτσι κατευθύνσεις στους φορείς χάραξης πολιτικής και σε άλλους ενδιαφερόμενους φορείς της ΕΑΑ, για ένταξη του πολιτισμού στις πολιτικές της. Οι συγκεκριμένες εισηγήσεις τίθενται στον πυρήνα της παρούσας μελέτης, η οποία ευελπιστεί να συνδράμει στη συμπλήρωση των συγκεκριμένων κενών που οι δύο προαναφερθείσες ερευνήτριες εντόπισαν, εργαζόμενες στο πλαίσιο της ΟΥΝΕΣΚΟ. Παράλληλα όμως, λαμβάνονται υπόψη οι παροτρύνσεις των Dessein et al. (2015), που καταγράφονται στο πριν από μόλις έξι μήνες εκδοθέν σύγγραμμά τους. Συγκεκριμένα, προτρέπουν τη διερεύνηση του πολιτισμού σε σχέση με άλλα πεδία με τα οποία έχει ενοποιητική και διαμεσολαβητική σχέση, αποφεύγοντας την απομόνωσή του ως ανεξάρτητο και αυτόνομο θέμα.

1 Εισαγωγή

Η διοχέτευση των θεωριών και η τροχοδρόμηση των πολιτικών εντός της εκπαιδευτικής πράξης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατέχουν καίρια θέση για την αρμονία του τρίπτυχου «θεωρίες-πολιτικές-πρακτικές» (Beckford, 2008· Chatzifotiou, 2006). Είναι αποδεκτό πως, γενικά, οι διδακτικές επιλογές και οι δράσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα την ισορροπία του προαναφερθέντος τρίπτυχου, ιδιαίτερα όταν το σημείο εστίασης είναι η αειφορία, η προώθηση της οποίας είναι σε άμεση συνάρτηση με το τι διδάσκεται και το πώς διδάσκεται (Eagan, Cook & Joeres, 2002· Holbrook, 2009). Ωστόσο, έρευνες καταδεικνύουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζονται από τους επαγγελματίες για προώθηση της ΕΑΑ μέσω της εκπαιδευτικής πράξης. Αυτή η διαπίστωση αποτελεί πιθανόν την κορυφή του παγόβουνου, κάτω από την οποία κρύβονται διάφορα ζητήματα, όπως για παράδειγμα η ευρεία και η ευμετάβλητη έννοια της αειφορίας, που οι δυσκολίες κατανόησής της δυσχεραίνουν την υλοποίησή της ΕΑΑ από τους επαγγελματίες (Storksdieck, 2006). Το πρόβλημα φαίνεται να διογκώνεται από το πληροφοριακό κενό, που ερευνητές υποστηρίζουν πως υπάρχει, για τους τρόπους μεταφοράς της ΕΑΑ, από το θεωρητικό και πολιτικό, στο πρακτικό επίπεδο (GHK & Danish Technology Institute, 2008· Witta, Flanagan & Hagan, 2012), δεδομένης της πλατιάς και διαρκώς εξελισσόμενης φύσης της.

Λόγω των δυσκολιών αυτών, έρευνες αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να παρουσιάζουν μόνο ορισμένες πτυχές της αειφορίας, εις βάρος άλλων (Martins et al., 2006). Ειδικότερα, στις περισσότερες περιπτώσεις η έμφαση τίθεται στις περιβαλλοντικές πτυχές των υπό μελέτη ζητημάτων αειφορίας, τις οποίες συχνά ταυτίζουν με τις τεχνικές και βιοφυσικές πτυχές τους, περιθωριοποιώντας τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές τους διαστάσεις. Γίνεται φανερό πως η υιοθέτηση της ολιστικής προσέγγισης που απαιτείται για την ΕΑΑ, συνιστά μια μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, το έργο των οποίων φαίνεται πως γίνεται ακόμη πιο δύσκολο στο περιοριστικό περιβάλλον της σχολικής αίθουσας, που χαρακτηρίζεται ανεπαρκές για τη διεξοδική κάλυψη των ζητημάτων αειφορίας (Storksdieck, 2006). Για αυτό, για την προώθηση της αειφορίας μέσω της εκπαίδευσης, στη βάση μιας ευρείας διεπιστημονικής προοπτικής, ξεπροβάλλει η ανάγκη αξιοποίησης χώρων εκτός σχολικής τάξης, οι οποίοι θεωρούνται πως μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στη συγκεκριμένη ανάγκη (Falk, 2005· Higgins, 2002· Storksdieck, 2006).

1 Εισαγωγή

Συνοψίζοντας τα προαναφερθέντα, που αναδύθηκαν από την ανασκόπηση της συναφούς πρόσφατης βιβλιογραφίας, σκιαγραφούνται τα εξής προβλήματα και κενά:

- Η μέχρι προσφάτως ερευνητική έμφαση στις περιβαλλοντικές διαστάσεις της αειφορίας, παραγκωνίζοντας τις υπόλοιπες πτυχές της.
- Το πληροφοριακό κενό που υπάρχει για το πώς η ΕΑΑ μπορεί να μεταφραστεί στην πράξη (GHK & Danish Technology Institute, 2008· Witta et al., 2012).
- Η τάση των εκπαιδευτικών να προωθούν τις περιβαλλοντικές πτυχές ενός ζητήματος αειφορίας, τις οποίες συχνά ταυτίζουν με τις οικολογικές-βιοφυσικές του διαστάσεις.
- Η απουσία βιβλιογραφίας που να συνδέει την ΕΑΑ και τον πολιτισμό (Tilbury & Mulà, 2009) σε θεωρητικό, πολιτικό και πρακτικό επίπεδο.
- Η αδυναμία των σχολικών χώρων για διεξοδική μελέτη των ζητημάτων αειφορίας (Storksdieck, 2006).

Παράλληλα, η βιβλιογραφία προτρέπει για τα εξής:

- Τα περιβαλλοντικά θέματα να τοποθετούνται και να εξετάζονται σε ένα ευρύτερο συγκείμενο (Sterling, 2001). Η παρούσα μελέτη υποστηρίζει πως ένα τέτοιο ευρύτερο συγκείμενο δύναται να προσφέρει ο πολιτισμός.
- Να εξευρεθούν νέες μέθοδοι και πρακτικές, πολιτισμικά ευαίσθητες και πολιτισμικά ενημερωμένες, που επιδρούν στην περιβαλλοντική δράση (Dessein et al., 2015).
- Να αυξηθούν οι πηγές και οι έρευνες που εξετάζουν τις συσχετίσεις μεταξύ πολιτισμού και ΕΑΑ σε επίπεδο πολιτικών και πρακτικών, παρέχοντας έτσι κατευθύνσεις στους φορείς χάραξης πολιτικής και σε άλλους ενδιαφερόμενους φορείς της ΕΑΑ, για ένταξη του πολιτισμού στις πολιτικές ΕΑΑ (Tilbury & Mulà, 2009).
- Να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έρευνες για τη διερεύνηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της αειφορίας σε σχέση με άλλα πεδία που ενοποιούν και ενσωματώνουν τις πτυχές αυτές (Dessein et al., 2015).
- Να γίνεται αξιοποίηση χώρων εκτός σχολείου για την εξέταση των ζητημάτων αειφορίας (Falk, 2005· Higgins, 2002· Storksdieck, 2006).

1 Εισαγωγή

Αφουγκραζόμενη τις εισηγήσεις και προτροπές από την πρόσφατη βιβλιογραφία και επιδιώκοντας παράλληλα την κάλυψη των προαναφερθέντων κενών, μέσω μιας ολιστικής και διεπιστημονικής προσέγγισης, η παρούσα μελέτη παρουσιάζει και συζητά την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, μια εκπαιδευτική δράση η οποία, όπως υποστηρίζεται ενδελεχώς μέσα από τα κεφάλαια που έπονται, συνάδει με τις αρχές της ΕΑΑ και ως εκ τούτου μπορεί να συμβάλει στην αειφορία. Με άλλα λόγια, στην υλοποίηση της ΕΑΑ μπορεί να συμβάλει καθοριστικά η ΠΕ, η οποία, τόσο λόγω της πιο μακράς παρουσίας της στα σχολικά προγράμματα όσο και λόγω των κοινών παραμέτρων που τις χαρακτηρίζουν, μπορεί να αποτελέσει το σημείο εισόδου της ΕΑΑ στη σχολική πράξη (Sleurs, 2008). Ταυτόχρονα, επιδιώκοντας την υπέρβαση της στενής προσέγγισης της σχέσης μεταξύ ΕΑΑ και ΠΕ, που έρευνες έδειξαν ότι περιορίζεται κυρίως στις βιοφυσικές της πτυχές, η παρούσα μελέτη θέτει την ΠΕ σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο, στο μουσειακό, δίνοντας ευκαιρίες για αναπροσαρμογή της στις σύγχρονες θεωρητικές απαιτήσεις, λαμβάνοντας επίσης υπόψη τη νεοαναδυόμενη και αυξανόμενη αναγνώριση του ρόλου του πολιτισμού στην αειφορία.

Η διερεύνηση και η υιοθέτηση αυτού του εκπαιδευτικού συνδυασμού, που αποτελεί έναν ανάμεσα σε πολλούς άλλους, συνάδει με τις προτροπές των Dessen et al. (2015), κατά τους οποίους η αποτελεσματική ενσωμάτωση του πολιτισμού και του περιβάλλοντος, ως αναπόσπαστα μέρη των ποικίλων πολιτικών που σχετίζονται με την αειφορία, προϋποθέτει διεπιστημονικές προσεγγίσεις τόσο σε ερευνητικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο. Η τρέχουσα μελέτη, ανταποκρινόμενη στις πιο πάνω επισημάνσεις, τηρεί τη συγκεκριμένη προϋπόθεση σε ερευνητικό επίπεδο, με στόχο την τροφοδότηση των αντίστοιχων θεωριών, πολιτικών και πρακτικών, συμβάλλοντας έτσι στην κάλυψη των κενών και των δυσκολιών που επισημάνθηκαν σε προηγούμενα σημεία του τρέχοντος κεφαλαίου.

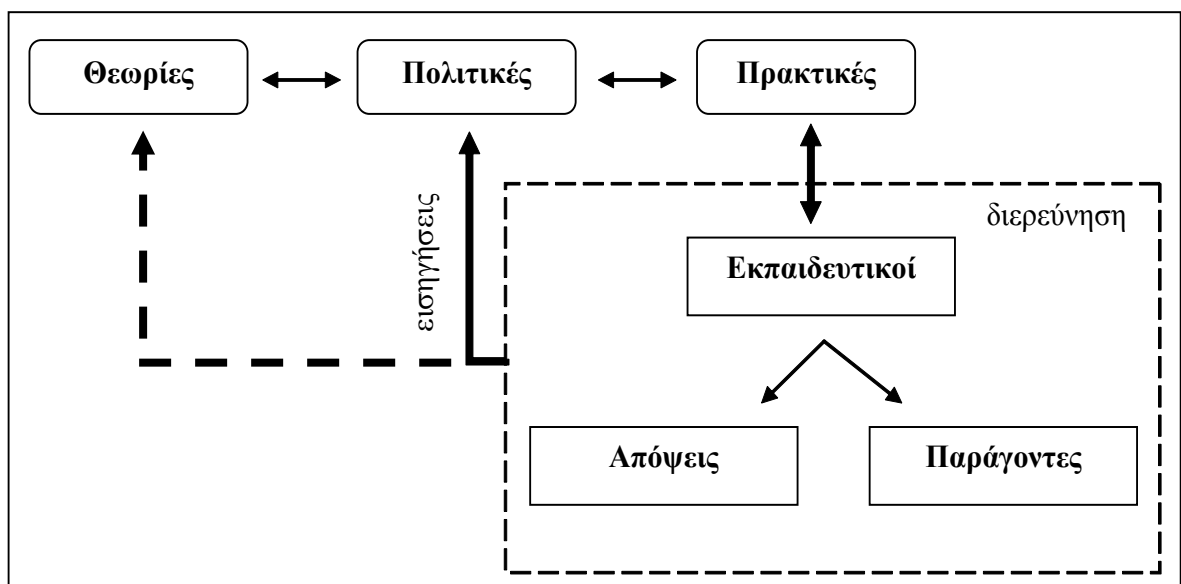
Στηριζόμενο στο θεωρητικό υπόβαθρο που η παρούσα μελέτη εδραιώνει, το ερευνητικό της μέρος εστιάζει στους εκπαιδευτικούς, από τους οποίους εξαρτάται η υλοποίηση των θεωριών και πολιτικών στην πράξη, αφού στην ουσία οι διδακτικές τους επιλογές είναι αυτές που καθορίζουν το τι και πώς θα διδαχθεί. Αναφορικά με τη συγκεκριμένη πτυχή, η βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη μεγάλη επίδραση που έχουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στις διδακτικές τους αποφάσεις (Cross Francis, Rapacki & Eker, 2015· Hoffman & Siedel, 2015). Αν και θεωρητικής υπόστασης, οι απόψεις που οι εκπαιδευτικοί φέρουν, τροφοδοτούν και επιδρούν στις εκπαιδευτικές τους επιλογές, στις οποίες

1 Εισαγωγή

συμπεριλαμβάνονται οι διδακτικές στρατηγικές και τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιούν στην πράξη, έχοντας τελικό αντίκτυπο στους μαθητές (Rubie-Davies, 2015; Skott, 2015). Κρίνεται λοιπόν ιδιαίτερα σημαντική η διερεύνηση της διάχυσης της ΕΑΑ μέσω της Μουσειακής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΜΠΕ) υπό την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνιστούν ουσιαστικά τους ενσαρκωτές των θεωρητικών και πολιτικών κατευθύνσεων.

Παρά την ευρεία αποδοχή ότι αυτά που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, επηρεάζουν τις διδακτικές τους επιλογές και εκπαιδευτικές πρακτικές (Fives & Buehl, 2012; Skott, 2015), εντούτοις ένας μεγάλος αριθμός ερευνών τεκμηριώνει ερευνητικά ένα είδος ασυμφωνίας μεταξύ απόψεων και δράσεων (Buehl & Beck, 2015). Για αυτό, η παρούσα μελέτη δε θα αρκεστεί μόνο στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αλλά θα προχωρήσει και ένα βήμα παραπέρα, στην εξέταση και κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την πρόθεσή τους για την επιλογή και αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, στο πλαίσιο της αειφορίας. Τόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εν λόγω θέμα όσο και οι παράγοντες που τους επηρεάζουν δεν έχουν διερευνηθεί μέχρι στιγμής, δίνοντας έτσι ένα «παρθένο» πεδίο για διεξαγωγή έρευνας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο ερευνητικός προσανατολισμός της διατριβής απεικονίζεται διαγραμματικά με το παρακάτω σχήμα (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Ο ερευνητικός προσανατολισμός της διατριβής

1 Εισαγωγή

Όπως διαφαίνεται από το Διάγραμμα 1, το ερευνητικό ενδιαφέρον της διατριβής τίθεται στη σχέση μεταξύ θεωριών, πολιτικών και πρακτικών αναφορικά με την αιεφορία, το περιβάλλον και τον πολιτισμό στην εκπαίδευση. Το βιβλιογραφικό μέρος της έρευνας διερευνά τη θεωρητική σύζευξη των τριών παραμέτρων και δίνει έμφαση στις εκπαιδευτικές δράσεις σε μουσεία. Το εμπειρικό μέρος της μελέτης εστιάζει στο τρίτο επίπεδο του τρίπτυχου θεωρία-πολιτικές-πρακτικές, θέτοντας έμφαση στους εκπαιδευτικούς, που αποτελούν τους επαγγελματίες από τους οποίους, όπως ειπώθηκε, εξαρτάται στην ουσία η εφαρμογή των θεωριών και των πολιτικών στην πράξη. Ειδικότερα, η διερεύνηση επικεντρώνεται στις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ καθώς και στους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεσή τους για επιλογή και αξιοποίηση της εν λόγω εκπαιδευτικής δράσης. Τα προκύπτοντα ευρήματα αποσκοπούν στην τροφοδότηση των πολιτικών που με τη σειρά τους θα τροχοδρομήσουν αντίστοιχες πρακτικές, με απώτερο στόχο την επίτευξη συνοχής μεταξύ αυτών και των θεωριών.

Όλα τα πιο πάνω διαμορφώνουν τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τα οποία απαρτίζουν τη ραχοκοκαλιά της.

1.2 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση των δυνατοτήτων διάχυσης της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, υπό την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται η εξέταση και η κατανόηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, ως ενός τρόπου προώθησης της αιεφορίας στην εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των παραγόντων, αντιληπτών και μη, που επηρεάζουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών για την επιλογή και αξιοποίηση της ΜΠΕ στο πλαίσιο της αιεφορίας. Βάσει αυτών, απώτερη επιδίωξη είναι η παροχή εισηγήσεων που δύνανται να βελτιώσουν την υλοποίηση της ΜΠΕ προς όφελος της αιεφορίας.

Ο σκοπός εξυπηρετείται από τους επιμέρους στόχους που εκφράζονται με τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία πρόκειται να κατευθύνουν την έρευνα:

1) Ποιες είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ;

1 Εισαγωγή

2) Ποιες είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη σχέση μεταξύ ΜΠΕ και αειφορίας;

- Πώς οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας;

3) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την πρόθεση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς την επιλογή και αξιοποίηση της ΜΠΕ στο πλαίσιο της ΕΑΑ;

1.3 Η σημασία και η συνεισφορά της έρευνας

Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας καθορίζεται σε επίπεδο θεωριών, πολιτικών και πρακτικών, ενώ τα ευρήματά της διαφαίνονται χρήσιμα σε ποικίλα κοινά, καθώς καταπιάνεται με ένα επίκαιρο θέμα το οποίο δεν έχει διερευνηθεί σε βάθος μέχρι στιγμής.

Αρχικά, σημαντική καθίσταται η συνεισφορά της έρευνας σε θεωρητικό επίπεδο, καθότι θέτει κάτω από τον ίδιο φακό τη θεωρητική εξέταση των σχέσεων μεταξύ αειφορίας, περιβάλλοντος και πολιτισμού στον τομέα της εκπαίδευσης, εμπλουτίζοντας έτσι τη συναφή διεθνή βιβλιογραφία. Καινοτομικό στοιχείο αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αειφορίας και πολιτισμού στη σφαίρα της εκπαίδευσης, μιας νεοαναδυόμενης σχέσης η οποία δεν έχει διερευνηθεί μέχρι στιγμής, συνιστώντας μια ιδιαίτερη θεωρητική συνεισφορά της έρευνας.

Επιπλέον, η παρούσα διατριβή εμπλουτίζει τη θεωρητική γνώση και την ερευνητική παράδοση τόσο της ΕΑΑ όσο και της ΠΕ και της μουσειολογίας, για αυτό και καθίσταται χρήσιμη τόσο σε ακαδημαϊκούς όσο και σε ερευνητές που ασχολούνται με τους τομείς αυτούς. Η θεωρητική γεφύρωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Μουσειακής Εκπαίδευσης στη βάση της αειφορίας προσφέρει ένα θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίζεται η Μουσειακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΜΠΕ), που προβάλλεται μέσω της παρούσας διατριβής ως ένας εμπειρικός και ολιστικός τρόπος προώθησης της περιβαλλοντικής και πολιτισμικής αειφορίας μέσω της εκπαίδευσης.

Η θεωρητική συνεισφορά ενισχύεται επίσης από τη σύνδεση που πραγματοποιείται, μέσω της διατριβής, μεταξύ της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου με την ΕΑΑ και την ΠΕ στον μουσειακό χώρο, ένα εναλλακτικό συγκείμενο το οποίο συμβάλλει στη διερεύνηση της διατομής και της αλληλεπίδρασης των πολιτισμικών και περιβαλλοντικών πτυχών, στο

1 Εισαγωγή

πλαίσιο της αιφορίας. Με τη σύνδεση αυτή, η Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου συγκεκριμενοποιείται, εμπλουτίζεται και επεκτείνεται θεωρητικά.

Όσον αφορά στην εμπειρική συνεισφορά της διατριβής, αυτή προσδιορίζεται μέσα από τη συμβολή των ευρημάτων στην παραγωγή νέας γνώσης για τους τρόπους προώθησης της αιφορίας και των πτυχών της μέσα από την εκπαιδευτική πράξη. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη ερευνητική προσπάθεια για την κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ. Επίσης, για πρώτη φορά διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση μεταξύ αιφορίας και ΜΠΕ, καθώς και μεταξύ πολιτισμού και αιφορίας. Μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται μια καλύτερη κατανόηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, συμβάλλοντας κατ' επέκταση στην ανάπτυξη διαλόγου σχετικά με το κενό μεταξύ θεωριών και πραγματικότητας στην ΕΑΑ.

Αυτό ενισχύει την ανάγκη για περαιτέρω εμβάθυνση στο θέμα της αναζήτησης εκείνων των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών έναντι στη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ. Η επίγνωση των παραγόντων, που επηρεάζουν την επιλογή και υλοποίηση αυτού του εκπαιδευτικού συνδυασμού, αποτελεί καινοτομικό σημείο, το οποίο δεν έχει τύχει εξέτασης μέχρι στιγμής. Τα ευρήματα καθίστανται χρήσιμα σε άλλους ερευνητές που ασχολούνται με συναφή θέματα, καθώς εκτός του ότι μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για περαιτέρω έρευνες, δύνανται επίσης να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβατικών δράσεων που προωθούν τα πιο πάνω μέσα από την εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα μελέτης τόσο των παραγόντων όσο και των απόψεων των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται από το γεγονός ότι πρόκειται για ένα καινούριο θέμα στον χώρο της βιβλιογραφίας και για αυτό τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποτελούν την αρχή για παρουσίαση εμπειρικών στοιχείων, που συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής πρακτικής αναφορικά με την ΕΑΑ και τη ΜΠΕ, για μια ουσιαστική και πιο ρεαλιστική υλοποίησή τους.

Ως εκ τούτου, τα πορίσματα της προτεινόμενης έρευνας δύνανται επίσης να συνεισφέρουν σε φορείς χάραξης πολιτικής που σχετίζονται με την εν λόγω εκπαιδευτική δράση, όπως σε μουσεία, σε Υπουργεία Παιδείας καθώς και σε πανεπιστημιακά ιδρύματα, των οποίων οι πολιτικές έχουν αντίκτυπο στις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Πιο

1 Εισαγωγή

συγκεκριμένα, τα εμπειρικά στοιχεία που σχετίζονται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν τις πρακτικές τους, αξιοποιούνται από την παρούσα διατριβή για ενημέρωση των σχετικών πολιτικών των προαναφερθέντων φορέων. Οι εισηγήσεις, οι οποίες παρέχονται, βασίζονται στον συγκερασμό των θεωριών, που καταγράφονται στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, και των υφιστάμενων πρακτικών, που σκιαγραφούνται από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, η παρούσα διατριβή, στηριζόμενη στις προκλήσεις που αναδείχθηκαν, εστιάζει τελικά στις προοπτικές με το να καταθέτει κατευθυντήριες γραμμές για τις πολιτικές, οι οποίες με τη σειρά τους αναμένεται να προωθήσουν αντίστοιχες πρακτικές, με απώτερο στόχο οι δύο να συνάδουν με τις σύγχρονες θεωρίες περί αειφορίας, πολιτισμού και περιβάλλοντος στον τομέα της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα δύνανται να προωθήσουν την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των προαναφερθέντων φορέων για την εδραίωση μεθοδικής και συστηματικής προώθησης της σχέσης μεταξύ αειφορίας, περιβάλλοντος και πολιτισμού μέσα από την εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα για την προώθηση της ΜΠΕ, μιας εκπαιδευτικής δράσης, ανάμεσα σε άλλες, η οποία συνάδει με τις αρχές της ΕΑΑ και ως εκ τούτου μπορεί να συμβάλει στην αειφορία.

Επιπλέον, τα εν λόγω ευρήματα μπορούν να καταστούν σημαντικές κατευθυντήριες γραμμές για τους επίσημους φορείς που είναι υπεύθυνοι για τη βασική πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την ενδοϋπηρεσιακή τους κατάρτιση και για τη συνολική επαγγελματική τους μάθηση στην ΕΑΑ, καθώς και ευρύτερα σε θέματα αειφορίας, περιβάλλοντος και πολιτισμού στην εκπαίδευση. Τέτοιοι φορείς είναι τα Τμήματα Επιστημών Αγωγής πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, τα Παιδαγωγικά Ινστιτούτα και τα Υπουργεία Παιδείας, τα οποία μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στην προώθηση της διατομής των πιο πάνω και ειδικότερα στη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ. Οι εισηγήσεις που καταθέτει στο τέλος η παρούσα διατριβή καθίστανται ιδιαίτερα χρήσιμες προς τους φορείς αυτούς για την προσφορά κατάλληλης και επαρκούς εκπαίδευσης προς τους εκπαιδευτικούς, κατά τη διάρκεια τόσο των βασικών τους σπουδών όσο και κατά τη μετέπειτα καριέρα τους, βάσει των θεωριών αλλά και των αναγκών τους.

Ακόμη, τα ευρήματα της διατριβής είναι χρήσιμα προς τους επαγγελματίες των μουσείων. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα που σχετίζονται με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μουσειακούς χώρους καθώς και με τους παράγοντες που επηρεάζουν

1 Εισαγωγή

την πρόθεση αξιοποίησής τους, μπορούν να θεωρηθούν ως μια άμεση ανατροφοδότηση προς τα ίδια τα μουσεία για τη διαμόρφωση χώρων, εκθέσεων, προγραμμάτων και δράσεων. Δηλαδή, η ανατροφοδότηση που προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας μπορεί να συνδράμει καθοριστικά στο έργο των μουσείων, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτού του μεγάλου κοινού τους, ως προς την προώθηση της διατομής μεταξύ αειφορίας, περιβάλλοντος και πολιτισμού, μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις.

Τέλος, η νέα γνώση διαφαίνεται χρήσιμη και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Φέρνοντάς τους άμεσα αντιμέτωπους με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και παράλληλα γνωστοποιώντας τους τις πεποιθήσεις που φέρουν άλλοι εκπαιδευτικοί για το ίδιο θέμα, τους δίνεται η δυνατότητα να εξετάσουν, μέσω μιας διαδικασίας κριτικής σκέψης, το εννοιολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής τους πρακτικής. Αυτός ο τρόπος τους βοηθά να κατανοήσουν, να προβληματιστούν και πιθανώς να αναδιατυπώσουν τις πεποιθήσεις και τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές αναφορικά με την αειφορία, το περιβάλλον και τον πολιτισμό καθώς και να επανατοποθετηθούν στο ευρύ φάσμα των πολλών εναλλακτικών προσεγγίσεων και τάσεων της ΕΑΑ.

Συνοψίζοντας, η συνεισφορά της έρευνας εντοπίζεται στο τρίπτυχο θεωρίες-πολιτικές-πρακτικές, αφού η όλη διατριβή επικεντρώνεται στην επίτευξη συνοχής μεταξύ των τριών αυτών επιπέδων. Αυτό το επιτυγχάνει με το να εμπλουτίζει τη θεωρητική γνώση, να διερευνά και να κατανοεί την πράξη μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών, και με το να τροφοδοτεί στο τέλος πολιτικές και πρακτικές αναφορικά με την αειφορία, το περιβάλλον και τον πολιτισμό, μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις σε μουσεία.

1.4 Ερευνητικός σχεδιασμός

Για να δοθούν απαντήσεις στα πιο πάνω ερευνητικά ερωτήματα, προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της έρευνας και να δοθούν σαφείς εξηγήσεις στον νοητικό της γρίφο (Mason, 2002), επιλέγηκε η διερεύνησή τους μέσω ποιοτικής μεθοδολογίας, η οποία προσφέρεται καλύτερα για την εις βάθος κατανόηση και ερμηνεία της υπό μελέτη κατάστασης. Βασιζόμενοι στην πεποίθηση ότι ο διάλογος επιτρέπει και διευκολύνει την ανάδυση των απόψεων των ανθρώπων, χρησιμοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις ως το κύριο ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων. Για να συμπληρωθούν, να διευκολυνθούν αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις να διασταυρωθούν τα δεδομένα,

1 Εισαγωγή

εντάχθηκαν στο πλαίσιο των συνεντεύξεων τρία ακόμη ερευνητικά εργαλεία, το καθένα από τα οποία σε διαφορετικές στιγμές της συνέντευξης.

Στην αρχή της συνέντευξης και προτού ακόμη αρχίσουν οι ερωτήσεις από τον οδηγό συνέντευξης, οι συμμετέχοντες λάμβαναν κάρτες τις οποίες ταξινομούσαν επεξηγώντας το σκεπτικό τους, δίνοντας το εναρκτήριο λάκτισμα στη μετέπειτα πρόσωπο με πρόσωπο συζήτηση. Κάπου στο μέσο της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να συμπληρώσουν τον δικό τους προσωπικό χάρτη για την έννοια «αειφορία», επιτυγχάνοντας έτσι μια ομαλή μετάβαση στο επόμενο μέρος της συζήτησης, που περιστρεφόταν γύρω από τη συγκεκριμένη πολυσύνθετη έννοια. Τέλος, με την ολοκλήρωση του πρωτοκόλλου της συνέντευξης, οι ερευνώμενοι καλούνταν να συμπληρώσουν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο, το οποίο, εκτός από τα προσωπικά και δημογραφικά τους στοιχεία, ζητούσε από αυτούς να επιλέξουν και να σειροθετήσουν στοιχεία που συμπλήρωναν και διασταύρωναν προηγούμενα δεδομένα, αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή και αξιοποίηση της ΜΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας.

Ο πληθυσμός της έρευνας συγκροτήθηκε από σαράντα εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι αποτέλεσαν το θεωρητικό δείγμα της μελέτης και επιλέχθηκαν μέσα από τη μέθοδο χιονοστιβάδας, μια ερευνητική τεχνική που επιτυγχάνει τον εντοπισμό των συμμετεχόντων μέσα από τα κοινωνικά και επαγγελματικά δίκτυα των ιδίων. Όλες οι συνεντεύξεις, καθώς και οτιδήποτε είχε συζητηθεί κατά τη διάρκειά τους, είχαν ηχογραφηθεί και στο τέλος είχαν πλήρως απομαγνητοφωνηθεί, αποτυπώνοντας το προφορικό μέρος σε γραπτό κείμενο. Τα δεδομένα, αφού αποθηκεύτηκαν, οργανώθηκαν και κωδικοποιήθηκαν, στη συνέχεια αναλύθηκαν ακολουθώντας θεματική ανάλυση. Με αυτό το είδος ανάλυσης τα δεδομένα, μετά από επαναλαμβανόμενη μελέτη και ομαδοποίηση, οργανώνονται σε θεματικές περιοχές, οι οποίες αντανακλούν το περιεχόμενο των δεδομένων. Η οργάνωση και η ανάλυση του υλικού έγινε με τη βοήθεια του ερευνητικού λογισμικού QSR NVivo 10.

1.5 Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα μελέτη στηρίζεται θεωρητικά στην Κριτική Θεωρία, την Κριτική Παιδαγωγική και την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου. Πιο συγκεκριμένα, η Κριτική Θεωρία συνιστά το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης από την οποία αντλούν οι άλλες

1 Εισαγωγή

δύο προσεγγίσεις τις θεωρητικές τους κατευθύνσεις. Η Κριτική Θεωρία και η Κριτική Παιδαγωγική κρίνονται οι καταλληλότερες για να στηρίξουν την ΕΑΑ, η οποία αποτελεί εξ' ορισμού μια κριτικής φύσεως εκπαίδευση. Όπως αποδεικνύεται και μέσα από την εκτενή παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου που εμπεριέχεται στο Κεφάλαιο Δύο, η ΕΑΑ συνδέεται οργανικά και αναπόσπαστα με την Κριτική Θεωρία και την Κριτική Παιδαγωγική, ωσάν η πρώτη να εμπερικλείει τις άλλες και αντίστροφα.

Δεδομένης της ανάγκης για πρακτικής φύσεως καθοδήγηση προς τους εκπαιδευτικούς, η συγκεκριμένη μελέτη συγκεκριμενοποιεί τόσο τις πιο πάνω θεωρίες όσο και την ΕΑΑ, μέσω της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου. Συνιστώντας ένα θεωρητικό πλαίσιο που προκύπτει από την κριτική σύνθεση της Κριτικής Παιδαγωγικής και της επιτόπιας εκπαίδευσης που πραγματοποιεί ο David A. Gruenewald (2003), η Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου επικεντρώνεται στον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ο χώρος/τόπος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποσκοπεί στο να συμβάλει «στην παραγωγή εκπαιδευτικών συζητήσεων και πρακτικών που εξετάζουν ρητά τη place-specific σχέση μεταξύ περιβάλλοντος, πολιτισμού και εκπαίδευσης» (σ. 10). Έχοντας ως υπόβαθρο το συγκεκριμένο πλαίσιο, η έρευνα εστιάζει στην αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, προσέγγιση η οποία ανταποκρίνεται στις θεωρητικές κατευθύνσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου, αφού αποσκοπεί στην ολιστική προσέγγιση της σχέσης μεταξύ περιβάλλοντος, πολιτισμού και εκπαίδευσης προς όφελος της αειφορίας, μέσα από τον μουσειακό χώρο.

1.6 Το συγκεκριμένο της έρευνας

Ως συγκεκριμένο της έρευνας επιλέγεται η Κύπρος, της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα βιώνει από τον Σεπτέμβρη του 2011 τη μεταρρύθμιση στην πράξη, αφού από τότε βρίσκεται σε εφαρμογή το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, στο οποίο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ/ΕΑΑ) εισάγεται για πρώτη φορά ως γνωστικό αντικείμενο (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2009· Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2010). Με ένα καινοτόμο πρόγραμμα σπουδών, οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης δεσμεύονται πλέον και θεσμοθετημένα στην υλοποίηση της ΠΕ/ΕΑΑ, σε αντίθεση με προηγούμενα χρόνια που ακολουθείτο κυρίως ένα είδος εθελοντικής συμμετοχής σε περιβαλλοντικά προγράμματα ευρωπαϊκής εμβέλειας, όπως είναι τα Οικολογικά Σχολεία (Eco Schools), τα οποία έδιναν κυρίως έμφαση σε οικολογικά ζητήματα.

1 Εισαγωγή

Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα θεσμοθετεί την ΠΕ/ΕΑΑ και θέτει την αειφόρο ανάπτυξη στο επίκεντρο της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας ένα διασυστημικό χαρακτήρα, σύμφωνα με τον οποίο επιδιώκεται «η διαμόρφωση του αειφόρου σχολείου, το οποίο θα γίνει φορέας αλλαγών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία» (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2009, σ. 4). Για να επιτευχθεί αυτό, αναμένεται οι στόχοι και οι δράσεις να διαπνέουν όλο το αναλυτικό πρόγραμμα. Η ΠΕ/ΕΑΑ δεν αποτελεί πλέον ένα οικολογικό πρόγραμμα εθελοντικής μορφής, αλλά μια πολιτική η οποία χαράσσεται από την κάθε σχολική μονάδα. Δεν αρχίζει και δεν τελειώνει στον χρόνο που της αναλογεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά για την υλοποίησή της ακολουθείται μια μακροπρόθεσμη προσέγγιση, η οποία καθοδηγείται από την αειφόρο περιβαλλοντική εκπαιδευτική πολιτική του κάθε σχολείου. Στον οδηγό εφαρμογής αυτού του νέου προγράμματος σπουδών, που απευθύνεται προς τους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης και ο οποίος εκδόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού με τη συνεργασία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και της Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων, ο χώρος του μουσείου προωθείται ως δυνατό πλαίσιο, ανάμεσα σε άλλους χώρους, για την εξυπηρέτηση των στόχων της ΠΕ/ΕΑΑ (Ζαχαρίου & Γεωργίου, 2012).

Η συγκεκριμένη πρόταση από τον οδηγό εφαρμογής του προγράμματος σπουδών της ΠΕ/ΕΑΑ, πιστεύεται πως συνιστά μια σοφή επιλογή, αν αναλογιστεί κανείς ότι σε ένα μικρό νησί όπως είναι η Κυπριακή Δημοκρατία, λειτουργούν (στις ελεύθερες περιοχές του νησιού) και είναι ανοικτά προς το κοινό πέραν των εκατό μουσείων (Εργαστήριο Οπτικής Κοινωνιολογίας και Μουσειολογίας, 2014), εξαιρουμένων των αρχαιολογικών χώρων, μνημείων και άλλων πολιτισμικών χώρων. Ο μεγάλος αυτός αριθμός, συγκριτικά με το μικρό γεωγραφικό μέγεθος της χώρας, παρέχει αυξημένες δυνατότητες σε σχολεία, που λειτουργούν τόσο στην πόλη όσο και στην ύπαιθρο, να αξιοποιήσουν κάποιο από τα υπάρχοντα μουσεία ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την εξυπηρέτηση των στόχων της ΠΕ και ΕΑΑ.

Αναφορικά με την εκπαίδευση στα μουσεία της Κύπρου, η πρώτη συναφής παγκύπρια έρευνα, που πραγματοποιήθηκε το 2015, έδειξε πως σαράντα μουσεία του νησιού πρόσφεραν, κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015, πενήντα πέντε εκπαιδευτικά προγράμματα (Pasia & Antoniou, 2015). Έχοντας ένα ποσοστό κάλυψης 71% των προσφερόμενων προγραμμάτων, η εν λόγω έρευνα φανέρωσε πως η πρώτη επίσημη προσπάθεια για οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσεία της Κύπρου,

1 Εισαγωγή

εκδηλώθηκε το 1989 από ένα δημοτικό μουσείο στη Λευκωσία. Η προσπάθεια αυτή ακολουθήθηκε δύο χρόνια αργότερα από μια ιδιωτική πρωτοβουλία. Το 1996 προσφέρθηκε το πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού σε ένα κρατικό μουσείο στην Πάφο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σήμανε την απαρχή ενός νέου κρατικού θεσμού, του θεσμού της Μουσειακής Αγωγής, που επεκτάθηκε σταδιακά σε όλες τις επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου.

Μέσα από τον εν λόγω θεσμό, το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, συντονίζει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε μουσεία της Κύπρου, που προσφέρονται δωρεάν σε παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του θεσμού, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, ένας από τους βασικότερους φορείς της μουσειακής εκπαίδευσης στην Κύπρο, πραγματοποιεί συνεργασίες με ποικίλα μουσεία και διορίζει αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στη θέση του συμβούλου μουσειακής αγωγής, οι οποίοι φέρουν την ευθύνη για τα προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό που τα συνοδεύει. Δύο δεκαετίες μετά την εμφάνιση του πρώτου εκπαιδευτικού προγράμματος, αυτός ο εδραιωμένος πλέον θεσμός διασφαλίζει σήμερα τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών σε τουλάχιστον ένα από τα δεκαέξι προσφερόμενα μουσειακά προγράμματα παγκυπρίως, κατά τα χρόνια φοίτησής τους στη δημοτική εκπαίδευση.

Από τα ευρήματα της ίδιας έρευνας, παρατηρείται πως τα μουσεία που ιδρύθηκαν πριν το 2000, είχαν προσφέρει το πρώτο τους εκπαιδευτικό πρόγραμμα πολύ αργότερα από την ίδρυσή τους και κυρίως κατά τη δεκαετία του '90. Μάλιστα, στις περισσότερες περιπτώσεις μουσείων, το πρώτο και μοναδικό πρόγραμμά τους προήλθε από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, στο πλαίσιο του προαναφερθέντος θεσμού. Το σκηνικό αλλάζει στα κυπριακά δεδομένα με το πέρασμα στον 21^ο αιώνα, αφού παρατηρείται πως τα μουσεία που λειτούργησαν εντός της δεκαετίας 2004-2014 προσέφεραν το πρώτο τους εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά την ίδρυσή τους ή παράλληλα με αυτή. Σχεδόν όλα τα προγράμματα αυτά σχεδιάζονται και υλοποιούνται από τα ίδια τα μουσεία.

Από τα παραπάνω ευρήματα διαπιστώνεται άνθιση νέων μουσείων και νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Κύπρο κατά την τελευταία δεκαετία, αφού κατά το χρονικό αυτό διάστημα άνοιξαν τις πόρτες τους προς το κοινό ακόμη δεκατρία νέα μουσεία με είκοσι νέα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι παρατηρήσεις αυτές σκιαγραφούν

1 Εισαγωγή

μια αυξημένη αναγνώριση από μέρους των νεοϊδρυθέντων μουσείων του εκπαιδευτικού και κοινωνικού τους ρόλου, συγκριτικά με παλαιότερα μουσεία, αφού η έναρξη της λειτουργίας τους συνοδεύεται, όπως τα ευρήματα μαρτυρούν, από μια εκπαιδευτική ατζέντα η οποία συγκαταλέγεται ανάμεσα στις υπόλοιπες βασικές τους υπηρεσίες. Τα στοιχεία αυτά συμβαδίζουν με τις ιδέες και τη στοχοθεσία της «νέας μουσειολογίας», θέτοντας στο επίκεντρο τον επισκέπτη και την εμπειρία του εαυτού του και του περιβάλλοντός του (Νικονάνου, 2012).

1.7 Το υπόβαθρο του προσωπικού ενδιαφέροντος στο θέμα της μελέτης

Ως απόφοιτος Τμήματος Επιστημών Αγωγής είχα εργαστεί ως εκπαιδευτικός δημοτικής εκπαίδευσης μέχρι το 2009, όταν τις βασικές μου σπουδές συμπλήρωσαν οι μεταπτυχιακές μου σπουδές με τίτλο «Outdoor Environmental Education and Outdoor Life», με έμφαση στη διδακτική εκτός σχολικής τάξης (outdoor didactics), σε πανεπιστήμιο της Σουηδίας. Ως μέρος των μεταπτυχιακών μου σπουδών είχα την ευκαιρία να λάβω σημαντικές γνώσεις και διδακτικές τεχνικές μέσα από βιωματικές προσεγγίσεις για το πώς η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να εμπλουτιστεί, αξιοποιώντας χώρους εκτός σχολικής τάξης, σε αυθεντικά πλαίσια, ξεκινώντας από τη σχολική αυλή, επεκτείνοντας στην κοινότητα και έπειτα παραπέρα. Η μεταπτυχιακή μου μελέτη είχε επικεντρωθεί στο πρώτο επίπεδο της εκπαίδευσης εκτός τάξης, δηλαδή στην αξιοποίηση της σχολικής αυλής ως εκπαιδευτικό εργαλείο που βρίσκεται στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού για τον εμπλουτισμό και τη συμπλήρωση της μάθησης που εξελίσσεται εντός της σχολικής τάξης.

Επιστρέφοντας στην Κύπρο, συνέχισα την εργασιακή μου πορεία σε δημοτικά σχολεία και επιδίωκα έκτοτε την εφαρμογή των όσων έμαθα κατά τις μεταπτυχιακές μου σπουδές, οι οποίες στάθηκαν σταθμός στην καριέρα μου λόγω του ότι η φιλοσοφία της δομής του προγράμματος στηριζόταν στην εμπειρική μάθηση και επιτόπια πρακτική εξάσκηση. Για αυτό, η μετάβαση από τις σπουδές στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης ήταν ομαλή και προέκυψε ως φυσική εξέλιξη, κατέχοντας επαρκή εφόδια, τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά.

Κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών ήρθα για πρώτη φορά σε επαφή με την έννοια «αιεφορία» και με βιβλιογραφία που την πραγματεύεται. Η ευκαιρία που είχα να γνωρίσω και να διδακτώ από συγγραφείς βιβλίων, διεθνούς εμβέλειας, που μελετούσαν την προώθηση της αιεφορίας μέσα από την εκπαίδευση και ειδικότερα μέσα από την

1 Εισαγωγή

εκπαίδευση εκτός τάξης, ήταν καθοριστική. Η έναρξη των διδακτορικών μου σπουδών αμέσως μετά την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών, μου έδωσε την ευκαιρία για εξέλιξη και προέκταση των πιο πάνω, επιδιώκοντας τη μελέτη του δεύτερου επιπέδου που συναντάται μετά το μικροπεριβάλλον του σχολείου, την τοπική κοινότητα.

Η παράλληλη εμπλοκή μου στις ομάδες εργασίας του τετραετούς ευρωπαϊκού προγράμματος COST (Cooperation on Science and Technology) IS1007 με θέμα «Investigating Cultural Sustainability» από το 2011 μέχρι και το 2015, μου πρόσφερε σημαντική τριβή με την πολυεπιστημονική μελέτη της υπό διερεύνηση σχέσης μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας. Ταυτόχρονα, ώθησε το ενδιαφέρον μου για περαιτέρω μελέτη του συγκεκριμένου θέματος στο επίπεδο της σχολικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό είχα πραγματοποιήσει μια συγκριτική μελέτη μεταξύ του αναλυτικού προγράμματος της Ισλανδίας και της Κύπρου αναφορικά με την ΕΑΑ και ιδιαίτερα για τη σχέση μεταξύ αειφορίας και πολιτισμού. Η μετάβασή μου στην Ισλανδία για τη χρηματοδοτούμενη από το COST τριμηνιαία αυτή ερευνητική αποστολή (Short Term Scientific Mission), μου έδωσε την ευκαιρία να επισκεφθώ και να γνωρίσω από κοντά το έργο μιας ευρείας γκάμας μουσείων, τα οποία αξιοποιούν εξίσου τα πολιτισμικά και τα φυσικά στοιχεία της χώρας για την προώθηση της ΠΕ, τόσο στους εσωτερικούς χώρους των μουσείων όσο και σε υπαίθριους χώρους. Επίσης, για την εξυπηρέτηση των ερευνητικών σκοπών της μελέτης είχα την ευκαιρία να έρθω σε επαφή με άτομα που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας της Ισλανδίας, με άτομα που είναι υπεύθυνα για την ανάπτυξη των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων, με εκπαιδευτικό προσωπικό Τμημάτων Επιστημών Αγωγής πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που διδάσκουν την ΕΑΑ, με μουσειακό προσωπικό, εκπαιδευτικούς και άλλους.

Επιπλέον, ούσα ενεργό μέλος του Εργαστηρίου Οπτικής Κοινωνιολογίας και Μουσειολογίας (Visual Sociology and Museum Studies Lab) της Σχολής Καλών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου, είχα την ευκαιρία να εμπλακώ σε ερευνητικά προγράμματα με μουσεία. Ένα από αυτά ήταν η συγγραφή του Οδηγού Μουσείου της Κύπρου, μια έρευνα η οποία ανέδειξε την ύπαρξη και λειτουργία ενός μεγάλου αριθμού και μιας ευρείας γκάμας μουσείων, συγκριτικά με το μικρό μέγεθος του νησιού. Η από πρώτο χέρι επίγνωση του μεγάλου αριθμού και του είδους των μουσείων της Κύπρου, οι μεταπτυχιακές μου σπουδές στην εκπαίδευση εκτός τάξης, τα ερεθίσματα από τη συνεργασία μου με την πολυεπιστημονική ομάδα του COST και η

1 Εισαγωγή

τριβή που είχα στη διερεύνηση της σχέσης πολιτισμού και αειφορίας, η επιτόπια συνεργασία μου με την Ακαδημία του Ρέικιαβικ (ReykjavíkAkademían), η πολύτιμη διδακτική μου πείρα ως εκπαιδευτικός και ως μουσειοπαιδαγωγός, καθήκοντα που διεκπεραιώνω παράλληλα τα τελευταία πέντε χρόνια, ώθησαν το ενδιαφέρον μου στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ πολιτισμού, περιβάλλοντος και αειφορίας στην εκπαίδευση, επικεντρώνοντας στα μουσεία, χώροι που αφθονούν στην Κύπρο αλλά και που όλες οι χώρες διαθέτουν.

1.8 Ορισμοί

Στο σημείο αυτό του κεφαλαίου παρατίθενται οι κύριες έννοιες και οι ορισμοί τους:

Η *αειφορία* αναφέρεται στη «μακροπρόθεσμη αυτοδύναμη βιωσιμότητα οποιουδήποτε τύπου συστήματος» (Throsby, 1997, σ. 11) που επιτυγχάνεται μέσω της διατήρησης της ισορροπίας μεταξύ των περιβαλλοντικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων.

Η *εκπαίδευση για την αειφορία* ή αλλιώς η *εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη* είναι «μια δυναμική έννοια που εμπερικλείει ένα νέο όραμα για την εκπαίδευση, η οποία επιδιώκει να ενδυναμώσει τους ανθρώπους όλων των ηλικιών να αναλάβουν ευθύνη για να δημιουργήσουν και να απολαύσουν ένα βιώσιμο μέλλον» (UNESCO, 2002α, σ. 5). Στο επίπεδο της σχολικής εκπαίδευσης, ορίζεται ως η εκπαίδευση, η οποία επιτρέπει σε κάθε μαθητή και μαθήτρια να αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες για την επίτευξη του πιο πάνω.

Η *μουσειακή περιβαλλοντική εκπαίδευση* ορίζεται ως η αξιοποίηση μουσειακών χώρων για περιβαλλοντική εκπαίδευση, μιας εκπαιδευτικής δράσης που αποβλέπει στην ολιστική προσέγγιση των παραμέτρων της αειφορίας με εμπειρικό τρόπο μέσα από την εκπαιδευτική πράξη.

Η *περιβαλλοντική εκπαίδευση* αναφέρεται σε μια διαδικασία μάθησης που ενισχύει τη γνώση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών για το περιβάλλον και τις συναφείς προκλήσεις, αναπτύσσει τις απαραίτητες δεξιότητες και την εμπειρία για να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις, και προάγει τις στάσεις, τα κίνητρα και τις δεσμεύσεις προκειμένου να προβαίνουν σε ενημερωμένες αποφάσεις και υπεύθυνες δράσεις (UNESCO, 1978).

1 Εισαγωγή

Μουσείο είναι «ένας μη κερδοσκοπικός, μόνιμος οργανισμός στην υπηρεσία της κοινωνίας και της εξέλιξής της, ανοικτός στο κοινό, που αποκτά, διατηρεί, ερευνά, κοινοποιεί και εκθέτει την υλική και άυλη κληρονομιά του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του για σκοπούς εκπαίδευσης, μελέτης και ψυχαγωγίας» (International Council of Museums, 2007, σ. 2).

Για τους σκοπούς της έρευνας, οι *απόψεις* ορίζονται ως οι πεποιθήσεις, οι προσωπικές κρίσεις, οι ερμηνείες και οι γνώμες των εκπαιδευτικών ή αλλιώς αυτά που πιστεύουν ως προς τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ.

Οι *πρακτικές* αναφέρονται στο σύνολο των επιλογών και εφαρμογών, που σχετίζονται με την αξιοποίηση μουσειακών χώρων για περιβαλλοντική εκπαίδευση, στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική τους πράξη με σχολικές ομάδες.

Οι *παράγοντες* ορίζονται ως οι συντελεστές εκείνοι που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά την αξιοποίηση μουσειακών χώρων από τους εκπαιδευτικούς για περιβαλλοντική εκπαίδευση προς προώθηση της αειφορίας.

1.9 Η δομή της έρευνας

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ και επικεντρώνεται στη διερεύνηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης υπό την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. Το όλο εγχείρημα ξεδιπλώνεται μέσα από επτά κεφάλαια, συμπεριλαμβανομένου του τρέχοντος, τα οποία συναπαρτίζουν την έρευνα. Ακολουθώντας την εισαγωγή της μελέτης στο Κεφάλαιο Ένα, το Κεφάλαιο Δύο παρουσιάζει, αναλύοντας και συνθέτοντας, την υπάρχουσα βιβλιογραφία για τις έννοιες και τις σχέσεις που συνδέονται με το υπό μελέτη θέμα. Ειδικότερα, γίνεται εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση στην αειφορία και στη σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας, στην ΕΑΑ και τις πολιτικές που ακολουθούνται γενικότερα αλλά και ειδικότερα σε αυτές που αναφέρονται στη σχέση μεταξύ ΕΑΑ και πολιτισμού. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις πρακτικές που ακολουθούνται και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατέχουν θέση-κλειδί. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται και συζητούνται σε βάθος οι δυνατότητες διάχυσης της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, κάνοντας αρχικά αναφορά στη σχέση μεταξύ μουσείων και αειφορίας. Το τελευταίο μέρος της ενότητας εδραιώνει, μέσω μιας αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, τη

1 Εισαγωγή

ΜΠΕ ως μια εκπαιδευτική δράση, η οποία συνάδει με τις αρχές της ΕΑΑ και ως εκ τούτου μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της αειφορίας. Η τελευταία ενότητα του κεφαλαίου αναδεικνύει τη σημασία των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την υπό συζήτηση εκπαιδευτική δράση καθώς και των παραγόντων που τους επηρεάζουν. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ανασκόπησης της συναφούς βιβλιογραφίας που ασχολείται και μελετά πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και τη σχέση τους με τις αντίστοιχες πρακτικές τους. Μέσα από την τελευταία ενότητα περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο που στηρίζει την παρούσα μελέτη.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ερευνητικός σχεδιασμός και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εξυπηρέτηση του σκοπού της μελέτης και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Επεξηγείται αναλυτικά το σκεπτικό πίσω από την επιλογή της ποιοτικής έρευνας αναγνωρίζοντας παράλληλα τους περιορισμούς της. Έπειτα, γίνεται εκτεταμένη αναφορά στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, στον πληθυσμό της έρευνας και τον τρόπο δειγματοληψίας, κάνοντας επίσης νύξεις σε μεθοδολογικά ζητήματα και τρόπους αντιμετώπισής τους. Μετά από μια ενδελεχή παρουσίαση της θεματικής ανάλυσης που επιλέχθηκε για την ανάλυση των δεδομένων, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα που αντιμετωπίζει η έρευνα.

Το Κεφάλαιο Τέσσερα παρουσιάζει τα ευρήματα της έρευνας μέσα από έξι ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει τα ευρήματα που αντικατοπτρίζουν τις ποικίλες απόψεις που καταγράφηκαν για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ και χωρίζεται σε τέσσερις υποενότητες. Η δεύτερη και η τρίτη ενότητα επικεντρώνονται στα ευρήματα που αφορούν στις απόψεις των συμμετεχόντων για τη σχέση αειφορίας και ΜΠΕ, και για τη σχέση αειφορίας και πολιτισμού, αντιστοίχως, ενώ η τέταρτη ενότητα εστιάζει στην αξιοποίηση των μουσείων για ΠΕ. Η πέμπτη και η έκτη ενότητα προσανατολίζονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών για διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ. Το κείμενο υποστηρίζεται με αυτούσια αποσπάσματα από τα λεγόμενα των συνεντευξιζόμενων καθώς και με διαγράμματα και πίνακες που παρουσιάζουν σε συνοπτική μορφή τα ευρήματα.

Στο Κεφάλαιο Πέντε εξελίσσεται μια εκτενής συζήτηση γύρω από τα ευρήματα, η οποία πραγματοποιείται με μια σε βάθος ανάλυση και σύγκρισή τους με τη συναφή βιβλιογραφία, μεγάλο μέρος της οποίας παρουσιάστηκε ήδη στο δεύτερο κεφάλαιο.

1 Εισαγωγή

Βασιζόμενο στα ευρήματα και τη σχετική συζήτηση, το Κεφάλαιο Έξι καταθέτει μια σειρά από εισηγήσεις, προτάσεις και πρακτικές εφαρμογές αναφορικά με τις υφιστάμενες πολιτικές και πρακτικές που αφορούν στη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ. Απώτερος σκοπός είναι η βελτίωση της κατάστασης που σκιαγραφήθηκε, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί ο βαθμός αντιστοιχίας και συνέπειας μεταξύ θεωριών, πολιτικών και πρακτικών. Η μελέτη ολοκληρώνεται με το έβδομο κεφάλαιο, μέσω του οποίου παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που βασίζονται σε μια ενσωμάτωση των θεωριών, των ευρημάτων, της ανάλυσης και των ερμηνειών τους. Αφού αναφερθούν οι περιορισμοί της έρευνας, η μελέτη καταλήγει σε νέα ερωτήματα και εισηγήσεις για περαιτέρω μελλοντική έρευνα.

1.10 Σύνοψη

Το πρώτο κεφάλαιο παρουσίασε το βασικό σκεπτικό, το υπόβαθρο και τον κορμό της παρούσας διδακτορικής μελέτης, αναφερόμενο στο πρόβλημα και τα βιβλιογραφικά κενά, τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, τη σημασία και τη συνεισφορά της έρευνας, τον ερευνητικό σχεδιασμό, το προσωπικό ενδιαφέρον στο θέμα, τους βασικούς ορισμούς και τον «οδικό χάρτη» για τα κεφάλαια που έπονται, τα οποία πραγματεύονται ενδελεχώς την όλη πορεία της έρευνας.

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Το Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης υποδιαιρείται σε πέντε κύριες ενότητες. Η πρώτη ενότητα εξετάζει τη βιβλιογραφία αναφορικά με την αειφορία και τις παραμέτρους της, με έμφαση στη νεοαναδυόμενη σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας, καθώς και στην εκπαίδευση για την αειφορία, σε θεωρητικό επίπεδο. Στη δεύτερη και τρίτη ενότητα πραγματοποιείται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ως προς τις πολιτικές που προωθούν την αειφορία και τις πρακτικές ένταξής στην εκπαιδευτική πράξη, αντιστοίχως. Αφού εντοπιστούν τα κενά που παρουσιάζονται σε επίπεδο πολιτικών και πρακτικών, συζητείται στην τέταρτη ενότητα ένας εκπαιδευτικός συνδυασμός που τα γεφυρώνει, παρουσιάζοντας τις δυνατότητές του στο πλαίσιο της αειφορίας. Στην τελευταία ενότητα του τρέχοντος κεφαλαίου επεξηγείται το θεωρητικό πλαίσιο που καθοδηγεί την παρούσα μελέτη.

2.1 Θεωρητικό επίπεδο

2.1.1 Αειφορία - Έννοια, ιδέα, ορισμός

Η αναζήτηση εξόδου από τον λαβύρινθο των διαπλεκόμενων ζητημάτων και προκλήσεων, παγκοσμίου εμβέλειας, που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή, επέφερε τη δημιουργία μιας νέας σύλληψης, αυτήν της αειφόρου ανάπτυξης. Μέσω του νέου και πολυσυζητημένου αυτού όρου, που δημοσιεύεται για πρώτη φορά στην έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (World Commission on Environment and Development - WCED), «Το κοινό μας μέλλον» (Our Common Future) του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών το 1987, γνωστή ως Έκθεση Μπρούντλαντ (Brundtland Report), επιδιώκεται η υιοθέτηση κοινής ματιάς και μακροπρόθεσμων στρατηγικών για τα ζητήματα περιβάλλοντος, κοινωνίας και ανάπτυξης, σε τοπικό, εθνικό, διεθνές, δημόσιο και ιδιωτικό επίπεδο. Σύμφωνα με την εν λόγω Έκθεση, «Αειφόρος ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη η οποία ικανοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες, χωρίς να υπονομεύει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες» (WCED, 1987, σ. 41).

Ο συγκεκριμένος ορισμός εμπεριέχει «την αρχή σύμφωνα με την οποία κάθε άνθρωπος έχει το ηθικό δικαίωμα να ικανοποιεί τις βασικές του ανάγκες» καθώς και την αρχή «της διαγενεαλογικής δικαιοσύνης» (Ott, 2011, σ. 159). Από τότε, παρά τις μυριάδες ορισμών που ακολούθησαν την προαναφερθείσα δημοσίευση, ο ορισμός που διατυπώθηκε από την

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Έκθεση Μπρούντλαντ θεωρήθηκε και συνεχίζει ακόμα να αντιμετωπίζεται ως ο ακρογωνιαίος λίθος στις σχετικές συζητήσεις για την εννοιολογία και την ιδεολογία της αειφόρου ανάπτυξης. Επίσης, παρά τις διαφοροποιήσεις στις νοηματοδοτήσεις και τις ερμηνείες που αποδίδονται στην αειφόρο ανάπτυξη, το εννοιολογικό και λειτουργικό περιεχόμενο του όρου φαίνεται να συγκλίνει σε κάποιες κοινές συνιστώσες. Αυτές είναι η σύζευξη οικονομικής ανάπτυξης και περιβάλλοντος σε σχέση με κοινωνικούς στόχους, οι μακροπρόθεσμοι προγραμματισμοί και η αλληλεγγύη στη σχέση άνθρωπος-κοινωνία-φύση, η οποία εκτείνεται συγχρονικά, διαχρονικά και διαγενεαλογικά (Φλογαΐτη, 2011).

Παρόλο που ο ορισμός της Έκθεσης Μπρούντλαντ, ο οποίος είναι και ο πιο γνωστός, μιλά για αειφόρο ανάπτυξη, ο όρος αειφορία έχει γίνει εξίσου δημοφιλής σε σημείο που οι δύο τους να χρησιμοποιούνται συχνά αδιακρίτως (Dessein et al., 2015) και ευρέως, σε μια πληθώρα επιστημονικών πεδίων και συγκεκριμένων (Throsby, 1997). Αειφορία σημαίνει την ικανότητα οποιωνδήποτε συστημάτων, προγραμμάτων, πρακτικών και πολιτικών, να διατηρούνται και να λειτουργούν στο διηνεκές (Throsby, 1997· Φλογαΐτη, 2011). Κατά τον Stephen Sterling (2001), μια κοινωνία ή μια δραστηριότητα είναι αειφόρος, όταν μπορεί να περάσει διαμέσου γενεών, όταν υιοθετεί μια μακροπρόθεσμη αντιμετώπιση, όταν χαρακτηρίζεται από ευελιξία, αλλά και από σοφία για την προστασία των συστημάτων που την στηρίζουν. Οι συζητήσεις για την καταλληλότητα των όρων «αειφόρος ανάπτυξη» και «αειφορία», για την εξέταση του βαθμού και των σημείων διαφοροποίησής τους είναι μεν χρήσιμη, εκτείνεται δε πέραν του ερευνητικού ενδιαφέροντος της παρούσας μελέτης, στην οποία οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται χωρίς κάποια εννοιολογική ή ιδεολογική διάκριση.

Η αειφορία, ως μια πολύπλοκη και δυναμική έννοια, αντιμετωπίζεται άλλοτε ως ένα είδος διεθνούς επίπεδου, ως ένα όραμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Barrett & Sutter, 2006) και άλλοτε ως ένα είδος πυξίδας, με την οποία διατηρείται η ορθή πορεία στη συνεχή και διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία διερεύνησης και αυτοανάλυσης, σχετικά με το παρόν και το μέλλον (Packalén, 2010). Σύμφωνα με την τελευταία προσέγγιση, η αειφορία δεν αποτελεί στόχο, ο οποίος επιδιώκεται με γραμμικές διαδικασίες και που είναι 100% επιτεύξιμος, αλλά συνιστά την πορεία, την προσέγγιση και τις αξίες (Davies & Wilkinson, 2008· Dessein et al., 2015· Packalén, 2010) για όλα τα καλά και επιθυμητά που αφορούν στην ανθρώπινη διαβίωση και ανάπτυξη. Με την προσέγγιση αυτή συνάδει και η

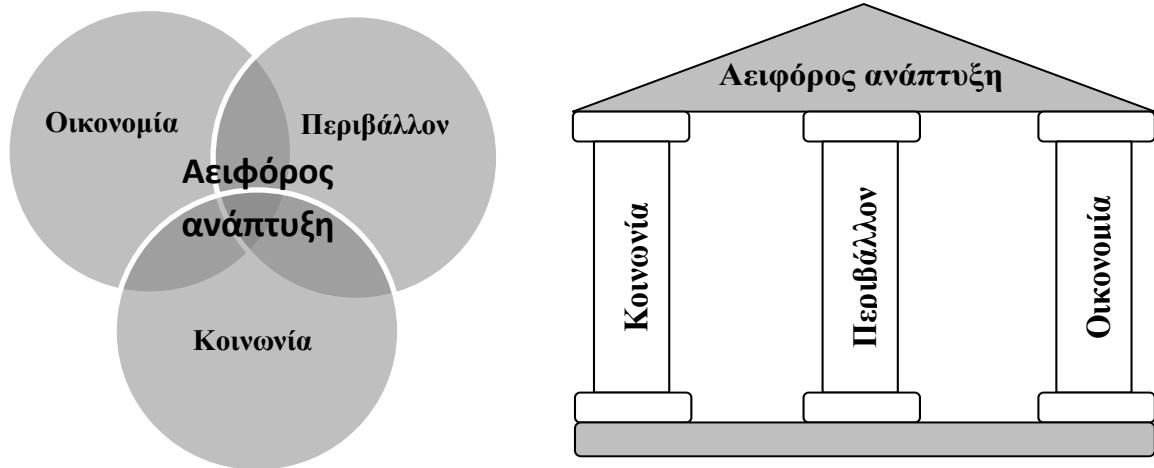
2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

θέση του Michael Bonnett (2002), ο οποίος χαρακτηρίζει την αειφορία ως ένα πλαίσιο σκέψης.

Οι συζητήσεις και οι αντιπαραθέσεις ως προς τους ορισμούς, τις νοηματοδοτήσεις και τις ερμηνείες αναφορικά με την αειφορία εξακολουθούν να απασχολούν τη διεθνή βιβλιογραφία, έστω και αν έχουν περάσει σχεδόν τρεις δεκαετίες από την πρώτη επίσημη εμφάνιση του όρου, το 1987. Σε εξίσου μεγάλο βαθμό εμφανίζονται στη βιβλιογραφία τα ερωτήματα που περιστρέφονται γύρω από το τι πρέπει να είναι αειφόρο, πώς, για ποιον και από ποιον (Lugg, 2007· Φλογαΐτη, 2011). Χιλιάδες επιστημονικά άρθρα επιδιώκουν να δώσουν απαντήσεις στα συγκεκριμένα ερωτήματα και συχνά αυτές αποκλίνουν (Bonnett, 1999). Η πρώτη επίσημη εκδοχή, η οποία εξακολουθεί να αποτελεί τη βάση των συζητήσεων στις πλείστες από αυτές τις απόπειρες, προέκυψε από τις διεθνείς συσκέψεις και αποτυπώθηκε στο γνωστό και καλά εδραιωμένο τρίπτυχο μοντέλο της αειφορίας.

Σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο, η αειφόρος ανάπτυξη στηρίζεται ισότιμα σε τρία αλληλοεξαρτώμενα συστήματα: της κοινωνίας, της οικονομίας και του περιβάλλοντος. Η εύρυθμη λειτουργία του τρίπτυχου σε τοπικό, εθνικό, περιφερειακό, διεθνές, ιδιωτικό και δημόσιο επίπεδο αποτελεί προϋπόθεση για την αειφορία. Το σχήμα αυτό παγιώθηκε από τη Συνάντηση Κορυφής για τη Γη (The Earth Summit) του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, το 1992 στο Ρίο ντε Τζανέιρο, μέσω της οποίας θεσμοθετήθηκε η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και παράλληλα διακηρύχθηκε η ανάγκη για ενσωμάτωση της αρχής αυτής στις πολιτικές που αφορούν στους τρεις πυλώνες (United Nations, 1992).

Η εκδοχή αυτή έχει απεικονιστεί σχηματικά με ποικίλους τρόπους και στο Διάγραμμα 2 παρουσιάζονται οι δύο πιο γνωστοί. Οι σχέσεις που διέπουν τις τρεις αυτές ολότητες και κατ' επέκταση τη σχέση τους με την αειφορία, αποτέλεσαν και εξακολουθούν να αποτελούν αντικείμενο συζήτησης στη διεθνή βιβλιογραφία, καταγράφοντας πληθώρα προσεγγίσεων, ερμηνειών και παρερμηνειών. Οι συζητήσεις αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές γιατί η νοηματοδότηση της σχέσης περιβάλλοντος, κοινωνίας, οικονομίας, που στην ουσία αντιστοιχεί στη σχέση πλανήτης-άνθρωποι-κέρδος (Dessein et al., 2015), θα προσδιορίσει τελικά το είδος της αειφορίας που επιδιώκεται. Παρά τις συζητήσεις, τις κριτικές και τις αντιπαραθέσεις, που προκάλεσε και συνεχίζει να προκαλεί το συγκεκριμένο μοντέλο, εντούτοις εδραιώθηκε και έτυχε ευρείας χρήσης, ως «mantra του σύγχρονου προγραμματισμού» (Hawkes, 2001, σ. 25).



Διάγραμμα 2: Απεικονίσεις του τρίπτυχου μοντέλου της αειφορίας
Πηγή: Φλογαΐτη, 2011

Παρόλα αυτά, οι Dessein et al., (2015) πιστεύουν πως παραμένουν ανεκπλήρωτες οι προσπάθειες να διατηρηθούν οι τρεις αυτές διαστάσεις σε ισορροπία, προκειμένου η αειφορία να είναι αποτελεσματική και για τα τρία εν λόγω συστήματα. Οι ίδιοι υποστηρίζουν την αδυναμία του προαναφερθέντος τρίπτυχου λόγω της απουσίας του πολιτισμού από αυτό. Τη θέση αυτή συμμερίζονται και οι Witta et al. (2012), οι οποίοι θεωρούν το μοντέλο των τριών πυλώνων της αειφορίας ατελές και ότι ο πολιτισμός αποτελεί μια στοιχειώδη παράμετρο που απουσιάζει. Παρόμοιες απόψεις κατατίθενται διεθνώς και από άλλους ερευνητές, οι οποίοι θεωρούν ότι τις τελευταίες δεκαετίες η ιδέα της αειφορίας έχει ωριμάσει και η ακαδημαϊκή ατζέντα της έχει διευρυνθεί, εντάσσοντας σε αυτήν, την όλο και αυξανόμενη αναζήτηση της σχέσης της με τον πολιτισμό (Brooks & Ryan, 2008). Οι αναζητήσεις αυτές και οι ποικίλες προσεγγίσεις, που ανιχνεύονται στη βιβλιογραφία, παρουσιάζονται στην ακόλουθη υποενότητα.

2.1.2 Αειφορία και πολιτισμός

2.1.2.1 Διεθνείς συζητήσεις

Το πρόσφατο ενδιαφέρον για τη σχέση πολιτισμού και αειφορίας ώθησε ορισμένους ερευνητές να διερευνήσουν την εν λόγω σχέση, όπως εμφανίστηκε διαχρονικά στις διεθνείς συμβάσεις, απόρροια των εκάστοτε διεθνών συσκέψεων και συζητήσεων για την αειφορία. Οι περισσότεροι από αυτούς συμφωνούν στο ότι η πολιτιστική διάσταση δεν εντάχθηκε μέχρι στιγμής με ιδιαίτερα καθοριστικό ρόλο σε αυτές (Packalén, 2010). Σχεδόν ομόφωνα υποστηρίζεται ότι η Έκθεση Μπρούντλαντ (1987), η οποία εξακολουθεί να θεωρείται θεμελιώδες έγγραφο για την αειφορία, δεν επέδειξε συγκεκριμένο ενδιαφέρον

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

στον ρόλο του πολιτισμού στην αειφορία (Korfmüller, 2011· Throsby, 1997). Παρόλο που η εν λόγω Έκθεση δεν εμπεριέχει ειδικές αναφορές στον πολιτισμό, εντούτοις το έγγραφο σηματοδοτεί την ανάγκη για πολιτισμική στροφή προς μια νέα αναπτυξιακή πορεία (Hristova, 2015).

Στις διακηρύξεις και τα διεθνή έγγραφα που ακολούθησαν μετά από την Έκθεση Μπρούντλαντ, μέχρι το τέλος του 20^{ου} και τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, οι αναφορές στις πολιτισμικές πτυχές είναι περιορισμένες και συνήθως περιορίζονται στους λειτουργικούς και χρηστικούς σκοπούς που εξυπηρετούν. Σπάνια η έννοια του πολιτισμού και οι πολιτισμικές πτυχές κατονομάζονται και εκφράζονται επί της ουσίας ως ανεξάρτητες πτυχές στα έγγραφα αυτά (Korfmüller, 2011). Το σκηνικό αρχίζει να διαφοροποιείται με το πέρασμα στον 21^ο αιώνα, οπότε αυξάνονται οι συζητήσεις για τον πολιτισμό ως θέμα στις διεθνείς πολιτικές, όπως απεικονίζεται και στον Πίνακα 1 από τους Nancy Duxbury, Jordi Pascual, Jyoti Hosagraha (στο Dessein et al., 2015, σ. 15).

Όπως είναι εμφανές από τον Πίνακα 1, αλλά και όπως οι Dessein et al. (2015) επίσης επισημαίνουν, αρκετοί διακρατικοί και διεθνείς οργανισμοί, όπως ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, η ΟΥΝΕΣΚΟ, οι Ηνωμένες Πόλεις και Τοπική Αυτοδιοίκηση (United Cities and Local Government) και το Συμβούλιο της Ευρώπης, την τελευταία κυρίως δεκαετία υποστήριξαν τον πολιτισμό ως μια ρητή πτυχή της αειφορίας. Παράλληλα, ο πολιτισμός εισήχθηκε εμμέσως και σε πολλές άλλες δημοσιεύσεις που αφορούν πολιτικές τοπικού μέχρι και παγκόσμιου βεληνεκούς. Παρόλα αυτά, οι ίδιοι διαπιστώνουν ότι, «παρά το ότι οι συγκεκριμένες δημοσιεύσεις εισάγουν διάφορους τρόπους με τους οποίους ο πολιτισμός 'κινεί' και 'καθιστά δυνατή' την ανάπτυξη, οι συνθήκες της αειφόρου ανάπτυξης σε σχέση με τις διάφορες πτυχές του πολιτισμού, δεν έχουν αναλυθεί διεξοδικά» (ό.π., σ. 15).

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Πίνακας 1: Ο πολιτισμός ως θέμα στο πλαίσιο διεθνών πολιτικών

Year	Agency	Event or Publication
2003	UNESCO	Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage - ratified by +150 countries
2004	United Cities and Local	Adoption of ‘Agenda 21 for Culture’
2005	UNESCO	Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions - ratified by +130 countries
2007	UN	UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples
2007	Fribourg Group	Fribourg Declaration on Cultural Rights
2009	UN Human Rights Council	Established a post of Independent Expert in the field of cultural rights for a 3-year period (extended)
2010	UN General Assembly	Resolution re: connection between culture and development – adopted
2010	United Cities and Local Governments (UCLG)	Policy statement on ‘Culture: Fourth Pillar of Sustainable Development’ – adopted
2011	UN General Assembly	Resolution 2 re: connection between culture and development – adopted
2011	UNESCO	Adoption of new UNESCO Recommendation on the Historic Urban Landscape
2012	UN Conference on Sustainable Development, endorsed by UN General Assembly/High-level	Outcome Document of the UN Conference on Sustainable Development
2013	UNESCO International Congress ‘Culture: Key to Sustainable Development’	Final declaration – ‘Placing Culture at the Heart of Sustainable Development Policies’, the Hangzhou Declaration
2013	UN Conference on Trade and Development (UNCTAD), UN Development Programme (UNDP) and UNESCO	Creative Economy Report 3: Special Edition – Widening Local Development Pathways
2013	International Federations of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA), Coalitions for Cultural Diversity (IFCCD), Agenda 21 for Culture and Culture Action Europe	Culture as a Goal in the Post-2015 Development Agenda – published. The ‘#culture2015goal’ campaign launched
2013	UN General Assembly	Resolution on Culture and Sustainable Development A/RES/68/223 – adopted
2014	UN General Assembly	Thematic Debate on ‘Culture and Sustainable Development in the Post-2015 Development Agenda’ (NYC); Panel Discussion ‘The power of culture for poverty eradication and sustainable development’
2014	3rd UNESCO World Forum on Culture and the Cultural Industries: ‘Culture, Creativity and Sustainable Development’	Forum concluded with the adoption of the ‘Florence Declaration’ - recommendations on maximising the role of culture to achieve sustainable development and effective ways of integrating culture in the Post-2015 Development Agenda.
2015	United Cities and Local Governments (UCLG)	‘Culture 21 Actions: Commitments on the role of culture in sustainable cities’ (approved in Bilbao, first UCLG Culture Summit)

Πηγή: Duxbury et al. (στο Dessen et al., 2015, σ. 15)

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στην ίδια διαπίστωση προβαίνουν κι άλλοι ερευνητές υποδεικνύοντας πως ακόμη δεν υπάρχει αρκετή ευαισθητοποίηση ούτε και σημαντική υπόληψη του πολιτισμού στο πλαίσιο της αειφορίας (Witta et al., 2012· Worts, 2003), χαρακτηρίζοντας τον πολιτισμό ως «ένα πολύτιμο εργαλείο, το οποίο έχει αγνοηθεί σε μεγάλο βαθμό» (Hawkes, 2001, σ. 1). Για αυτό, οι διεθνείς συζητήσεις αυξάνονται και οι προσπάθειες για διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης εμβαθύνουν. Παράλληλα, εντείνονται οι πιέσεις για ρητή ένταξη του πολιτισμού στην Αναπτυξιακή Ατζέντα της αειφορίας για τη μετά το 2015 εποχή (Post-2015 Development Agenda).

2.1.2.2 Προσεγγίσεις

Όπως αποδεικνύεται από τα προηγούμενα, οι ολοένα αυξανόμενες διεθνείς συζητήσεις και ερευνητικές δραστηριότητες τεκμηριώνουν την ύπαρξη κάποιου είδους σχέσης μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας. Κατά τους Dessein et al. (2015), σχεδόν όλα τα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα πηγάζουν από ανθρώπινες δράσεις, και ως εκ τούτου πίσω από αυτά υπάρχει πολιτισμική δραστηριότητα και πολιτισμικές αποφάσεις. Οι πολιτισμικής-βάσης λύσεις, που πιθανόν να απαιτούνται για τα ζητήματα αειφορίας, δυσκολότερα προκύπτουν από το μέχρι τώρα εδραιωμένο τρίπτυχο, το οποίο αγνοεί τις πολιτισμικές πτυχές. Παρά την αναγνώριση, εξακολουθεί να εκκρεμεί η ουσιαστική ενσωμάτωση των πολιτιστικών πτυχών στο πλαίσιο της αειφορίας (Hauser & Banse, 2011). Πώς όμως ο πολιτισμός μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο της αειφορίας;

Μέχρι τώρα, ακολουθώντας το γνωστό μοντέλο των τριών πυλώνων, οι πολιτισμικές διαστάσεις της αειφορίας προσεγγίζονταν κυρίως ως μέρος του πυλώνα της κοινωνίας, άλλοτε ως αναπόσπαστο μέρος του και άλλοτε σε συνδυασμό με αυτόν, δίνοντας τον τίτλο «κοινωνικοπολιτισμική αειφορία» (Dessein et al., 2015). Παρά τις σημαντικές διασυνδέσεις μεταξύ των δύο, η παρούσα μελέτη συμμαρτίζεται τη θέση των Dessein et al. (2015), κατά τους οποίους ο πολιτισμός και η κοινωνία συνιστούν ξεχωριστές διαστάσεις της αειφορίας. Η αναζήτηση και η οριοθέτηση της σχέσης πολιτισμού και αειφορίας αποτελεί μια πολύπλοκη υπόθεση, μια μεγάλη επιστημονική και πολιτική πρόκληση (Dessein et al., 2015· Kopfmüller, 2011· Throsby, 1997). Η πρόκληση έγκειται στην αναζήτηση μιας σχέσης που υπάρχει ανάμεσα σε δύο πλατιές, πολύπλοκες και πολυδιάστατες έννοιες που απαιτούν διατομεακές και διεπιστημονικές πολιτικές, οι οποίες αναμένεται να θέσουν υπό συζήτηση και προβληματισμό το μέχρι πρότινος καλά εδραιωμένο τρίπτυχο μοντέλο της αειφορίας.

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Κρίνεται λογικό, να οριστεί η έννοια «πολιτισμός», προτού γίνει εκτενέστερη αναφορά στους τρόπους που προσεγγίζεται στο πλαίσιο της αειφορίας, στη συναφή βιβλιογραφία. Στις δημοσιεύσεις που πραγματεύονται τον πολιτισμό υπάρχει ευρεία παραδοχή ότι η εν λόγω έννοια είναι μια από τις πιο πολύπλοκες, ασαφείς και πολύσημες (Hauser & Banse, 2011· Hawkes, 2001· Korfmüller, 2011· Williams, 1985· Worts, 2011). Η ΟΥΝΕΣΚΟ διατύπωσε ένα περιεκτικό και διευρυμένο ορισμό το 1982, στην Παγκόσμια Διάσκεψη για τις Πολιτισμικές Πολιτικές, τον οποίο επιβεβαίωσε και το 2001. Σύμφωνα με αυτόν, ο πολιτισμός είναι «ένα σύνολο μοναδικών πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα, και που περιλαμβάνει επιπρόσθετα από την τέχνη και τη λογοτεχνία, τρόπους ζωής, τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, συστήματα αξιών, παραδόσεις και πεποιθήσεις» (UNESCO, 2002β, σ. 4).

Η παρούσα μελέτη συμμαρτίζεται και υιοθετεί τον παραπάνω πλατύ ορισμό της ΟΥΝΕΣΚΟ και αποδέχεται πως ο πολιτισμός δε συνιστά μια στατική ολότητα αλλά ζωντανή, εξελισσόμενη και προσαρμοστική διαδικασία (Tilbury & Mulà, 2009· Worts, 2011). Στην ίδια ευθεία κινείται και ο ορισμός του Douglas Worts (2003) για τον πολιτισμό, σύμφωνα με τον οποίον ο πολιτισμός είναι

όλοι οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι σχετίζονται με εκείνες τις πτυχές της ζωής που: α) μπορούν να γνωρίζουν και να ελέγχουν, όπως επίσης και β) εκείνες που δεν μπορούν να γνωρίζουν και να ελέγχουν πλήρως, αλλά με τις οποίες πρέπει να έχουν μια συνειδητή σχέση (σ. 218).

Βάσει αυτού, ο πολιτισμός δεν περιορίζεται μόνο σε αυτά που προέρχονται από το παρελθόν, γιατί παρά την αναγκαιότητα της γνώσης του παρελθόντος, αυτή καθίσταται ανεπαρκής εάν δεν εντάσσεται σε μια ουσιαστική σχέση με το παρόν, με παράλληλη συναίσθηση του μέλλοντος (Worts, 2003).

Υιοθετώντας τον προαναφερθέντα διευρυμένο ορισμό για τον πολιτισμό και την πλατιά αυτή κατανόησή του, επανέρχεται το ερώτημα της σχέσης του με την αειφορία. Απόπειρες για να δοθεί απάντηση στο παραπάνω ερώτημα πραγματοποίησαν διάφοροι ερευνητές. Παρόλα αυτά οι προσπάθειες αυτές εστίαζαν κυρίως σε μια από τις ποικίλες πτυχές της σχέσης του πολιτισμού και της αειφορίας, συμβάλλοντας μεν στην υπό διερεύνηση σχέση αλλά με αποσπασματικό τρόπο. Η πρώτη επίσημη σφαιρική προσέγγιση της σχέσης αυτής

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

καταγράφηκε στο Hangzhou της Κίνας, το 2013, όπου πραγματοποιήθηκε το διεθνές συνέδριο της ΟΥΝΕΣΚΟ με θέμα «Πολιτισμός: κλειδί για την αειφόρο ανάπτυξη», βασικό ζητούμενο του οποίου ήταν να συμπεριληφθεί ο πολιτισμός στη μετά το 2015 αναπτυξιακή ατζέντα. Το συνέδριο εισηγήθηκε τους παρακάτω τρεις τρόπους με τους οποίους ο πολιτισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί στο πλαίσιο της αειφορίας:

α) Θεμελιώδης (fundamental): Ο πολιτισμός θεωρείται διατομεακό ζήτημα για όλες τις αναπτυξιακές πρωτοβουλίες, μαζί με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα και την αειφορία.

β) Εγκάρσιος (transversal): Ο πολιτισμός βρίσκεται ενσωματωμένος στους στόχους της κοινωνικής, οικονομικής και περιβαλλοντικής αειφορίας, της ειρήνης και της συμφιλίωσης.

γ) Αυτόνομος πυλώνας της αειφόρου ανάπτυξης (a self-standing pillar of sustainable development): Ο πολιτισμός θεωρείται ο τέταρτος πυλώνας της αειφορίας, μαζί με τους ήδη εδραιωμένους πυλώνες του περιβάλλοντος, της κοινωνίας και της οικονομίας (UNESCO, 2013).

Το ερώτημα αυτό αποτέλεσε το σημείο εστίασης της πολυεπιστημονικής και διεπιστημονικής ομάδας του τετραετούς προγράμματος (2011-2015) COST IS1007 «Investigating Cultural Sustainability», με περίπου εκατό ερευνητές από είκοσι πέντε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και με συμμετέχοντες από το Ισραήλ, τη Νέα Ζηλανδία και την Αυστραλία. Η ομάδα αυτή επιδίωξε την προώθηση της έρευνας μεταξύ των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να παράσχει τα μέσα στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής για την ενσωμάτωση του πολιτισμού ως βασικού συστατικού της αειφόρου ανάπτυξης. Αποβλέποντας σε μια ολιστική επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, η εν λόγω ομάδα συγκροτήθηκε από επιστήμονες που προέρχονταν από μια ευρεία ποικιλία κλάδων και τομέων της έρευνας, από πολιτιστικές, ανθρωπιστικές, κοινωνικές, πολιτικές και φυσικές επιστήμες. Ένα από τα παράγωγα του προγράμματος ήταν το κείμενο των Dessein et al. (2015), που αναφέρεται στη σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας, και συγκεκριμένα σε τρεις προσεγγίσεις, τις οποίες συμερίζεται και η παρούσα διερεύνηση: ο πολιτισμός στην αειφόρο ανάπτυξη (culture in sustainable development), ο πολιτισμός για την αειφόρο ανάπτυξη (culture for sustainable development), ο πολιτισμός ως αειφόρος ανάπτυξη (culture as sustainable development).

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ανάλογα με την κάθε προοπτική, ο πολιτισμός λαμβάνει διαφορετικό ρόλο στο πλαίσιο της αειφορίας, όπως περιγράφεται ακολούθως.

α) Υποστηρικτικός ρόλος (supporting role – culture in sustainable development): Ο πολιτισμός παίρνοντας ανεξάρτητο και αυτόνομο ρόλο, προστίθεται στο υφιστάμενο τρίπτυχο μοντέλο της αειφορίας και παρουσιάζεται ως τέταρτος, αυτοτελής πυλώνας. Η κατανόηση των ιδιαίτερων ιδιοτήτων των καλλιτεχνικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων συμβάλλει στον καθορισμό των ιδιοτήτων της αειφόρου ανάπτυξης, μέσα από τις τέχνες και τον πολιτισμό. (Dessein et al., 2015).

Η εν λόγω προσέγγιση δεν αποτελεί κάτι καινούριο στον συναφή χώρο της βιβλιογραφίας, αφού ο Jon Hawkes κατέθεσε την ίδια θέση το 2001, η οποία υιοθετήθηκε και από άλλους ερευνητές στην πορεία και επιβεβαιώθηκε από το πρόσφατο συνέδριο της ΟΥΝΕΣΚΟ, στο Hangzhou το 2013. Όμως, η αντιμετώπιση του πολιτισμού ως ανεξάρτητου, τέταρτου πυλώνα της αειφορίας επιδέχεται κριτική για τον κίνδυνο τον οποίο ελλοχεύει να καταλήξει ως μια περιοριστική προοπτική, που εστιάζει μόνο στην προστασία στοιχείων που θεωρούνται πολιτισμικά. Επιπλέον, υπάρχει ο κίνδυνος μέσω της αυτονομίας του πολιτισμού, να προσεγγίζεται τελικά ως μια στενή έννοια που περιορίζεται μόνο στον καλλιτεχνικό και δημιουργικό τομέα. Τέλος, η αντιμετώπιση του πολιτισμού ως τέταρτου πυλώνα επικρίνεται ως προς το ότι πιθανόν να παρεμποδίζει τις συσχετίσεις με τις άλλες παραμέτρους, κυρίως του περιβάλλοντος και της κοινωνίας (Dessein et al., 2015).

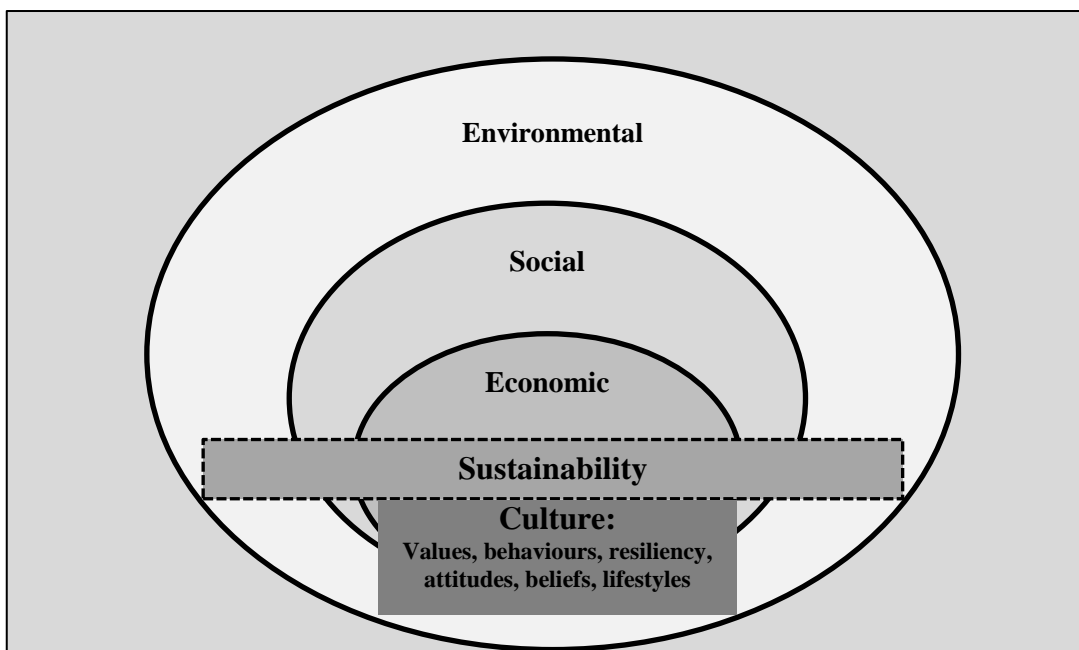
β) Συνδετικός και διαμεσολαβητικός ρόλος (mediating role – culture for sustainable development): Ο πολιτισμός, λαμβάνοντας ένα ενδιάμεσο ρόλο, λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη για τις διαδικασίες της αειφορίας, εξισορροπώντας τις συγκρουόμενες απαιτήσεις και ανταγωνιστικά συμφέροντα που απορρέουν από ανθρωπο-πολιτισμικές δράσεις και που συνδέονται με τους τρεις πυλώνες. Η συγκεκριμένη προσέγγιση απαιτεί πλατύτερη αντίληψη της έννοιας «πολιτισμός», που συμπεριλαμβάνει, εκτός από τις καλλιτεχνικές και δημιουργικές δράσεις, την ποικιλομορφία των ανθρώπινων αξιών, εκφράσεων και τρόπων ζωής. Οι Dessein et al. (2015) θεωρούν πως οι δυνατότητες του πολιτισμού, έχοντας διαμεσολαβητικό ρόλο, δεν έχουν αξιοποιηθεί επαρκώς και αυτός είναι ένας πιθανός λόγος που η αειφόρος ανάπτυξη παραμένει ακόμη αόριστη και άπιαστη ιδέα.

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

γ) Μετασχηματιστικός ρόλος (transformative role – culture as sustainable development): Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο πολιτισμός λαμβάνει μετασχηματιστικό ρόλο και κεντρική θέση για την επίτευξη της αειφορίας.

Αναγνωρίζοντας τον πολιτισμό ως τη ρίζα όλων των ανθρώπινων αποφάσεων και ενεργειών και ως μια γενικότερη ανησυχία (ακόμα και ένα νέο πρότυπο) στο σκεπτικό της αειφόρου ανάπτυξης, ο πολιτισμός και η αειφορία συνυφαίνονται αμοιβαία και οι διαχωρισμοί μεταξύ των οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών διαστάσεων της αειφορίας, αρχίζουν να ξεθωριάζουν (ό.π., σ. 29).

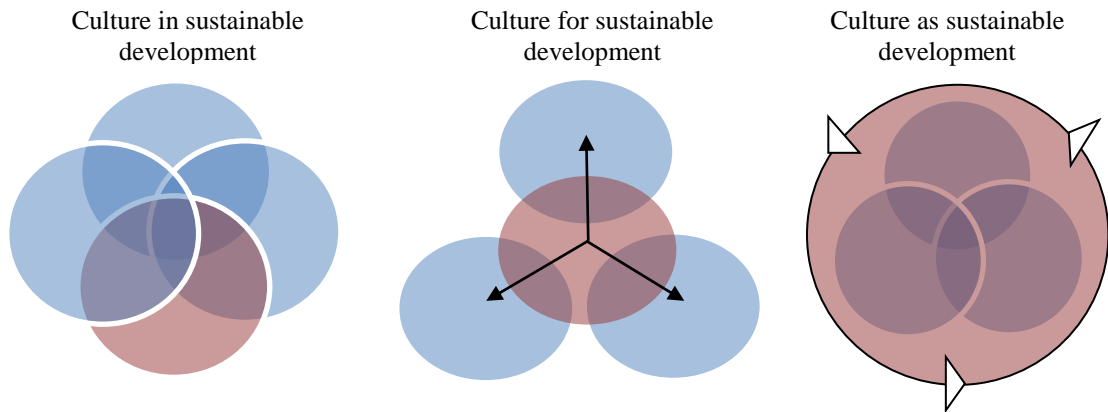
Παρόμοια προσέγγιση είχε προηγουμένως προτείνει και ο Worts (2011), ο οποίος προσαρμόσε το γνωστό μοντέλο της αειφορίας και παρουσίασε ένα νέο μοντέλο στο οποίο ο πολιτισμός κατέχει θεμελιακή θέση, όπου στηρίζονται οι υπόλοιπες διαστάσεις της αειφορίας (Διάγραμμα 3). Εντός του πολιτισμικού θεμελίου περιλαμβάνονται οι αξίες, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές που κατευθύνουν τις ανθρώπινες ενέργειες.



Διάγραμμα 3: Προσαρμοσμένο μοντέλο της αειφορίας, που συμπεριλαμβάνει τον ρόλο του πολιτισμού
Πηγή: Worts, 2011, σ. 124

Οι τρεις ρόλοι του πολιτισμού στην, για και ως αειφόρος ανάπτυξη, που προτείνονται από τους Dessen et al. (2015) και παρουσιάστηκαν παραπάνω, απεικονίζονται σχηματικά με τους αντίστοιχους τρεις τρόπους (Διάγραμμα 4).

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση



Διάγραμμα 4: Οι σχέσεις πολιτισμού και αειφόρου ανάπτυξης

Πηγή: Dessein et al., 2015, σ. 29

Οι Dessein et al. (2015) διευκρινίζουν πως οι τρεις διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης του πολιτισμού στο πλαίσιο της αειφορίας δεν αλληλοαποκλείονται. Πρόκειται για τρεις διαφορετικούς τρόπους σκέψης και οργάνωσης των συζητήσεων για την αειφόρο ανάπτυξη, ένα χρήσιμο εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί στρατηγικά και επιλεκτικά, αναλόγως της περίπτωσης και των επιδιώξεων, σε θεωρητικό, πολιτικό και πρακτικό επίπεδο. Το πλαίσιο αυτό αντανακλά την πρώτη συστηματική προσπάθεια, της οποίας προηγήθηκαν και προφανώς θα ακολουθήσουν άλλες. Όλες αυτές μαζί μαρτυρούν ότι έχει ξεκινήσει μια διεθνής ερευνητική κινητοποίηση για εξεύρεση στοχευμένων τρόπων προσέγγισης του πολιτισμού στο πλαίσιο της αειφορίας, όπως και για παροχή προτάσεων για συγκεκριμένους τρόπους υλοποίησής τους.

Παρόλα αυτά, ακόμη υπολείπονται κατάλληλα βήματα και αποτελεσματικές δραστηριότητες για την πολιτική και κοινωνική εφαρμογή (Korfmüller, 2011). Με τη θέση αυτή συμφωνούν και οι Dessein et al. (2015), δηλώνοντας πως ακόμη συνεχίζονται οι προσπάθειες για ανάπτυξη και υλοποίηση πολιτικών που ενσωματώνουν τον πολιτισμό μαζί με την αειφορία. Επισημαίνουν πως ο πολιτισμός δεν είναι αποκλειστικό θέμα των πολιτισμικών πολιτικών, αλλά συστήνεται η ένταξή του στον πυρήνα των πολιτικών που σχετίζονται με τουρισμό, έρευνα, πολιτισμική διπλωματία, κοινωνικές πολιτικές, αστικό και περιφερειακό προγραμματισμό, εκπαίδευση και άλλες. Ο Hawkes (2001) χαρακτηρίζει την πολιτισμική προοπτική ως απαραίτητη βάση για όλο τον δημόσιο προγραμματισμό. Μάλιστα, η εκπαίδευση ξεχωρίζει ως μια από τις αποτελεσματικότερες πολιτικές που δύνανται να προωθήσουν την ευαισθητοποίηση, την επίγνωση και τον μετασχηματισμό προς την αειφορία. Η εκπαίδευση για την αειφορία ή αλλιώς η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη θα απασχολήσει την επόμενη υποενοότητα.

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1.3 Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη

2.1.3.1 Υπόβαθρο εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη

Η εκπαίδευση έχει κατά κόρον χαρακτηριστεί ως το σημαντικότερο μέσο για επίτευξη της αειφορίας. Κατά τον Sterling (2001), η εκπαίδευση είναι το κλειδί που παρέχει σε ένα έθνος, σε μια κοινωνία, τη δυνατότητα να αναπτύξει και να πετύχει στόχους αειφορίας, δημιουργώντας έναν πιο αειφόρο κόσμο. Την ίδια θέση συμμερίζονται πολλοί άλλοι ερευνητές που υπογραμμίζουν τον σημαντικό, καίριο, κρίσιμο, κινητήριο, μετασχηματιστικό και εποικοδομητικό ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση για την αειφορία (Jucker, 2002· Martins et al., 2006· Philips, 2012· Sterling, 1996· UNESCO, 2005). Οι χαρακτηρισμοί αυτοί συνάδουν με την ευρύτερη θέση της ΟΥΝΕΣΚΟ, κατά την οποία «η εκπαίδευση, εν ολίγοις, είναι η καλύτερη ελπίδα της ανθρωπότητας και το πιο αποτελεσματικό μέσο στην προσπάθεια να επιτευχθεί η αειφόρος ανάπτυξη» (UNESCO, 1997, σ. 16).

Για την αειφορία χρειάζεται ένα είδος εκπαίδευσης διαφορετικό. Ένα είδος εκπαίδευσης που καταρρίπτει τον συγκεντρωτικό, ομοιογενή, τυποποιημένο, τεχνοκρατικό και βιομηχανικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος που εξαπλώθηκε τον 20^{όν} αιώνα και συνέδραμε στην τρέχουσα μη αειφόρο κατάσταση (Orr, 2001). Ο Orr (2004) θεωρεί πως «περισσότερη εκπαίδευση από το ίδιο είδος μπορεί μόνο να χειροτερέψει τα πράγματα» (σ. 27). Διευκρινίζει πως δεν αντιτίθεται στην εκπαίδευση αλλά στο είδος εκπαίδευσης που ενισχύει τον μη αειφόρο τρόπο ζωής, τονίζοντας πως είναι η εκπαίδευση ενός συγκεκριμένου είδους που θα μας σώσει, θα μας προοδεύσει και θα μας προχωρήσει προς την αειφορία (1991). Την ίδια άποψη συμμερίζεται και ο Sterling (1996), ο οποίος χαρακτηρίζει την εκπαίδευση του 20^{ού} αιώνα παραγωγό και παράγωγο της μοντέρνας κρίσης και δηλώνει πως μια τέτοια εκπαίδευση που εξακολουθεί να αναπαράγει τα ίδια χαρακτηριστικά είναι πλέον ακατάλληλη. Παρουσιάζει επείγουσα την ανάγκη εξεύρεσης νέων μοντέλων και προσεγγίσεων που λαμβάνουν ταυτόχρονα υπόψη τις υπάρχουσες ορθές πρακτικές. Κατά τον ίδιο, οι δυνατότητες αυτές εμπεριέχονται στην εκπαίδευση για την αειφορία.

Η σημασία της εκπαίδευσης για την αειφορία υπογραμμίστηκε ήδη από το 1992, στο Συνέδριο των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη στο Ρίο, κατά το οποίο, όπως προαναφέρθηκε, δόθηκε θεσμική οντότητα στην έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Απόρροια του Συνεδρίου ήταν η Ατζέντα 21 (Agenda 21), ένα πολιτικό

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

κείμενο που στην ουσία αποτελεί ένα συνολικό μακροπρόθεσμο πρόγραμμα δράσεων για την προώθηση και επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης (United Nations, 1992). Ειδικότερα, στο Κεφάλαιο 36 της Ατζέντα 21 εισήχθη η έννοια της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη ανάμεσα σε άλλους μηχανισμούς και τονίστηκε ο καταλυτικός της ρόλος για την επίτευξη της αναγκαίας κοινωνικής αλλαγής, αυτής που απαιτείται για την εκπόρευση προς την αειφορία (Storksdieck, 2006).

Παρόλο ότι έχουν περάσει δύο δεκαετίες από τότε, η διεθνής βιβλιογραφία υποδεικνύει πως εξακολουθούν να συνεχίζονται οι προσπάθειες αναζήτησης του ρόλου, της θέσης και της μορφής της ΕΑΑ, τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση. Προτού γίνει συζήτηση για τις πτυχές αυτές, κρίνεται ορθό να προηγηθεί μια σκιαγράφηση της ΕΑΑ, όπως παρουσιάζεται στη συναφή βιβλιογραφία.

2.1.2.1 Τι είναι η εκπαίδευση για την αειφορία;

Όπως με τους όρους αειφορία και αειφόρος ανάπτυξη, έτσι και με τη σχετική με αυτούς εκπαίδευση, καταγράφεται διεθνώς μια συνεχιζόμενη αντιπαράθεση για τους όρους που την αποδίδουν καλύτερα, ονομάζοντάς την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (education for sustainable development), εκπαίδευση για την αειφορία (education for sustainability), αειφόρο εκπαίδευση (sustainable education) και άλλα. Η συγκεκριμένη θεωρητική διαμάχη εκτείνεται πέραν του ερευνητικού ενδιαφέροντος της παρούσας μελέτης, στην οποία χρησιμοποιούνται οι δύο πρώτοι όροι συνωνύμως και αδιακρίτως. Σε κάποιες περιπτώσεις πιθανόν να εμφανίζεται περισσότερο ο όρος εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, λόγω του ότι χρησιμοποιείται συχνότερα σε διεθνές επίπεδο και στα έγγραφα των Ηνωμένων Εθνών.

Σύμφωνα με την ΟΥΝΕΣΚΟ, η ΕΑΑ δίνει μια νέα κατεύθυνση στην εκπαίδευση και τη μάθηση (UNESCO, 2009) αποβλέποντας στην ενδυνάμωση όλων των ανθρώπων για την ανάληψη της κοινής ευθύνης για τη δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος (UNESCO, 2002α). Στη Διακήρυξη της Βόννης, προϊόν του Παγκόσμιου Συνεδρίου για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, δηλώνεται ότι

χρειαζόμαστε μια κοινή δέσμευση για την εκπαίδευση που να ενδυναμώνει τους ανθρώπους για αλλαγή. Αυτή η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι τέτοιας ποιότητας που να παρέχει τις αξίες, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες για αειφόρο διαβίωση και συμμετοχή στην κοινωνία (UNESCO, 2009, σ. 1).

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η ΕΑΑ δεν περιορίζεται στη διδασκαλία γνώσεων και αρχών που σχετίζονται με την αειφορία αλλά αποσκοπεί σε κοινωνικό μετασχηματισμό, με απώτερο στόχο τη δημιουργία αειφόρων κοινωνιών. Αφορά με άλλα λόγια στην αλλαγή νοοτροπίας και του τρόπου ζωής με σκοπό την από κοινού δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος (Tilbury & Mulà, 2009), για αυτό χαρακτηρίζεται ως η εκπαίδευση για το μέλλον που απευθύνεται στον οποιονδήποτε και οπουδήποτε (UNESCO, 2012).

Δεδομένου του χαρακτήρα της έννοιας της αειφορίας, ως έννοιας ανοιχτής που ακόμη διαμορφώνεται επηρεαζόμενη από τις σύγχρονες εξελίξεις και προκλήσεις (Φλογαΐτη, 2011), κατ' αναλογία, ο ορισμός, το περιεχόμενο και η μεθοδολογία της ΕΑΑ δεν εγκλωβίζονται σε κάποιο στατικό χρονικό πλαίσιο. Διατηρώντας από τη μια κάποιες θεμελιώδεις θέσεις, η ΕΑΑ βρίσκεται από την άλλη σε συνεχή αλλαγή και προσαρμογή ανταποκρινόμενη στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Παρά τις τροποποιήσεις και επαναπροσαρμογές, παραμένει σταθερή η επιδίωξη που εστιάζει στην ανάπτυξη της ικανότητας των πολιτών να αντιμετωπίζουν την πολυπλοκότητα, τις αντιπαραθέσεις και τις ανισότητες που προκύπτουν από τα περιβαλλοντικά, πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα (UNESCO, 2012), με πιο ολιστικό, ενοποιητικό και κριτικό τρόπο (UNESCO, 2014).

Τα Ηνωμένα Έθνη, αναγνωρίζοντας την αξία της ΕΑΑ και αποβλέποντας στην προώθηση και εδραίωσή της, όρισαν τη δεκαετία 2005-2014 ως Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Decade of Education for Sustainable Development), με την ΟΥΝΕΣΚΟ σε ηγετικό ρόλο, εκπονώντας ένα σχέδιο δράσης που αποσκοπούσε

στην ενσωμάτωση των αρχών και των πρακτικών της αειφόρου ανάπτυξης σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης και της μάθησης, στην ενθάρρυνση αλλαγών στις γνώσεις, τις αξίες και στάσεις με το όραμα να καταστεί δυνατή μια κοινωνία πιο βιώσιμη και δίκαιη για όλους (UNESCO, 2014, σ. 9).

Η Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη παρείχε την ευκαιρία στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους επαγγελματίες να ενσωματώσουν τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης σε όλες τις πτυχές που σχετίζονται με τη μάθηση, προκειμένου να καταστούν οι πολίτες και οι ηγέτες ικανοί να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις του παρόντος και του μέλλοντος και να λαμβάνουν τις κατάλληλες αποφάσεις για έναν αειφόρο κόσμο.

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η πρόσφατη εκπονή της επίσημης δεκαετίας της ΟΥΝΕΣΚΟ αφήνει πίσω της γερά θεμέλια για την ΕΑΑ αυξάνοντας την ευαισθητοποίηση, επηρεάζοντας πολιτικές και δημιουργώντας μεγάλο αριθμό καλών πρακτικών στον εκπαιδευτικό τομέα, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (ό.π.). Παρόλα αυτά, στην τελική έκθεση της ΟΥΝΕΣΚΟ, που αξιολογεί την επίτευξη των στόχων της Δεκαετίας, υποδεικνύεται μια σειρά από προκλήσεις που απομένουν ώστε να ικανοποιηθούν πλήρως οι δυνατότητες της ΕΑΑ, όπως η ανάγκη για ανάπτυξη και τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας καλών πρακτικών της ΕΑΑ, καθώς και η ανάγκη για πολιτική θεσμοθέτησή της για πιο συστημική υλοποίησή της μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, τις πολιτικές και τους προγραμματισμούς. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη Έκθεση, 66% των κρατών μελών αναφέρουν την ύπαρξη εθνικής στρατηγικής για την ΕΑΑ και 50% των κρατών μελών έχει συμπεριλάβει την ΕΑΑ στις σχετικές πολιτικές (ό.π.). Μια ανασκόπηση στους τρόπους που η ΕΑΑ προωθήθηκε μέσα από τις ποικίλες πολιτικές θα πραγματοποιηθεί στην ακόλουθη ενότητα.

2.2 Επίπεδο πολιτικών

2.2.1 Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και πολιτικές

Ο αξιοσημείωτος αριθμός ακαδημαϊκών κειμένων που δημοσιεύτηκαν κατά τη δεκαετία 2005-2014, αντανακλά τις μεγάλες προσπάθειες προώθησης της ΕΑΑ κατά τη Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε ότι η πλειοψηφία πραγματεύεται την ΕΑΑ από περιβαλλοντική σκοπιά, δηλαδή η έννοια ερμηνεύεται πρωτίστως με περιβαλλοντικούς όρους. Ενώ στο επίπεδο των θεωρητικών αρχών και των διεθνών διακηρύξεων έχει ξεκαθαριστεί εδώ και χρόνια το θέμα της ευρείας διεπιστημονικότητας που απαιτείται για την ΕΑΑ, εντούτοις από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύεται η έμφαση στη μονομερή σύνδεσή της με τις περιβαλλοντικές της διαστάσεις, οι οποίες μάλιστα, στις περισσότερες περιπτώσεις, ταυτίζονται με το πεδίο των φυσικών επιστημών και ειδικότερα της οικολογίας. Δεδομένης της ευρείας έννοιας της αειφορίας αλλά και της εκπαίδευσης που σχετίζεται με αυτή, μια τέτοια προσέγγιση κρίνεται ιδιαίτερα περιοριστική, καθώς επισκιάζει πολλούς άλλους τομείς δράσης που σχετίζονται με την αειφορία (Stoltenberg & Holz, 2011) και αποπροσανατολίζει από τη μεγάλη εικόνα των πολυσύνθετων ζητημάτων αειφορίας.

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η προσκόλληση στις περιβαλλοντικές-βιοφυσικές διαστάσεις της αειφορίας στο πλαίσιο της ΕΑΑ, πιθανόν να προέκυψε από παρερμηνείες που συνδέονται με το ιστορικό θεωρητικό υπόβαθρο των δύο ειδών εκπαίδευσης αλλά και με τις πολιτικές που τα προώθησαν στην εκπαιδευτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, μέχρι προσφάτως η αειφόρος ανάπτυξη οριζόταν ευρέως από το περιβάλλον, την κοινωνία και την οικονομία. Αντιστοίχως, η ΕΑΑ, κατά την απαρχή της Δεκαετίας για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, οριζόταν από την ΟΥΝΕΣΚΟ ως «η διαδικασία μάθησης για τον τρόπο λήψης αποφάσεων που λαμβάνουν υπόψη το μακροπρόθεσμο μέλλον της οικονομίας, της οικολογίας και της ισότητας όλων των κοινοτήτων» (UNESCO, 2005, σ. 17). Από το τρίπτυχο αυτό, το περιβάλλον αναδυόταν ως η πιο εύκολα αντιληπτή παράμετρος και η πιο ευπροσάρμοστη στις καθημερινές ιδέες και τα παιδαγωγικά προγράμματα, που ήταν βαθιά επηρεασμένα από τις ιδέες της προστασίας του περιβάλλοντος, της αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων για πιο υγιή ζωή και της εξιδανίκευσης της φύσης (Stoltenberg & Holz, 2011).

Η αντίληψη αυτή ενισχύθηκε προφανώς και από τα διεθνή συνέδρια της ΟΥΝΕΣΚΟ στα οποία το σημείο εστίασης μετατοπίστηκε από την ΠΕ στην ΕΑΑ (Martins et al., 2006). Μεγάλο μέρος των συζητήσεων για την ΠΕ έθεσε την αειφόρο ανάπτυξη ως βασική κατευθυντήρια ιδέα (Bonnett, 1999· Bonnett, 2002· Φλογαΐτη, 2011). Μάλιστα στο διεθνές συνέδριο της ΟΥΝΕΣΚΟ στη Θεσσαλονίκη, το 1997, διατυπώθηκε η εισήγηση εναλλακτικής χρήσης των όρων ΠΕ και Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (UNESCO, 1997). Έτσι, μετά τη Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης οι όροι αρχίζουν να συγχέονται (Φλογαΐτη, 2011). Σχεδόν δύο δεκαετίες μετά, η εισήγηση μπορεί να μην έχει υιοθετηθεί πλήρως αλλά έχει εμφανώς επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που η αειφορία ενσωματώθηκε στις εκπαιδευτικές πολιτικές, τις περισσότερες φορές ως μέρος ή προέκταση της ΠΕ, δημιουργώντας έτσι προβλήματα και συζητήσεις (ό.π.). Ένα παράδειγμα αποτελεί το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα της Αγγλίας, το οποίο παρουσιάζει την ΕΑΑ ως μια προσέγγιση για όλο το πρόγραμμα σπουδών που έχει τις ρίζες της στην ΠΕ (Bonnett 2002· Chatzifotiou, 2006). Τέτοιες πολιτικές φαίνεται να συνευθύνονται για παρερμηνείες που σχετίζονται με την ΕΑΑ, που την θέλουν να ορίζεται αποκλειστικά με περιβαλλοντικές-οικολογικές διαστάσεις ή και να ταυτίζεται πλήρως με την ΠΕ. Κατά τη Φλογαΐτη (2011), «δεν είναι ότι καλύτερο να μπερδεύονται οι όροι και να αλλάζουν άνωθεν, χωρίς προηγούμενες διεργασίες στη βάση» (σ. 132). Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα της Κύπρου, στο οποίο η ΕΑΑ και η ΠΕ

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

παρουσιάζονται μαζί στο πρόγραμμα σπουδών. Η από κοινού παρουσίασή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί πρόσφορο έδαφος για παρανοήσεις και διευκολύνει την επισκίαση της ΕΑΑ από την ΠΕ, αφού η δεύτερη είναι ευκολότερο να κατανοηθεί, καθώς συναποτελείται από δύο ήδη γνωστές έννοιες, το περιβάλλον και την εκπαίδευση (Chatzifotiou, 2006).

Παρά τα πολυάριθμα κοινά που υφίστανται μεταξύ ΠΕ και ΕΑΑ, όπως για παράδειγμα ο κοινός προσανατολισμός τους προς συμπεριφορική αλλαγή και προς ένα καλύτερο μέλλον (McKeown & Hopkins, 2007), εντούτοις τα δύο είδη εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται και από βασικές διαφορές. Η κυριότερη από αυτές έγκειται στο γεγονός ότι η ΠΕ εστιάζει κυρίως στα περιβαλλοντικά ζητήματα και ενδιαφέρεται στους τρόπους επίλυσής τους για τη δημιουργία ενός καλύτερου αύριο. Από την άλλη, η ΕΑΑ επικεντρώνεται κυρίως στις ανθρώπινες συνθήκες και επιδιώκει τη διαμόρφωση ενός καλύτερου μέλλοντος μέσω της κοινωνικής ενδυνάμωσης και αλλαγής (McKeown & Hopkins, 2007· Pavlova, 2011). Τα δύο είδη εκπαίδευσης διαφοροποιούνται από το γεγονός ότι η ΕΑΑ προεκτείνει το περιβαλλοντικό σημείο εστίασης της ΠΕ για να συμπεριλάβει την κοινωνική δικαιοσύνη, τις ανθρώπινες ανησυχίες, συνυπολογίζοντας παράλληλα τις οικονομικές και πολιτικές πραγματικότητες (Storksdiack, 2006). Οι Rosalyn McKeown και Charles Hopkins (2007) επεξηγούν λακωνικά αυτή τη διαφορά, λέγοντας «η ΠΕ προέκυψε από τις περιβαλλοντικές ανησυχίες. Σε αντίθεση, η ΕΑΑ επικεντρώνεται πολύ περισσότερο στον άνθρωπο. Η αιφόρος ανάπτυξη, προέκυψε από την αναζήτηση μιας ισορροπημένης προσέγγισης των περιβαλλοντικών, κοινωνικών, και οικονομικών συμφερόντων» (σ. 20), επεκτείνοντας πλέον το ενδιαφέρον και προς τα πολιτισμικά, τα τελευταία χρόνια.

Υπάρχει διεθνώς η αναγνώριση της συμβολής και της σημασίας των περιβαλλοντικών ανησυχιών ως βασικά συστατικά της αιφόρου ανάπτυξης, αλλά μέχρι πρόσφατα η έννοια αντικριζόταν στις περισσότερες περιπτώσεις αποκλειστικά μέσα από τον περιβαλλοντικό φακό, ο οποίος έδινε προτεραιότητα στα ζητήματα της οικολογικής υποβάθμισης υιοθετώντας τεχνικές προσεγγίσεις για την επίλυσή τους (Korfmüller, 2011). Επειδή «εστιάζοντας στην οικολογία ως το πεδίο δράσης και ανάλυσης, η γενική κατανόηση για την αιφορία στενεύει και φθίνει» (Stoltenberg & Holz, 2011, σ. 198), τίθεται αναγκαία η υιοθέτηση στρατηγικών, οι οποίες προωθούν προσεγγίσεις που εκτείνονται πέραν της οικολογικής και τεχνικής γνώσης (Frisk & Larson, 2011).

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο Sterling (2001) δηλώνει σαφώς ότι παρόλο που η ΠΕ συνιστά σημαντικό ρεύμα στην ευρύτερη επιδίωξη για αλλαγή, εντούτοις δεν είναι επαρκής από μόνη της για να καλύψει την προσπάθεια της ΕΑΑ. Η επιτυχία των στρατηγικών που καθιστούν λειτουργική την αειφορία, για συντονισμένη διαχείριση της επιθυμητής αλλαγής σε ποικίλους τομείς, θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από την ύπαρξη δεικτών ευρέως φάσματος, που εκτείνονται πέραν των περιβαλλοντικών πτυχών (Foster, 2001). Μια τέτοια μονοεπιστημονική προσέγγιση της αειφορίας στο πλαίσιο των φυσικών επιστημών αδυνατεί να αντικατοπτρίσει την πολυπλοκότητα των ζητημάτων αειφορίας, τα οποία εκτός από τις περιβαλλοντικές διαστάσεις περιλαμβάνουν κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές πτυχές και ως εκ τούτου απαιτούν διεπιστημονικές προσεγγίσεις.

Χωρίς να αμφισβητείται η μάθηση που προκύπτει από τη μελέτη των περιβαλλοντικών θεμάτων, παράλληλα αυτά πρέπει να τοποθετούνται και να εξετάζονται σε ένα ευρύτερο συγκείμενο (Sterling, 2001). Η παρούσα μελέτη υποστηρίζει πως ένα τέτοιο ευρύτερο συγκείμενο δύναται να προσφέρει ο πολιτισμός, ο οποίος σύμφωνα με τις πρόσφατες, αυξανόμενες και συνεχιζόμενες εξελίξεις συνιστά επίσης μια σημαντική παράμετρο της αειφορίας. Όπως φάνηκε από τα προαναφερθέντα, η σχέση μεταξύ περιβάλλοντος και αειφορίας έχει προωθηθεί σε μεγάλο βαθμό μέσα από τις σχετικές πολιτικές. Ποια είναι όμως η θέση του πολιτισμού στις πολιτικές που σχετίζονται με την ΕΑΑ;

2.2.2 Εκπαίδευση για την αειφορία και πολιτισμός – Πολιτικές

Καθώς η έννοια της αειφορίας συνεχίζει να εξελίσσεται και να μεταβάλλεται, έτσι και οι εκπαιδευτικές προσπάθειες πρέπει να ανταποκρίνονται και να προσαρμόζονται σε αυτή. Εν όψει των πρόσφατων συζητήσεων που παρουσιάστηκαν στην υποενότητα 2.1.2, το γνωστό τρίπτυχο μοντέλο της αειφορίας τίθεται πλέον υπό τροποποίηση σε θεωρητικό επίπεδο. Το ερώτημα που τίθεται εδώ περιστρέφεται γύρω από την ενσωμάτωση του πολιτισμού στις πολιτικές που αφορούν στην ΕΑΑ, που όπως προειπώθηκε αποτελεί καταλύτη των επιθυμητών αλλαγών. Αποσκοπώντας στην κοινωνική αλλαγή στο πλαίσιο της αειφορίας, η ΕΑΑ οφείλει να λαμβάνει υπόψη ότι η ερμηνεία και η πρακτική της αειφορίας εκτός από πολιτικό είναι κατά κύριο λόγο ζήτημα πολιτισμικό (Φλογαΐτη, 2011). Οι διεθνείς συζητήσεις της ΟΥΝΕΣΚΟ για τον πολιτισμό και την αειφόρο ανάπτυξη υποστηρίζουν πως η ενσωμάτωση του πολιτισμού στην ΕΑΑ θα έχει αμοιβαία οφέλη και για τα δύο, εξηγώντας πως αφενός η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για την ένταξη του πολιτισμού στη μετά το 2015 αναπτυξιακή ατζέντα

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

(Boccardi, 2013) και αφετέρου η ΕΑΑ μπορεί να ενισχυθεί εάν συμπεριλάβει και τονίσει τις πολιτισμικές πτυχές (UNESCO, 2013). Κατά την Kim Polistina (2012), η ανάπτυξη αειφορικού γραμματισμού (sustainability literacy) από τους εκπαιδευόμενους προαπαιτεί την ύπαρξη πολιτισμικού γραμματισμού (cultural literacy), που αναφέρεται στην πολιτισμική επάρκειά τους αλλά και στη δυνατότητά τους να σκέφτονται κριτικά και να επιφέρουν αλλαγές, εάν απαιτείται, στο δικό τους πολιτισμικό πλαίσιο. Η επίτευξή του στην πράξη εξαρτάται από τις ευκαιρίες που παρέχονται μέσα από την εκπαίδευση.

Παρά τις επισημάνσεις και υποδείξεις, και «παρόλη την αφθονία της βιβλιογραφίας για την ΕΑΑ και τον πολιτισμό, υπάρχουν ελάχιστα έγγραφα που επιδιώκουν να συνδέσουν τα δύο και να εντοπίσουν κοινές τους αρχές» (Tilbury & Mulà, 2009, σ. 11). Όπως προειπώθηκε, ο σημαντικότερος σταθμός για την ΕΑΑ, από τότε που πρωτοεισήχθηκε ως ιδέα το 1992 μέχρι και σήμερα, υπήρξε η Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη που έθεσαν τα Ηνωμένα Έθνη, για τα έτη 2005-2014, περίοδος κατά την οποία αναπτύχθηκαν οι περισσότερες πολιτικές για την ΕΑΑ. Στο εναρκτήριο έγγραφο της ΟΥΝΕΣΚΟ «Διεθνές Πρόγραμμα Εφαρμογής» για τη Δεκαετία αυτή, μέσω του οποίου τέθηκαν οι στρατηγικές και η ουσία της δεκαετίας, εντοπίζονται κάποιες αναφορές στον πολιτισμό σε σχέση με την ΕΑΑ. Ο πολιτισμός παρουσιάζεται στο κείμενο ως η βάση, το θεμέλιο των τριών άλλων παραμέτρων ή και ως η συγκολλητική τους δύναμη, όπως φαίνεται από το εξής απόσπασμα:

Η βάση και το θεμέλιο των αλληλοσυνδέσεων αυτών των τριών περιοχών και της αειφόρου ανάπτυξης παρέχεται μέσα από τη διάσταση του πολιτισμού. [...] Οι τρεις περιοχές –κοινωνία, περιβάλλον και οικονομία– αλληλοσυνδέονται, μέσω της διάστασης του πολιτισμού, ένα χαρακτηριστικό της αειφόρου ανάπτυξης το οποίο πάντοτε πρέπει να έχουμε υπόψη (UNESCO, 2005, σ. 15).

Έχοντας τη θέση αυτή ως σημείο αναφοράς, στο εν λόγω κείμενο επισημαίνεται πως οι στόχοι και οι διαδικασίες της ΕΑΑ με έμφαση στις πολιτισμικές πτυχές οφείλουν να τονίσουν, ανάμεσα σε άλλα, τη σημασία της πολυμορφίας, της αποδοχής της διαφορετικότητας, των αξιών του σεβασμού, της αξιοποίησης της γνώσης του αυτόχθονος πληθυσμού και των πρακτικών τους, της στήριξης των πρακτικών και παραδόσεων που συμβάλλουν στη βιωσιμότητα, της αναγνώρισης και αξιοποίησης της πολιτισμικής θεώρησης της φύσης, της κοινωνίας και του κόσμου, και της υιοθέτησης τοπικών μορφών επικοινωνίας.

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Με το κείμενο αυτό, που δημοσιεύτηκε στο κατώφλι της Δεκαετίας για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, τέθηκαν κάποιες πολιτικές παροτρύνσεις για προώθηση της πολιτισμικής διάστασης της αειφορίας μέσω της ΕΑΑ. Παρά το ότι το συγκεκριμένο κείμενο δεν έκανε αναφορά και στους τρεις ρόλους του πολιτισμού στην αειφορία, όπως παρουσιάστηκαν ήδη στην υποενότητα 2.1.2.2 εντούτοις, σημείωσε κάποιο θετικό βήμα για ενσωμάτωση πτυχών του πολιτισμού στην εκπαιδευτική πράξη, στο πλαίσιο της αειφορίας, δίνοντας τη δυνατότητα να κατανοηθούν και να ενσωματωθούν οι πολιτισμικές προοπτικές στη μάθηση και τα εκπαιδευτικά συστήματα (Tilbury & Mulà, 2009). Στη Δεκαετία αυτή, ως διεθνή πλατφόρμα, είχαν τεθεί οι ελπίδες για τη γεφύρωση των πολιτισμικών, κοινωνικο-οικονομικών και περιβαλλοντικών πτυχών της επιδιωκόμενης αλλαγής καθώς και για την υιοθέτηση ενός πολιτισμικού φακού (ό.π.).

Ανταποκρινόμενες στα κείμενα και τις διακηρύξεις της ΟΥΝΕΣΚΟ καθώς και στις παγκόσμιες προκλήσεις για ΕΑΑ, πολλές χώρες και περιφέρειες προχώρησαν στον σχεδιασμό ή και επανασχεδιασμό των δικών τους στρατηγικών πλαισίων, παίρνοντας τη μορφή εθνικών πολιτικών ή περιφερειακών στρατηγικών στον τομέα της ΕΑΑ, είτε πριν την αρχή της Δεκαετίας είτε κατά τη διάρκειά της. Στα μέσα της προγραμματισμένης Δεκαετίας, θεωρήθηκε σημαντικό να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο εργασίας της ΟΥΝΕΣΚΟ ανασκόπηση του βαθμού ένταξης του πολιτισμού στις εθνικές πολιτικές και στρατηγικές της ΕΑΑ. Η εν λόγω ανασκόπηση αποτέλεσε το πρώτο βήμα για την αναγνώριση των αναγκών και των τρόπων που η σχέση μεταξύ ΕΑΑ και πολιτισμού μπορεί να ενισχυθεί και να προωθηθεί μέσα από τις πολιτικές και τα στρατηγικά έγγραφα της ΕΑΑ. Γενική διαπίστωση της ανασκόπησης ήταν η μόνο μερική ενσωμάτωση του πολιτισμού στα στρατηγικά έγγραφα που εξετάστηκαν. Παρά την ύπαρξη κάποιου είδους πολιτισμικής ευαισθησίας, εντούτοις τις περισσότερες φορές οι πολιτικές αυτές δεν παρουσίαζαν με σαφήνεια τις δυνατότητες του πολιτισμού για επίτευξη της αειφορίας (ό.π.).

Πιο συγκεκριμένα, εξετάζοντας τον τρόπο που ο πολιτισμός κατανοείται ως μέρος των πολιτικών ΕΑΑ, η ανασκόπηση επεσήμανε ανάμεσα σε άλλα τα εξής: ο πολιτισμός αντιμετωπίζεται ως στατικό πλαίσιο, ερμηνεύεται κυρίως ως πολιτισμική κληρονομιά και αντικρίζεται ως πρόκληση παρά ως ευκαιρία για επίτευξη της αειφορίας, η πολιτισμική πολυμορφία αποτιμάται κυρίως στο πλαίσιο της γηγενούς γνώσης, ο διαπολιτισμικός

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

διάλογος σπάνια προωθείται ρητά, και παραγνωρίζεται η αξία και ο ρόλος της δημιουργικότητας (ό.π.).

Αναφορικά με το επίπεδο προγραμματισμού, η ανασκόπηση αναδεικνύει τη σχεδόν πλήρη απουσία του πολιτισμού από τις μαθησιακές επιδιώξεις και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις από τις πολιτικές ΕΑΑ και τα στρατηγικά έγγραφα. Πιο συγκεκριμένα, παρά την αναγνώριση της σημασίας ορισμένων πολιτισμικών πτυχών, εντούτοις δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι που να συντείνουν στη μεταφορά των πτυχών αυτών στην εκπαιδευτική πράξη, οδηγώντας έτσι σε χαμένες ευκαιρίες. Επιπρόσθετα, ελάχιστες από τις πολιτικές που εξετάστηκαν παρουσιάζουν αναγνώριση αφενός της σημασίας του πολιτισμού στην παιδαγωγική και αφετέρου των τρόπων με τους οποίους ο πολιτισμός μπορεί να προσθέσει αξία στις προσεγγίσεις της ΕΑΑ. Ο πολιτισμός συχνά παραλείπεται κατά την ανάπτυξη και υλοποίηση των πολιτικών ΕΑΑ, ενώ «ελάχιστα έγγραφα εδραιώνουν σχέσεις μεταξύ της κριτικής, συστημικής και μελλοντικής σκέψης και του πολιτισμού, ή χρησιμοποιούν πολυπολιτισμικούς χώρους μάθησης και τη δημιουργική έκφραση ως μέσα προώθησης της μάθησης για την αειφορία» (ό.π., σ. 20).

Η ελλιπής ένταξη του πολιτισμού στις πολιτικές ΕΑΑ δεν προκαλεί έκπληξη, δεδομένης της γενικότερης απουσίας της πτυχής αυτής που παρατηρείται και σε πολιτικές άλλων τομέων που σχετίζονται με την αειφορία, πτυχή η οποία εντοπίζεται σπανίως σε συστηματικό βαθμό, παρά τις διεθνείς συζητήσεις που πραγματοποιούνται την τελευταία δεκαετία (Dessein et al., 2015· Korfmüller, 2011). Φαίνεται πως αυτό που λείπει είναι μια παγκόσμια κοινή αναγνώριση της ανάγκης ενσωμάτωσης του πολιτισμού στους σκοπούς, τους δείκτες και τους στόχους των παγκόσμιων, περιφερειακών και τοπικών στρατηγικών (UNESCO, 2013).

Οι Tilbury και Mulà (2009), λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα της ανασκόπησης, εισηγούνται: α) να τεθεί ο πολιτισμός στον πυρήνα της ευρύτερης πολιτικής ατζέντας της ΕΑΑ, β) να αυξηθούν οι πηγές και οι έρευνες που εξετάζουν τις συσχετίσεις μεταξύ πολιτισμού και ΕΑΑ σε επίπεδο πολιτικών και πρακτικών, παρέχοντας έτσι κατευθύνσεις στους φορείς χάραξης πολιτικής και σε άλλους ενδιαφερόμενους φορείς της ΕΑΑ, για ένταξη του πολιτισμού στις πολιτικές ΕΑΑ, και γ) να εμπλακούν ενεργά οι ενδιαφερόμενοι πολιτισμικοί παράγοντες για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση της ενσωμάτωσης του πολιτισμού στις πολιτικές ΕΑΑ.

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Βάσει των πορισμάτων και των διδαγμάτων που προέκυψαν από τις διάφορες συντρέχουσες και ενδιάμεσες αξιολογήσεις, αναφορικά με την εξέλιξη και την επίτευξη των στόχων της Δεκαετίας της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, από διεθνή συνέδρια και σημαντικές συνεδριάσεις για την ΕΑΑ, η ΟΥΝΕΣΚΟ ανακοίνωσε το 2010 το στρατηγικό σχέδιο για το δεύτερο μισό της εν λόγω Δεκαετίας, δηλαδή για την περίοδο 2010-2014, που αποσκοπούσε στη στήριξη των κρατών μελών και άλλων ενδιαφερόμενων παραγόντων για την αντιμετώπιση των παγκόσμιων προκλήσεων αειφόρου ανάπτυξης μέσω της ΕΑΑ. Ανασκοπώντας το εν λόγω έγγραφο, η μόνη σαφής αναφορά για τη σχέση πολιτισμού και ΕΑΑ περιλαμβάνεται ανάμεσα στις δράσεις που στοχεύουν στην οικοδόμηση, την ανταλλαγή και εφαρμογή γνώσης που σχετίζεται με την ΕΑΑ, μέσα από τα προγράμματα, τα ινστιτούτα και τα δίκτυα της ΟΥΝΕΣΚΟ. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι η ΟΥΝΕΣΚΟ, μέσα από δράσεις προτεραιότητας, θα «επεκτείνει τη δικτύωση με κοινότητες έρευνας και πρακτικής για τη διερεύνηση των διασυνδέσεων μεταξύ πολιτισμού και ΕΑΑ σε επίπεδα πολιτικής και πρακτικής, και μεταξύ άλλων τη δημιουργία Έδρας ΟΥΝΕΣΚΟ για τον ‘πολιτισμό’ και την ΕΑΑ» (UNESCO, 2010, σ. 12).

Αν και ιδιαίτερα περιορισμένη η αναφορά στη σχέση πολιτισμού και ΕΑΑ στο στρατηγικό σχέδιο της ΟΥΝΕΣΚΟ για τη δεύτερη περίοδο της Δεκαετίας της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, εντούτοις η υλοποίησή της θα συνδράμει καθοριστικά στην προώθηση της σχέσης πολιτισμού και ΕΑΑ, σε ανώτερο επίπεδο πολιτικών. Παρόλο που ο πολιτισμός στο πλαίσιο της αειφορίας αποτελεί ένα νεοαναδυόμενο πεδίο, το οποίο απαιτεί διερεύνηση, τόσο γενικά όσο και ειδικά αναφορικά με την εκπαίδευση, εντούτοις οι Dessen et al. (2015) τονίζουν πως θα πρέπει να αποφευχθεί η απομόνωση της διερεύνησης από άλλα πεδία, με τα οποία ο πολιτισμός χρειάζεται να έχει ενοποιητική και διαμεσολαβητική σχέση. Η εν λόγω ερευνητική ομάδα προτείνει, μεταξύ άλλων, την πραγματοποίηση περαιτέρω έρευνας για τη διερεύνηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της αειφορίας σε σχέση με άλλα πλαίσια που ενοποιούν και ενσωματώνουν τις πτυχές αυτές. Επίσης, εισηγείται «την επινόηση και δοκιμή νέων μεθόδων για τον επηρεασμό και τη διαμόρφωση περιβαλλοντικής δράσης και την έγχυσή της με περισσότερο πολιτισμικά ευαίσθητη και πολιτισμικά ενημερωμένη ευαισθητοποίηση» (ό.π., σ. 62). Προκειμένου να ενσωματωθεί αποτελεσματικά ο πολιτισμός και το περιβάλλον στις διάφορες πολιτικές στο πλαίσιο της αειφορίας, προϋποτίθενται διεπιστημονικές προσεγγίσεις σε ερευνητικό και πολιτικό επίπεδο.

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Αφού διερευνήθηκε η ΕΑΑ και η σχέση της με τις περιβαλλοντικές και πολιτισμικές διαστάσεις σε θεωρητικό επίπεδο καθώς και σε επίπεδο πολιτικών, η επόμενη ενότητα διερευνά τις παραμέτρους αυτές σε επίπεδο πρακτικών.

2.3 Επίπεδο πρακτικών – Οι εκπαιδευτικοί σε θέση «κλειδί»

«Η αειφορία και η αειφόρος ανάπτυξη είναι απλώς θεωρίες. Χρειάζεται δράση για οποιαδήποτε αλλαγή», δηλώνουν ρητά οι Witta et al. (2012, σ. 38), εξηγώντας πως για να καταστεί ο στόχος της αειφορίας επιτεύξιμος εξαρτάται από αυτούς που στην πραγματικότητα πραγματοποιούν τις απαραίτητες ενέργειες στην πράξη. Όσον αφορά στην εκπαιδευτική πράξη, η ένταξη των θεωριών και των πολιτικών που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες μένουν ανυπόστατες χωρίς την απαραίτητη πρακτική. Τα όσα οι θεωρίες και οι πολιτικές προνοούν, προωθούνται στην εκπαιδευτική πράξη από τους εκπαιδευτικούς (Chatzifotiou, 2006), οι οποίοι κατέχουν θέση «κλειδί», ως καταλύτες αλλαγής στην κοινωνία (Beckford, 2008). Ιδιαίτερα όταν το σημείο εστίασης είναι η αειφορία, θεωρείται ζωτικής σημασίας το τι διδάσκεται, το πώς διδάσκεται και ο τρόπος που αξιολογείται (Eagan et al., 2002· Holbrook, 2009), κάτι που στην πράξη εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς.

Έχοντας ως σκηνικό τις πολυπληθείς συζητήσεις και αντιπαραθέσεις για την αειφορία, και αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητά της, οι Mary Jeanne Barrett και Glenn Sutter (2006) διερωτούνται για την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις πολλαπλές αυτές προκλήσεις για την επίτευξη της αειφορίας. Ο John Huckle το 1993 δήλωσε πως η εκπαίδευση για την αειφορία δεν αποτελεί προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς στα περισσότερα μέρη του κόσμου. Επειδή η συγκεκριμένη δήλωση του Huckle εκφράστηκε μόλις ένα χρόνο μετά τη δημοσίευση του Κεφαλαίου 36 της Ατζέντα 21, θα μπορούσε να θεωρηθεί σήμερα αναχρονιστική. Παρόλα αυτά, ακόμα και πιο πρόσφατες έρευνες προβαίνουν σε παρόμοιες διαπιστώσεις, πράγμα που επιβεβαιώνει τον Huckle, έστω και δύο δεκαετίες μετά την επίσημη θεσμοθέτηση της ΕΑΑ από την ΟΥΝΕΣΚΟ. Το πρόβλημα φαίνεται να αρχίζει από την ευρεία έννοια της ΕΑΑ, η οποία καθιστά εξαιρετικά δύσκολη την υλοποίησή της από τους επαγγελματίες (Storksdieck, 2006). Η θέση αυτή τεκμηριώνεται με τα ευρήματα ερευνών που υποδεικνύουν τις δυσκολίες κατανόησης ή και άγνοια του όρου (Jucker, 2002· Chatzifotiou, 2006· Spiropoulou, Antonakaki, Kontaxaki & Bouras, 2007· Καραμέρης, Ράγκου & Παπανικολάου, 2006· Μπαρμπέρη, 2005). Η Chatzifotiou (2006) εξηγεί πως η ΕΑΑ συναπαρτίζεται από δύο δυσνόητες έννοιες, την αειφορία και την

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

ανάπτυξη, με την πρώτη να είναι ίσως πρωτάκουστη για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η κατανόηση του όρου. Η ίδια θεωρεί ότι οι δυσκολίες που απορρέουν από τη νοηματοδότηση του όρου, ενισχύονται από την απουσία σαφών ορίων της ΕΑΑ και διακριτών στοιχείων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να στερούνται μιας ξεκάθαρης εικόνας για το τι συνιστά και το πώς διδάσκεται.

Η προώθηση της αειφορίας μέσω της εκπαίδευσης αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία (Barrett & Sutter, 2006), όπως αποδεικνύεται και από τα παραπάνω. Από τα προαναφερθέντα φαίνεται πως για να προωθηθεί η ΕΑΑ υπάρχει ανάγκη καθοδήγησης και παροχής πρακτικών, εφαρμόσιμων εισηγήσεων, κάτι που οι Witta et al. (2012) υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει. Παρά τις πολιτικές προώθησης της ΕΑΑ, εντούτοις ερευνητές υποστηρίζουν πως υπάρχει πληροφοριακό κενό για το πώς η ΕΑΑ μπορεί να μεταφραστεί στην πράξη (GHK & Danish Technology Institute, 2008). Κάποιες απόπειρες για ικανοποίηση του κενού αυτού πραγματοποιήθηκαν πρόσφατα από την ΟΥΝΕΣΚΟ, ιδιαίτερα κατά το δεύτερο μισό της Δεκαετίας για την Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη, για παράδειγμα με την έκδοση του «Education for Sustainable Development Sourcebook» το 2012, καθώς και από άλλους ερευνητές και ερευνητικές ομάδες, όπως το «Inventory of Innovative Practices in Education for Sustainable Development» (GHK & Danish Technological Institute, 2008). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται όμως πως το κενό εξακολουθεί να υφίσταται δεδομένης της πλατιάς και διαρκώς εξελισσόμενης φύσης της έννοιας της αειφορίας.

Η δυσκολία ένταξης της αειφορίας στην εκπαιδευτική πράξη αναδεικνύεται από αρκετές έρευνες ως εξίσου σημαντική δυσκολία, που όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία, εξακολουθεί να αποτελεί ένα αίνιγμα για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Συνήθως η ένταξη της ΕΑΑ στην εκπαιδευτική πράξη δε συνιστά κάποιο υποχρεωτικό γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος, όπως εξάλλου και οι εδραιωμένες θεωρίες και πολιτικές επιτάσσουν (UNESCO, 2012), αλλά αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να την διαχέουν σε όλες τις πτυχές του ήδη βαρυφορτωμένου αναλυτικού προγράμματος. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν τις περισσότερες φορές να τονίζουν μόνο κάποιες από τις πτυχές της αειφορίας αντί όλες, όπως απαιτείται για την ολιστική κατανόηση ενός ζητήματος (Martins et al., 2006). Μάλιστα, έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προωθούν τις περιβαλλοντικές πτυχές ενός ζητήματος αειφορίας, τις οποίες συχνά ταυτίζουν με τις οικολογικές-βιοφυσικές διαστάσεις. Η πρακτική αυτή συνδέεται άμεσα με

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τόσο την έννοια «αιφορία» όσο και το περιεχόμενο της ΕΑΑ. Για παράδειγμα, το 87% του δείγματος της έρευνας των Mike Summers, Graham Corney και Ann Childs (2004) θεώρησε πως στον πυρήνα της ΕΑΑ βρίσκονται οι περιβαλλοντικές πτυχές συγκριτικά με τις οικονομικές και τις κοινωνικές, και η έρευνα των Dimitra Spiropoulou, Triantafyllia Antonakaki, Sophia Kontaxaki και Sarantis Bouras (2007) έδειξε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος ερμήνευσαν την αιφορία με πτυχές που σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον.

Μπορεί να ειπωθεί πως τα ευρήματα αυτά είναι αναμενόμενα, λαμβάνοντας υπόψη την έμφαση που δόθηκε διαχρονικά στη σχέση αιφορίας και περιβάλλοντος, τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και πολιτικών, όπως παρουσιάστηκαν εκτενώς σε προηγούμενες ενότητες του τρέχοντος κεφαλαίου. Το τρίπτυχο μοντέλο της αιφορίας με τον περιβαλλοντικό πυλώνα να γίνεται ευκολότερα αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς (Stoltenberg & Holz, 2011), η ιστορική σχέση της αιφορίας με την ΠΕ (Bonnett, 1999· Bonnett, 2002· UNESCO, 2012· Φλογαίτη, 2011), οι παρερμηνείες της ΠΕ από τους εκπαιδευτικούς (Flogaitis, Daskolia & Agelidou, 2005· Huckle, 1993), η μετατόπιση της ΠΕ σε ΕΑΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα ή η παράλληλη προώθησή τους χωρίς συγκεκριμένες κατευθύνσεις αναφορικά με την εφαρμογή τους (Chatzifotiou, 2006), είναι μερικοί πιθανοί παράγοντες για την παρατηρούμενη μονοδιάστατη προώθηση της ΕΑΑ μέσω περιβαλλοντικών-οικολογικών πτυχών. Όσον αφορά στις υπόλοιπες διαστάσεις της αιφορίας, παρουσιάζονται παραγκωνισμένες στην εκπαιδευτική πράξη της ΕΑΑ. Ειδικότερα, για τις πολιτισμικές πτυχές δεν εντοπίστηκε κάποια έρευνα που να εξετάζει τον βαθμό και τον τρόπο ενσωμάτωσής τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αιφορία, διαπιστώνοντας βιβλιογραφικό κενό.

Η πραγματικότητα είναι ότι η ΠΕ, ως υφιστάμενο γνωστικό αντικείμενο ή θέμα των περισσότερων αναλυτικών προγραμμάτων διεθνώς, που προϋπήρξε τουλάχιστον δύο δεκαετιών της ΕΑΑ, έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει το σημείο εισόδου της ΕΑΑ στη σχολική πράξη (Sleurs, 2008). Το επιχείρημα ενισχύεται από το γεγονός ότι τα δύο είδη εκπαίδευσης διακατέχονται από πολλά κοινά χαρακτηριστικά, από άποψη παιδαγωγικής, διδασκαλίας και μάθησης, όπως είναι:

η διά βίου μάθηση και η ένταξη της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, η διεπιστημονικότητα, η ενσωμάτωση των κοινωνικών, περιβαλλοντικών και οικονομικών σφαιρών, και η χρήση μιας ποικιλίας παιδαγωγικών τεχνικών που προωθούν συμμετοχική

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

μάθηση, πρωτογενή μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων ανωτέρας τάξεως σκέψης (επίλυσης προβλήματος και κριτικής σκέψης στην έκδοση της Τιφλίδας) (Pavlova, 2011, σ. 337).

Γίνεται εμφανές ότι το πρόβλημα δεν υφίσταται στην ΠΕ αλλά στον τρόπο που αυτή καταλήγει να προσεγγίζεται στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς, εξετάζοντας μονομερώς τις τεχνικές και βιοφυσικές πτυχές των υπό μελέτη ζητημάτων. Η ΠΕ δεν απορρίπτεται ως μέσο διάχυσης της ΕΑΑ, ωστόσο «εάν οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να πάρουν το θέμα της αειφόρου ανάπτυξης σοβαρά, θα πρέπει επίσης να συνδέσουν το ζήτημα με τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές πτυχές» (ό.π., σ. 23).

Υιοθετώντας μια τέτοια ευρεία διεπιστημονική προοπτική, όπως φάνηκε παραπάνω, δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση, ιδιαίτερα στο περιοριστικό πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ο Storksdieck (2006), που θεωρεί ανεπαρκή τη σχολική τάξη να καλύψει διεξοδικά τα ζητήματα αειφορίας, υποστηρίζει πως οι ανάγκες της ΕΑΑ μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικότερα σε χώρους εκτός της σχολικής τάξης, καθώς μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στην ευρεία διεπιστημονική προοπτική, η οποία απαιτείται για τη διδασκαλία και μάθηση που σχετίζονται με την αειφορία. Συνοπτικά, αναφέρει πως

ΕΑΑ σημαίνει να υπερβαίνεις τα όρια της παραδοσιακής σχολικής πρακτικής, να πηγαίνεις εκτός σχολείου, να δημιουργείς εμπειρίες πραγματικής ζωής που μεταφέρουν τις θεμελιώδεις αρχές της αειφορίας, να δημιουργείς συνεργασίες εντός της ευρύτερης τοπικής εκπαιδευτικής υποδομής, να επιτρέπεις διασυνδέσεις και να δημιουργείς ξεκάθαρα αναγνωρίσιμες διεπιστημονικές προοπτικές που συνδέουν τις επιστημονικές πτυχές με τις κοινωνικές, οικονομικές και ηθικές πτυχές, παρέχοντας τοπικά παραδείγματα για την αειφορία (ό.π., σ. 146).

Οι χώροι εκτός σχολείου ή αλλιώς οι «χώροι μη τυπικής μάθησης» είναι χώροι που συνήθως χρησιμοποιούν διάφορα μέσα για να οπτικοποιήσουν, να προσομοιώσουν και τελικά να μεταδώσουν πολυσύνθετα περιεχόμενα, και τα περιβαλλοντικά θέματα συνιστούν ένα από τα ποικίλα θέματα που παρουσιάζουν (ό.π.). Τα μουσεία όχι μόνο συνιστούν χώρους που ανταποκρίνονται σε αυτά τα χαρακτηριστικά, αλλά επιπλέον χαρακτηρίζονται από τη βιβλιογραφία ως ιδιαίτερα ικανά πλαίσια για να στηρίξουν την ΠΕ. Η παρούσα μελέτη υποστηρίζει πως η αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ αποτελεί μια εκπαιδευτική δράση με ιδιαίτερες δυνατότητες για διάχυση της ΕΑΑ στην εκπαιδευτική πράξη.

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Αξιοποιώντας τη μακρά και καλά εδραιωμένη σχέση της ΠΕ και ΕΑΑ, η συγκεκριμένη μελέτη επιδιώκει την υπέρβαση της μέχρι τώρα στενής προσέγγισης της σχέσης αυτής, που περιοριζόταν κυρίως στις βιοφυσικές της πτυχές και προσφέρει μια θεωρητική και πρακτική διεύρυνση που εμπερικλείει και τις άλλες παραμέτρους, με έμφαση στις πολιτισμικές. Πιο συγκεκριμένα, η ΠΕ τίθεται σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο, αυτό του μουσείου, μέσω του οποίου παρέχονται ευκαιρίες για προσαρμογή της ΠΕ στις σύγχρονες απαιτήσεις. Η πρόταση αυτή συνάδει με τις πρόσφατες διεθνείς θεωρητικές εξελίξεις στο θέμα της αειφορίας, δεδομένης και της νεοαναδυόμενης και αυξανόμενης αναγνώρισης του ρόλου του πολιτισμού. Προσθέτει ένα ακόμα λιθαράκι στις προσπάθειες για ενσωμάτωση της ΕΑΑ στην εκπαιδευτική πρακτική, καταθέτοντας ένα διεπιστημονικό εκπαιδευτικό συνδυασμό που θέτει τις περιβαλλοντικές πτυχές σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, όπως ο Sterling (2001) προτρέπει, και συγκεκριμένα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο, συμβάλλοντας στην αειφορία. Έτσι, η υιοθέτηση αυτού του εκπαιδευτικού συνδυασμού, που αποτελεί ένα ανάμεσα σε πολλούς άλλους, συντείνει στο να καλυφθούν τα κενά που επισημάνθηκαν σε προηγούμενα σημεία του τρέχοντος κεφαλαίου, αναφορικά με το τι και πώς διδάσκεται η αειφορία στην εκπαιδευτική πράξη.

Μπορεί το μουσείο, να ανταποκριθεί στην αειφορία και γιατί η ΠΕ στα μουσεία μπορεί να συμβάλει στις προσπάθειες της ΕΑΑ; Απαντήσεις στα συγκεκριμένα ερωτήματα δίνει η επόμενη ενότητα.

2.4 Διάχυση της εκπαίδευσης για την αειφορία μέσω Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα μουσεία

Μέχρι το σημείο αυτό του τρέχοντος κεφαλαίου πραγματοποιήθηκε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία οργανώθηκε σε τρεις ενότητες 2.1-2.3, η καθεμιά από τις οποίες συζήτησε το θέμα σε επίπεδο θεωριών, πολιτικών και πρακτικών, αντιστοίχως. Η τρέχουσα ενότητα προκύπτει ως απόρροια των όσων ειπώθηκαν παραπάνω αναφορικά με τα τρία αυτά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, τα όσα έπονται βασίζονται στις θεωρητικές προτροπές όπως επίσης και στα κενά και τις δυσκολίες που σκιαγραφήθηκαν σε επίπεδο πολιτικών και πρακτικών. Υιοθετώντας μια ολιστική προσέγγιση στα προαναφερθέντα και επιδιώκοντας την επίτευξη συνοχής μεταξύ των τριών επιπέδων, συζητούνται παρακάτω οι δυνατότητες που προκύπτουν από τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ. Προτού πραγματοποιηθεί αυτό, γίνεται αναφορά στη σχέση μεταξύ μουσείων και αειφορίας.

2.4.1 Μουσεία και αειφορία

Η σχέση μεταξύ μουσείων και αειφορίας παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία ως ένα σχετικά νέο θέμα που πρόσφατα άρχισε να απασχολεί την ερευνητική κοινότητα. Προτού παρουσιαστεί η σχέση μουσείου και αειφορίας, όπως συζητείται στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι βοηθητικό να οριστεί το μουσείο. Η παρούσα μελέτη υιοθετεί τον πιο πρόσφατο ορισμό του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων, γνωστό ως ICOM, που είναι το όργανο που ασχολείται με όλες τις λειτουργίες των μουσείων και με τη μελέτη τους σε παγκόσμιο επίπεδο. Ο πρώτος ορισμός από το ICOM διατυπώθηκε το 1946 και εκ τότε εκσυγχρονίζεται, καταλήγοντας στον πιο πρόσφατο ορισμό το 2007 σύμφωνα με τον οποίο το μουσείο είναι «ένας μη κερδοσκοπικός, μόνιμος οργανισμός στην υπηρεσία της κοινωνίας και της εξέλιξής της, ανοικτός στο κοινό, που αποκτά, διατηρεί, ερευνά, κοινοποιεί και εκθέτει την υλική και άυλη κληρονομιά του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του για σκοπούς εκπαίδευσης, μελέτης και ψυχαγωγίας» (ICOM, 2007, σ. 4). Με άλλα λόγια, τα μουσεία ορίζονται ως ανθρωπογενείς χώροι που παρέχουν πρόσβαση στο κοινό, γενικά περιέχουν αντικείμενα, απεικονίσεις ή διαδραστικά μέσα, μέσω των οποίων μεταφέρονται πληροφορίες και αξίες, έχουν εκπαιδευτική ατζέντα και ενδιαφέρονται για την επισκεψιμότητά τους από το κοινό (Falk & Dierking, 1992, 2000).

Εξ ορισμού τα μουσεία είναι προσανατολισμένα προς την αειφορία, αφού ως διαχειριστές και φύλακες του πολιτισμικού κεφαλαίου μεριμνούν μέσω των ενεργειών τους για την προστασία, τη διαφύλαξη και τη συνέχεια της υλικής και άυλης πολιτισμικής και φυσικής κληρονομιάς, των γνώσεων και των δεξιοτήτων. Μέσω των μουσείων, η κληρονομιά του παρελθόντος, προστατεύεται και ενισχύεται στο παρόν και διαβιβάζεται στο μέλλον. Ως εκ τούτου, μπορούν να θεωρηθούν ως βασικά εργαλεία της πολιτισμικής αειφορίας, σύμφωνα με την οποία ο πολιτισμός θεωρείται τέταρτος πυλώνας της αειφορίας (Stylianou-Lambert, Boukas, Christodoulou-Yerali, 2014). Οι Theopisti Stylianou-Lambert, Nikolaos Boukas και Marina Christodoulou-Yerali (2014) αναφέρουν ότι παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη σχέση πολιτισμού και αειφορίας, εντούτοις η βιβλιογραφία παρουσιάζεται ελλιπής, ειδικότερα για τα μουσεία και την πολιτισμική αειφορία και προσφέρουν ένα θεωρητικό μοντέλο για την αειφόρο ανάπτυξη των μουσείων.

Η έννοια της αειφορίας, εκτός του ότι διαφωτίζει τις αποφάσεις για την κατάλληλη διαχείριση των συλλογών, δίνει παράλληλα τη δυνατότητα στα μουσεία να βελτιώσουν τις υπηρεσίες τους προς την κοινωνία, τόσο για τις παροντικές όσο και για τις μελλοντικές

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

γενιές (Davies & Wilkinson, 2008). Τα μουσεία κατέχουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση και εφαρμογή της αειφορίας στην κοινωνία (Museums Australia, 2003) γιατί, λόγω της φύσης τους, διαθέτουν τους πόρους και την ικανότητα να διευκολύνουν τους επισκέπτες να αυξήσουν την κατανόησή τους για την αλληλεξάρτηση των οικονομικών, περιβαλλοντικών, κοινωνικών και πολιτισμικών πτυχών των ζητημάτων αειφορίας, ωθώντας τους προς αναστοχασμό για τους αειφόρους και μη αειφόρους τρόπους ζωής. Με τον τρόπο αυτό τα μουσεία δρουν ως φορείς αλλαγής και καταλύτες ευημερίας (Janes, 2014). Σύμφωνα με τον Robert R. Janes (2014), η συγκεκριμένη δυνατότητα των μουσείων απορρέει από τις έξι μοναδικές ελευθερίες, όπως τις ονομάζει, που τα χαρακτηρίζουν, οι οποίες επιγραμματικά είναι οι εξής: (i) η μουσειακή συλλογή που διαθέτουν, ως μια διαχρονική τράπεζα υλικού, (ii) η ποικιλομορφία που ενσωματώνουν, αντίδοτο της ομογενοποίησης της παγκοσμιοποίησης, (iii) λειτουργούν ως φύλακες της τοπικότητας, (iv) γεφυρώνουν τις επιστημονικές και τις ανθρωπιστικές σπουδές, (v) συνιστούν ελεύθερα περιβάλλοντα εργασίας παρέχοντας το περιθώριο για πρωτοβουλίες και δράσεις, ως φορείς αλλαγής, (vi) συνιστούν μάρτυρες με το να συναρμολογούν τεκμήρια και να τα γνωστοποιούν.

Τα συγκεκριμένα στοιχεία διαφοροποιούν τα μουσεία από άλλα ιδρύματα και οργανισμούς και δίνουν τη δυνατότητα, μέσω ενός είδους «πνευματικού ακτιβισμού», να επιφέρουν την επιθυμητή αλλαγή προσφέροντας γνώση, διορατικότητα και κατεύθυνση σε αυτές τις αβέβαιες περιόδους (ό.π.). Συμβάλλουν καθοριστικά στην εμπλοκή του κοινού με τις ιδέες και τα ζητήματα της αειφορίας, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά (Museums Australia, 2003). Κατά τον Worts (2011), παρά τις αναγνωρισμένες δυνατότητες των μουσείων, εντούτοις μόνο μερικά από αυτά έχουν ενστερνιστεί τις πολιτισμικές προκλήσεις της αειφορίας, με τρόπο ώστε να διαδραματίσουν έναν πιο ουσιαστικό ρόλο στην προσπάθεια να καλλιεργηθεί ο πολιτισμός της αειφορίας. Για να επιτευχθεί αυτό τα μουσεία χρειάζεται συνεχώς να «κάνουν αυτοκριτική και να δημιουργούν νέα γνώση, μάθηση και δράση που απαιτείται για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας της σύγχρονης ζωής» (Janes, 2014, σ. 410). Κάτι τέτοιο δεν μπορεί να επέλθει ενόσω τα μουσεία επικεντρώνονται μονομερώς στη διατήρηση και προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς, η οποία αποτελεί μεν μια από τις θεμελιώδεις λειτουργίες του μουσείου, δεν αποτελεί δε την αποκλειστική. Οφείλουν παράλληλα να προωθούν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία και να ανευρίσκουν τρόπους συμπερίληψης νέων κοινών, πτυχές οι οποίες εμπίπτουν στο πολιτισμικό πλαίσιο του θεωρητικού μοντέλου των Stylianou-Lambert et al. (2014).

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η επιθυμία για καινοτομία, δημιουργικότητα και προσέλκυση νέων κοινών (new audiences) ώθησε κάποια μουσεία να επαναπροσανατολίσουν και να επαναδομήσουν τον ρόλο και το επίκεντρό τους. Εξάλλου, η προσαρμοστικότητα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των μουσείων, σύμφωνα με τον Janes (2014). Ανταποκρινόμενα στις ανάγκες των καιρών, όπως σκιαγραφείται στη βιβλιογραφία, κάποια μουσεία παρουσιάζουν ευελιξία και προσαρμόζονται με τρόπο ώστε να τις εξυπηρετούν, διάγοντας κατά κάποιο τρόπο τον δικό τους «πνευματικό ακτιβισμό» που αναφέρθηκε προηγουμένως. Στο πλαίσιο αυτό αναθεωρούν το νόημα των συλλογών και των προγραμμάτων τους, ενώ παράλληλα διευρύνουν τις θεματολογίες τους, προσελκύοντας νέες ομάδες επισκεπτών και ανταποκρινόμενα στις σύγχρονες απαιτήσεις, με απώτερο σκοπό τόσο την αειφόρο ανάπτυξη του ίδιου του μουσειακού θεσμού όσο και της κοινωνίας την οποία υπηρετούν.

Στο πλαίσιο αυτό κάποια μουσεία τις τελευταίες δεκαετίες επέδειξαν ενδιαφέρον, μέσω των εκθέσεων, των προγραμμάτων και των ευρύτερων δράσεών τους, για περιβαλλοντικά θέματα. Το ενδιαφέρον αυτό απορρέει ως φυσική προέκταση των μουσείων δεδομένου του εγγενούς ενδιαφέροντός τους για την προστασία του φυσικού κόσμου και των ανθρώπινων κοινωνιών. Σύμφωνα με τον Αγγλικό Σύνδεσμο Μουσείων (Museums Association), θα ήταν παράλογο τα μουσεία να προστατεύουν τη φυσική και πολιτισμική κληρονομιά χωρίς να επιδεικνύουν αντίστοιχο ενδιαφέρον για την προστασία του ευρύτερου περιβάλλοντος (Davies & Wilkinson, 2008). Οι Jennifer Barrett και Phil McManus (2007) εξηγούν πως τα μουσεία συνιστούν σημαντικούς χώρους για ενασχόληση με περιβαλλοντικά θέματα και αναιρούν την ιδέα των μουσείων ως μαυσωλείων με παλιά, υπέργηρα και άψυχα αντικείμενα που εστιάζουν αποκλειστικά στο παρελθόν. Μέσα από την ερμηνεία των συλλογών, το μουσείο μπορεί να αποτελέσει χώρο μελέτης, διερεύνησης και έκφρασης των δυνατοτήτων για ένα αειφόρο περιβάλλον.

Το γεγονός ότι οι συλλογές των μουσείων μπορούν να αξιοποιηθούν για διερεύνηση περιβαλλοντικών θεμάτων, αυτό δεν ισοδυναμεί με αμφισβήτηση του πολιτισμικού χαρακτήρα των μουσείων. Απεναντίας, τονίζει την αμφίδρομη σχέση μεταξύ πολιτισμού και περιβάλλοντος, που συνιστούν δύο αλληλένδετα συστήματα και όχι ανεξάρτητες ολότητες (Prosper, 2013). Υπό αυτή την προοπτική, η πολιτισμική και η περιβαλλοντική αειφορία διατέμνονται, διακατέχονται και από κοινούς στόχους και μπορούν να ενισχυθούν αποτελεσματικά εάν οι διαστάσεις τους συνυφανθούν σε ένα συγκεκριμένο

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

χώρο (ό.π.). Η Lisa Prosper (2013) εξηγεί πως δεν πρέπει να εξετάζεται μόνο η συνεισφορά του πολιτισμού στην περιβαλλοντική αειφορία αλλά και η συμβολή του περιβάλλοντος και των αλληλεπιδράσεων με αυτό στην πολιτισμική αειφορία και συνέχεια.

Το μουσείο αποτελεί ένα χώρο που μπορεί να ικανοποιήσει τη συγκεκριμένη ανάγκη, ενσωματώνοντας τις πολιτισμικές και περιβαλλοντικές πτυχές της αειφορίας σε μια παράλληλη μελέτη και διερεύνηση. Ένας τρόπος για να προωθηθεί στην πράξη η σχέση αυτή είναι μέσω της αξιοποίησης του μουσείου, ως πολιτισμικού χώρου, για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αφού αρχικά παρουσιαστεί το μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης στην υποενότητα 2.4.2, η υποενότητα 2.4.3 τεκμηριώνει θεωρητικά πώς η αξιοποίηση μουσείων για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνάδει με τις αρχές της εκπαίδευσης για την αειφορία, και ως εκ τούτου μπορεί να συμβάλει στην αειφορία.

2.4.2 Το μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης

Η μουσειακή εκπαίδευση

αποτελεί το διεπιστημονικό πεδίο που συσχετίζει την εκπαίδευση και τη μάθηση με τον πολιτισμό. Πρόκειται για το συνδυασμό θεωρίας και πράξης που πραγματοποιείται στην προσέγγιση διαφόρων θεμάτων με τρόπο βιωματικό και ψυχαγωγικό [...]. Αποτελεί ένα επιστημονικό κλάδο πολυσύνθετο που στόχο έχει να διαμεσολαβήσει μεταξύ του κοινού - παιδικού ή ενήλικου- και του υλικού πολιτισμού που φιλοξενείται στα μουσεία δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ανακάλυψη νέων πληροφοριών και εμπειριών με την ισότιμη εμπλοκή της νόησης, του σώματος και του συναισθηματικού κόσμου, μέσα από μια συνεχή διαδικασία κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης μηνυμάτων (Σκανδάλη 2010, σ. 1).

Η μουσειακή εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ο συνδετικός κρίκος μεταξύ μουσείου και σχολείου (Δάλκος, 2000), ως η κοινή τους «γλώσσα» (Βέμη, 2006). Έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει τη σχολική εκπαίδευση, αφού μέσω της πρακτικής της συνδέει την εντός σχολείου μάθηση με το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον, με πολύ θετικά αποτελέσματα βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα (Νάκου, 2001). Κατά τη Ράπτου (2006), η μουσειακή εκπαίδευση

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

συνεπικουρεί το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και συμβάλλει στην κατάκτηση της γνώσης βιωματικά. Ακόμη ενεργοποιεί τις διανοητικές δυνάμεις, τις κινητικές και καλλιτεχνικές δεξιότητες και δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας αφενός και μεταξύ των αντικειμένων και του θεατή αφετέρου. Επιπλέον αναπτύσσει πολιτισμική συνείδηση (σ. 7).

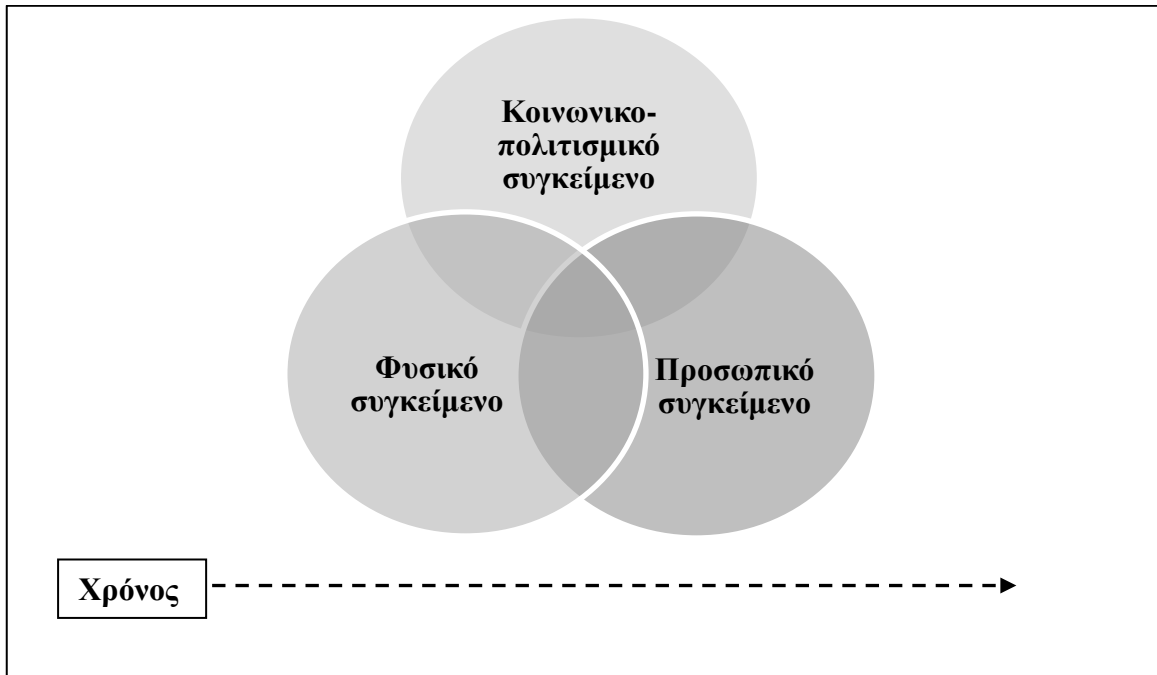
Οι εκπαιδευτικές πρακτικές των μουσείων επηρεάστηκαν διαχρονικά, σε μεγάλο βαθμό, από τις διάφορες θεωρίες μάθησης, ένας συνδυασμός των οποίων υιοθετήθηκε στο πλαίσιο των σύγχρονων μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων (Hein, 2006). Οι ιδέες και μέθοδοι του John Dewey (1859-1952), όπως εκφράστηκαν στο πλαίσιο του κινήματος της «Προοδευτικής Εκπαίδευσης» (progressive education), η αναπτυξιακή θεωρία (developmental theory) του Vygotsky (1896-1934), η θεωρία των κινήτρων και ροής για μάθηση (motivation and flow theory) του Mihaly Csikszentmihalyi, η θεωρία του Howard Gardner για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (theory of multiple intelligences), οι θεωρίες και οι θέσεις του Piaget και του Bruner είναι μερικές από αυτές που επηρέασαν καθοριστικά τη σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική και συνέβαλαν στη σύνθεση του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου μάθησης (constructivist learning).

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η μάθηση είναι μια συνεχής προσωπική διαδικασία δόμησης, κατά την οποία τα άτομα, έχοντας διαφορετικά γνωστικά πλαίσια, οικοδομούν πάνω στις μαθησιακές εμπειρίες για να δημιουργήσουν μοναδικά, εξατομικευμένα νοητικά σχήματα. Έτσι, η μάθηση παραπέμπει στα νοήματα που το άτομο επιλέγει να οικοδομήσει από τη μουσειακή εμπειρία (Hein, 1998). Πρόκειται για μια διαδικασία που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο αναφοράς στο οποίο εξελίσσεται και προκύπτει ως η αλληλεπίδραση μεταξύ του προσωπικών, κοινωνικών και φυσικών παραμέτρων (Falk, Dierking, Adams, 2006).

Βασιζόμενοι σε αυτά, οι John H. Falk και Lynn D. Dierking (2000) ανέπτυξαν ένα χρηστικό μοντέλο για την κατανόηση της μάθησης στα μουσεία. Οι εν λόγω ερευνητές προκειμένου να καλύψουν το εύρος της μάθησης που προκύπτει από τη μουσειακή εκπαίδευση, όρισαν τη μάθηση ως μια ενεργητική διαδικασία εισαγωγής πληροφοριών σε τρία συγκείμενα και πρότειναν το «διαδραστικό μοντέλο μάθησης» (contextual model of learning). Υποστηρίζουν ότι η μάθηση αποτελεί μια προσωπική διαδικασία, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτισμικό και φυσικό συγκείμενο. Καθώς κανένα από τα αυτά

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

πλαίσια αναφοράς δεν είναι σταθερό, η μάθηση προκύπτει ως μια διαλεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών αυτών πραγματικοτήτων κάθε ατόμου, με το πέρασμα του χρόνου. Η μεταξύ τους αλληλεπίδραση απεικονίζεται διαγραμματικά με τρεις αλληλοσυνδεόμενους κύκλους, που αντιπροσωπεύουν το προσωπικό, κοινωνικό-πολιτισμικό και φυσικό συγκείμενο, στην τομή των οποίων βρίσκεται η διαδραστική μουσειακή εμπειρία (Διάγραμμα 5).



Διάγραμμα 5: Διαδραστικό μοντέλο μάθησης στα μουσεία

Πηγή: Falk και Dierking, 2000

Η ουσία του μοντέλου βρίσκεται ακριβώς στο ότι κάθε μουσειακή εμπειρία αποτελείται από τη σύνθεση των αναγκών και ενδιαφερόντων του κάθε ατόμου και από τις απόψεις του για το πώς το μουσείο μπορεί να τα ικανοποιήσει (Falk, 2009). Οι ποικίλες πηγές εμπειρίας και πληροφοριών, που εμπλέκονται σε μια τέτοια διαδικασία, συμβάλλουν στην οικοδόμηση της γνώσης. Βάσει του εν λόγω μοντέλου, μέσω του οποίου τονίζεται η σημασία του «πού» και του «γιατί» της μαθησιακής διαδικασίας, η μάθηση που προκύπτει στα μουσεία διαφοροποιείται από οποιοδήποτε άλλο χώρο (Falk et al., 2006).

Εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία

Η μάθηση στα μουσεία μπορεί να προκύψει μέσα από μια ποικιλία δράσεων. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που εμπίπτουν στις δράσεις άμεσης επικοινωνίας της εκπαιδευτικής πολιτικής των μουσείων, περιλαμβάνουν δραστηριότητες που

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

διακατέχονται από εκπαιδευτικούς στόχους, και συντείνουν στην προσέγγιση των μουσειακών αντικειμένων καθώς και των ιδεών που απορρέουν από αυτά (Νικονάνου, 2012). Σύμφωνα με το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM), όπως αναφέρει η Άλκηστις (1996), τα μουσειακά προγράμματα αποσκοπούν στη μετατροπή της μουσειακής επίσκεψης σε μια ευχάριστη εμπειρία, τη δημιουργία προϋποθέσεων για κριτική παρατήρηση και κατανόηση των εκθεμάτων, την προώθηση τρόπων παρατήρησης, την πρόκληση του ενδιαφέροντος του επισκέπτη τόσο για το έκθεμα όσο και για το χωροχρονικό συγκείμενο από το οποίο αυτό προέρχεται. Όπως διαπιστώνεται, σκοπός των προγραμμάτων δεν είναι η στείρα συσσώρευση γνώσεων, χρονολογιών και ονομάτων, αλλά η επικοινωνία με τα εκθέματα και μέσα από αυτά με την εποχή τους, με τον άνθρωπο που τα δημιούργησε και τα χρησιμοποίησε.

Για να επιτευχθούν οι στόχοι ενός μουσειακού προγράμματος εμπλέκονται ποικίλες παιδαγωγικές τεχνικές, αρκετές από τις οποίες είναι στενά συνυφασμένες με αυτές του κινήματος «προοδευτικής εκπαίδευσης», όπως είναι η μάθηση με τη χρήση αντικειμένων, η έμφαση στη διερεύνηση και η χρήση τοπικού υλικού (Hein, 2006). Μέσω των διαφόρων τεχνικών και δραστηριοτήτων των μουσειακών προγραμμάτων, οι οποίες ενισχύονται με τη διδακτική αξιοποίηση των μουσειακών εκθεμάτων, δημιουργούνται αισθητηριακές εμπειρίες που ωθούν τους μαθητές, μέσα από την ελευθερία της επιλογής και της συμμετοχής, στην αποκωδικοποίηση και τη δόμηση νοημάτων (Bhatia, 2009).

Η ευελιξία που χαρακτηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία στο μουσείο είναι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που τη διαφοροποιούν από τη σχολική εκπαίδευση. Η δεύτερη ανήκει στην κατηγορία της τυπικής μάθησης (formal learning) που ορίζεται από το αναγκαστικό, ιεραρχημένο, δομημένο και γραμμικό σύστημα, με καθορισμένο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα και με μετρήσιμους δείκτες αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (Καριώτογλου, 2003). Η αξιοποίηση μουσείων για εκπαίδευση, ως περιβάλλοντα που παρέχουν εναλλακτικές επιλογές πέρα από τις δοσμένες (Bamberger & Tal, 2006), παρέχει στη μαθησιακή διαδικασία ένα είδος ελεύθερης επιλογής (free-choice), στοιχείο που συνιστά σημαντικό χαρακτηριστικό της μάθησης που εξελίσσεται στους χώρους αυτούς (Falk et al., 2006). Από μια τέτοια μαθησιακή διαδικασία απορρέει μια πολυδιάστατη μάθηση, με ποικίλα μαθησιακά αποτελέσματα (Falk et al., 2006· Hooper-Greenhill, 2007), όπως είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα, οι αξίες, ο

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

μουσειακός γραμματισμός, η κοινωνική μάθηση, η δημιουργία και η ευαισθητοποίηση (Falk et al., 2006).

Όπως διαφαίνεται από τους στόχους της αλλά και από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, η μουσειακή εκπαίδευση αποτελεί ένα είδος εκπαίδευσης που δίνει τη δυνατότητα και επιβάλλεται να διασυνδέεται με άλλες επιστήμες, τομείς εκπαίδευσης, γνωστικά αντικείμενα και θέματα (Talboys, 2010· Άλκηστις, 1996· Δάλκος, 2000), ούσα εκ φύσεως διεπιστημονική (Hooper-Greenhill, 2007· Νάκου, 2001. Ανάμεσα στα ποικίλα πεδία τα οποία αλληλοκαλύπτονται με τη μουσειακή εκπαίδευση και προσφέρονται ιδιαίτερα για τη μεταξύ τους διασύνδεση είναι και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Barrett & McManus, 2007· Άλκηστις, 1996· Νάκου, 2001).

2.4.3 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα μουσεία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία

Σκοπός της παρούσας υποενότητας του τρέχοντος κεφαλαίου της βιβλιογραφίας είναι η τεκμηρίωση των δυνατοτήτων της αξιοποίησης μουσειακών χώρων για ΠΕ, για προώθηση της αειφορίας. Υποστηρίζεται ότι η Μουσειακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί ένα εκπαιδευτικό συνδυασμό που συνάδει με τις αρχές, τα χαρακτηριστικά και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της ΕΑΑ, για αυτό και μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη για την ολιστική προώθηση της αειφορίας στην εκπαιδευτική πράξη, με ιδιαίτερη έμφαση στις πολιτισμικές και περιβαλλοντικές της πτυχές. Για να στηριχθεί το εν λόγω επιχείρημα γίνεται αναλυτική παρουσίαση των αρχών και χαρακτηριστικών της ΕΑΑ και παράλληλα διερευνάται η δυνατότητα για ικανοποίησή τους μέσω της ΜΠΕ.

Παρόλο που ένας μεγάλος αριθμός ακαδημαϊκών δημοσιεύσεων πραγματεύεται την ΕΑΑ, εντούτοις κατά την ανασκόπησή τους δεν εντοπίστηκε κάποιο κοινά συμφωνηθέν σύνολο αρχών ή χαρακτηριστικών της ΕΑΑ. Ωστόσο, παρά τις διαφοροποιήσεις, παρατηρούνται κάποιες μεταξύ τους ομοιότητες, οι οποίες αναδεικνύονται ως κοινά χαρακτηριστικά. Με σκοπό να καταγραφούν αυτά τα κοινά χαρακτηριστικά έγινε μελέτη ενός δείγματος εξήντα κειμένων που πραγματεύονται την ΕΑΑ, το οποίο αποτελείτο από κείμενα της ΟΥΝΕΣΚΟ, επιστημονικά άρθρα, βιβλία και διδακτορικές διατριβές που δημοσιεύτηκαν την περίοδο 1992-2015. Η αναζήτηση βασίστηκε στις εξής λέξεις-κλειδιά: ΕΑΑ, χαρακτηριστικά και αρχές (ESD, characteristics, principles). Αφού έγινε καταγραφή όλων

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

των χαρακτηριστικών και αρχών της ΕΑΑ που αναφέρονται στο δείγμα αυτό, στο τέλος επιλέγηκαν τα δέκα κοινά στοιχεία που εμφανίζονται με τον συχνότερο βαθμό.

Για την επιλογή τους έπρεπε το καθένα από τα χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν να ικανοποιεί τουλάχιστον έναν από τους τέσσερις «φακούς» που διακρίνει η ΟΥΝΕΣΚΟ για την ΕΑΑ, οι οποίοι είναι: α) ο ενοποιητικός φακός, ο οποίος προϋποθέτει μια ολιστική προοπτική που ενσωματώνει τις ποικίλες πτυχές της αειφορίας, β) ο κριτικός φακός, με τον οποίο αμφισβητούνται κυρίως στοιχεία που είναι ή μπορεί να είναι μη αειφόρα, γ) ο μετασχηματιστικός φακός, που αναφέρεται στη μετατόπιση από την ευαισθητοποίηση σε πραγματική αλλαγή για αειφόρους τρόπους ζωής, απόρροια της ενδυνάμωσης και της απόκτησης ικανοτήτων, δ) ο συγκειμενικός φακός, που απαιτεί αποδοχή της πολλαπλής και ευμετάβλητης φύσης της αειφορίας χωροχρονικά και αναγνώριση της ανάγκης διαρκούς επαναβαθμονόμησής της (UNESCO, 2012).

Οι τέσσερις αυτοί φακοί λειτούργησαν ως το γενικό πλαίσιο για την τελική επιλογή των χαρακτηριστικών και αρχών της ΕΑΑ που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία. Μετά από κάποιου είδους ομαδοποίησή τους, όπου αυτό ήταν αναγκαίο και εφικτό, προέκυψαν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά της ΕΑΑ: (i) ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση, (ii) κριτική σκέψη και επίλυση προβλήματος, (iii) τοπική συνάφεια, (iv) πολλαπλές μέθοδοι, (v) συμμετοχική μάθηση και συμμετοχική λήψη αποφάσεων, (vi) διά βίου μάθηση με την εμπλοκή τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, (vii) οράματα-προσανατολισμός στο μέλλον, (viii) έμφαση στις αξίες. Τα στοιχεία αυτά, που παρουσιάζονται ακολούθως, τυγχάνουν αναλυτικής επεξεργασίας και συζήτησης στο πλαίσιο της ΜΠΕ.

2.4.3.1 Ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση

Σε θεωρητικό επίπεδο, αναδεικνύεται ως αδιαμφισβήτητη και κοινά αποδεκτή η παραδοχή ότι η ΕΑΑ διέπεται από ολιστικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, που σημαίνει ότι η μάθηση για την ΕΑΑ θα πρέπει να είναι ενσωματωμένη σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα και να μην αντιμετωπίζεται ως μεμονωμένο γνωστικό αντικείμενο. Η ανάπτυξη των πεδίων εξειδίκευσης, που αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της σύγχρονης εποχής, συνέβαλε καθοριστικά στην πρόοδο ποικίλων τομέων (Worts, 2011). Ταυτόχρονα όμως προκάλεσε πολλαπλά προβλήματα στην ανθρωπότητα, ως απόρροια του κατακερματισμού του κόσμου και της απουσίας μιας ολιστικής εικόνας του τι συμβαίνει σε αυτόν. Κατά τον Rolf Jucker (2002), η τρέχουσα εκπαίδευση με τον κατακερματισμό της γνώσης σε

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

ειδικότητες αποτελεί «μια από τις κυριότερες αιτίες για τη μη αειφόρα μας κατάσταση, επειδή μας αποτρέπει από το να βλέπουμε πέραν του στενού οπτικού πεδίου του καθενός» (σ. 14), άποψη που συνάδει με τις θέσεις του OIT (1992).

Μια τέτοια προσέγγιση δεν μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυδιάστατη και πολυσύνθετη φύση της αειφορίας καθώς και με τους ευρείας κλίμακας μαθησιακούς στόχους που συνδέονται με αυτή, για την ικανοποίηση των οποίων απαιτείται μια πολυπρισματική προοπτική. Ο Jucker (2002), όπως και πολλοί άλλοι ερευνητές, προτρέπουν για απαλλαγή από τις παρωπίδες των επιστημονικών περιοχών και από τους περιορισμούς που απορρέουν από απομονωμένες προσεγγίσεις. Τα αυξανόμενα πολύπλοκα ζητήματα αειφορίας καθιστούν αδύνατη τη θεσμοθέτηση της ΕΑΑ ως ξεχωριστού διδασκόμενου γνωστικού αντικείμενου, καθώς η αντιμετώπισή τους απαιτεί διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Η διεπιστημονική φύση των ζητημάτων αειφορίας ωθεί την ΕΑΑ να αποστασιοποιείται από τη συνήθη τάση των ποικίλων γνωστικών αντικείμενων να κατακερματίζουν τη γνώση και τη μάθηση (Barrett & Sutter, 2006). Για τον λόγο αυτό, καμία επιστήμη δεν μπορεί και δε θα πρέπει να ενστερνίζεται κατά αποκλειστικότητα την ΕΑΑ. Απεναντίας, η τελευταία απαιτεί συνεισφορές από ποικίλες επιστημονικές περιοχές, ούσα ενσωματωμένη σε όλες αυτές (UNESCO, 2005).

«Μέσω της διεπιστημονικότητας συγκροτούνται συστημικά γνώσεις και προσεγγίσεις από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές και τελικά επιτυγχάνεται η επανασυγκρότηση της κατακερματισμένης πραγματικότητας» (Φλογαΐτη, 2011, σ. 151), δίνοντας μια ολιστική και ισορροπημένη προοπτική, προϋπόθεση κατά την εξέταση των ζητημάτων αειφορίας. Παρά την ευρεία θεωρητική αποδοχή της πιο πάνω προσέγγισης, εντούτοις από τη βιβλιογραφία διακρίνεται ότι η πρακτική εφαρμογή δε βρίσκει αντίστοιχη απήχηση, αφού έρευνες δείχνουν ότι η διεπιστημονική προσέγγιση της ΕΑΑ συνιστά συχνά αφηρημένη ιδέα και πολύπλοκο έργο για τους εκπαιδευτικούς. Τις περισσότερες φορές στην εκπαιδευτική πράξη η ΕΑΑ προωθείται σε περιορισμένη έκταση, η οποία δεν αντανακλά τις αλληλοσχετίσεις μεταξύ των ποικίλων πτυχών της αειφορίας (Martins et al., 2006).

Ανάμεσα στις επιστημονικές περιοχές που έχουν αναδειχθεί γόνιμες «αρένες» για την εξερεύνηση ζητημάτων αειφορίας (Brooks & Ryan, 2008) συγκαταλέγεται η ΠΕ, η οποία, ως συνήθως καλά εδραιωμένη επιστημονική περιοχή, μπορεί να αποτελέσει παράθυρο εισδοχής της ΕΑΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα. Και παρά το ότι η ΟΥΝΕΣΚΟ προειδοποιεί ότι η ΕΑΑ δε θα πρέπει να εξισώνεται με την ΠΕ (UNESCO, 2005), εντούτοις έρευνες

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

δείχνουν ότι κάτι τέτοιο συχνά παρατηρείται στην πράξη, δίνοντας μάλιστα υπερβολική μονομερή έμφαση στις τεχνικές και βιολογικές πτυχές των περιβαλλοντικών παραμέτρων της αειφορίας (Packalén, 2010). Σύμφωνα με την ΟΥΝΕΣΚΟ, η αειφόρος ανάπτυξη περιλαμβάνει μεν την ΠΕ, την θέτει δε σε ένα ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο (UNESCO, 2005), για αυτό και ο Packalén (2010) θεωρεί σημαντική τη μετατόπιση από το μονοδιάστατο οικολογικό σενάριο προς ένα ευρύτερο σενάριο, το οποίο θέτει τον πολιτισμό σε πρώτο πλάνο.

Η ανάγκη για ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση της ΕΑΑ μπορεί να ικανοποιηθεί με τη μεταφορά της ΠΕ στο μουσείο, το οποίο θεμελιώνεται σε ένα πλήθος επιστημών που σχετίζονται με το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον των ανθρώπων και των μεταξύ τους σχέσεων (Νάκου, 2001). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου μουσείου συνιστά το Μουσείο Περιβάλλοντος Στυμφαλίας στην ορεινή Κορινθία, στην Ελλάδα (Εικόνα 1). Το συγκεκριμένο μουσείο αναδεικνύει μέσα από τους χώρους, τα μέσα και τις συλλογές του τη σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ ανθρώπων και φύσης, όπως επίσης και τον τρόπο που επιτυγχάνεται η αρμονική συνύπαρξή τους στη λεκάνη της Στυμφαλίας. Μέσα από τις ενότητες του μουσείου, το κοινό μπορεί να μάθει τόσο για το περιβάλλον της περιοχής και για τη σημασία του όσο και για τους τρόπους που αυτό επέδρασε στην ανάπτυξη της ανθρώπινης δραστηριότητας και ειδικότερα των παραδοσιακών επαγγελμάτων. Έτσι, μέσα από μια ολιστική παρουσίαση πτυχών που άπτονται με την ιστορία, τη λαογραφία, το περιβάλλον και τη ζωή στη Στυμφαλία, το μουσείο αποβλέπει στην οικολογική ευαισθητοποίηση του κοινού και στη διάσωση της γνώσης που σχετίζεται με την παραδοσιακή τεχνολογία της περιοχής.



Εικόνα 1: Μέρος του Μουσείου Περιβάλλοντος Στυμφαλίας

Πηγή: <http://www.archaiologia.gr>

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Γίνεται φανερό πως, εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται σε μουσεία, έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν «την ιδέα του συνδυασμού διαφορετικών επιστημονικών περιοχών, στο πλαίσιο της εξέτασης των εκθεμάτων μιας συλλογής» (Δάλκος, 2000, σ. 71). Μάλιστα, επειδή η εκπαίδευση στο μουσείο συνήθως δεν παρουσιάζει αυστηρούς διαχωρισμούς μεταξύ των επιστημών (Hooper-Greenhill, 2007), παρέχει τη δυνατότητα παράλληλης μελέτης ποικίλων θεμάτων και γνωστικών αντικειμένων, αναλόγως των διδακτικών στόχων και αναγκών, με την ΠΕ να συγκαταλέγεται ανάμεσα σε αυτά (Falk, 2005· Storksdieck, 2006· Άλκηστις, 1996· Κακούρου-Χρόνη, 2005· Νάκου, 2001).

Αναφέρει χαρακτηριστικά η Ειρήνη Νάκου (2001),

η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση έχει και ευρύτερους περιβαλλοντικούς και οικολογικούς εκπαιδευτικούς στόχους και συνδέεται με αντίστοιχους περιβαλλοντικούς και οικολογικούς τύπους εκπαίδευσης. Η ευαισθητοποίηση των νέων ως προς τη σημασία και αξία του πολιτισμικού και κοινωνικού περιβάλλοντος συνδέεται άμεσα με την αντίστοιχη ευαισθητοποίησή τους ως προς τη σημασία και αξία του φυσικού περιβάλλοντος, γιατί όλα αυτά μαζί διαμορφώνουν, τελικά, μία κοινή στάση ζωής (σσ. 210-211).

Η διαμόρφωση κοινής στάσης ζωής συνιστά βασική ιδέα της αειφορίας και αποτελεί επιδίωξη της ΕΑΑ, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης προοπτικής, απόρροια της διεπιστημονικής και ολιστικής προσέγγισης.

Τα μουσεία, ως διεπιστημονικοί χώροι τα ίδια, διαθέτουν αυτή τη δυνατότητα, καθώς εκεί οι επισκέπτες δε διερευνούν μόνο ιστορικά εκθέματα αλλά και σύγχρονα ζητήματα, από ποικίλες οπτικές γωνίες (Ballantyne & Packer, 2005). Η επαφή με τα ποικίλα αντικείμενα και τεχνολογικά πολυμέσα διευκολύνει τους μαθητές να προσεγγίσουν ένα ζήτημα από πολλαπλές οπτικές γωνίες, να αντιληφθούν με βιωματικό τρόπο τις μεταξύ τους συσχετίσεις και να πετύχουν τελικά μια σφαιρική ανάγνωση της πραγματικότητας (Φλογαίτη, 2011). Ένα παράδειγμα αποτελεί η έκθεση Mine Games στο Science World στο Βανκούβερ, η οποία μέσω ενός παιχνιδιού προσομοίωσης καλούσε το κοινό να εξετάσει από ποικίλες οπτικές γωνίες τις πολλαπλές επιπτώσεις από την πιθανή δημιουργία ορυχείου (Pedretti, 2002).

Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας συμβάλλει στο να αποφεύγεται ο κίνδυνος μονομερούς έμφασης στις τεχνικές και βιοφυσικές πτυχές του

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

περιβάλλοντος, καθότι, δεδομένης της ποικιλίας των μουσείων που υπάρχουν, για το εκάστοτε υπό μελέτη ζήτημα μπορεί να αξιοποιείται μια ευρεία γκάμα μουσείων, διαφορετικού είδους και επιστημολογικής προσέγγισης, αναλόγως βέβαια της διαθεσιμότητας και προσβασιμότητας. Η αξιοποίηση ποικίλων μουσείων για ΠΕ συμβάλλει στην εξέταση ενός θέματος από ποικίλες οπτικές γωνίες και επιστημονικές περιοχές, οι οποίες λειτουργούν προσθετικά και συμπληρωματικά. Έτσι, τόσο η δια-μουσειακή σύνδεση της πληροφορίας (Αλκηστις, 1996) όσο και η ενδο-μουσειακή, που επεξηγήθηκε παραπάνω, ενισχύουν θετικά τη σύνθεση μιας διεπιστημονικής και ολιστικής θέασης, κατανόησης και αξιολόγησης των διασυνδέσεων των περιβαλλοντικών πτυχών με τις υπόλοιπες πτυχές της αειφορίας, βασικό συστατικό της ΕΑΑ.

2.4.3.2 Κριτική σκέψη και επίλυση προβλήματος

Η εξέταση των πολύπλοκων ζητημάτων αειφορίας, συχνά αμφιλεγόμενων, απαιτεί διερευνητικές διαδικασίες, οι οποίες εμπλέκουν ενεργά τον κριτικό και σύνθετο τρόπο σκέψης των παιδιών. Κατά τη Φλογαΐτη (2011), «κριτική σκέψη σημαίνει διατύπωση άποψης-θέσης που προκύπτει από την κριτική ανάλυση των φαινομένων και είναι απαλλαγμένη από δογματισμούς, προκαταλήψεις και στερεότυπα» (σ. 162). Προσθέτει πως «εμπεριέχει το στοιχείο της αξιολόγησης και της επιλογής και συνδέεται με την αναζήτηση της αλήθειας και την απόδοση δικαιοσύνης» (σ. 159). Η ΕΑΑ επιδιώκει να αναπτύξει στους μαθητές την κριτική σκέψη, ως απαραίτητο εφόδιο για την κριτική αξιολόγηση των αμφιλεγόμενων, αντιφατικών και συγκρουσιακών απόψεων και συμφερόντων που συνδέονται με τα πολυδιάστατα ζητήματα αειφορίας. Λόγω αυτής ακριβώς της φύσης της, η ΕΑΑ είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την Κριτική Θεωρία και την Κριτική Παιδαγωγική, οι οποίες διαμορφώνουν το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, που παρουσιάζεται στη συνέχεια του τρέχοντος κεφαλαίου. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλήματος, εγγενή χαρακτηριστικά της ΕΑΑ, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση για την αντιμετώπιση των διλημμάτων και των προκλήσεων της αειφόρου ανάπτυξης (UNESCO, 2005). Ο Οππ, προλογίζοντας το βιβλίο του Sterling (2001), με τίτλο «Sustainable Education: Re-visioning learning and change», δηλώνει ότι «μόνο εκείνοι οι οποίοι είναι εφοδιασμένοι με την ικανότητα να διακρίνουν και να σκέφτονται κριτικά θα κατανοήσουν τόσο την έκταση των προβλημάτων όσο και των επιλογών που πρέπει να γίνουν εάν θέλουμε να δημιουργήσουμε ένα αξιοπρεπές και ανθρώπινο μέλλον» (σ. 7).

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης συνιστά επίσης βασική αρχή της ΠΕ, σύμφωνα με το θεμελιώδες έγγραφο της διακήρυξης της Τιφλίδας (UNESCO, 1978) και ως εκ τούτου μπορεί να αποτελέσει κατάλληλο μέσο για εξυπηρέτηση του εν λόγω στόχου της ΕΑΑ. Αυτό προϋποθέτει αμφισβήτηση της επικρατούσας άποψης και κριτική διερεύνηση κατά την επεξεργασία των ζητημάτων αειφορίας, που δύσκολα επιτυγχάνεται κατ' αποκλειστικότητα στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο ως πλαίσιο τυπικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από καθεστώς που λειτουργεί συγκεντρωτικά, ομογενοποιημένα και τυποποιημένα (Orr, 2001). Απεναντίας, εκπαιδευτικοί χώροι που δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να δουν και να εξετάσουν εναλλακτικές οπτικές γωνίες, καθώς και να αμφισβητήσουν τις αρχικές τους απόψεις (Jónsdóttir, 2013), ενεργοποιούν την κριτική και σύνθετη σκέψη.

Η μεταφορά της ΠΕ στον χώρο του μουσείου, ως πλαίσιο που μπορεί να αντισταθεί στο δοσμένο καθεστώς και να αμφισβητήσει τους τρόπους διακυβέρνησης των κοινωνιών (Janes, 2014), ευνοεί την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και την ικανότητα επίλυσης προβλήματος, σε ένα ευρύτερο και πιο προοδευτικό συγκείμενο από αυτό του σχολείου. Μάλιστα, κατά τον Δάλκο (2000), «στην περίπτωση ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, η μέθοδος επίλυσης προβλήματος αποτελεί βασικό στοιχείο της όλης προσπάθειας των συμμετεχόντων» (σ. 74). Εξηγεί πως οι μαθητές, επεξεργαζόμενοι τα μουσειακά αντικείμενα, καλούνται να εκτιμήσουν την εκάστοτε προβληματική κατάσταση και να λάβουν αποφάσεις για την επίλυσή της. Ακολουθώντας διάφορα στάδια, οι μαθητές αφού διακρίνουν το πρόβλημα, διατυπώνουν υποθέσεις για πιθανούς τρόπους επίλυσής του. Αφού εκτιμήσουν τις επιπτώσεις από τις υποθέσεις τους, εφαρμόζουν τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και στο τέλος αξιολογούν την αρχική τους απόφαση αλλά και την όλη διαδικασία. Η όλη διαδικασία απαιτεί την ικανότητα κριτικής αντιμετώπισης των πραγμάτων, καθώς οι μαθητές καλούνται να εκτιμήσουν τη βαρύτητα διαφορετικών μεταβλητών, να βιώσουν και να τοποθετηθούν σε διλημματικές καταστάσεις, να κάνουν αυτοκριτική και να αναθεωρήσουν τις αρχικές τους αποφάσεις (ό.π.).

Αυτή η διαδικασία προσωπικής εμπλοκής με την ενίσχυση των ερεθισμάτων από τα μουσειακά εκθέματα, τα τεχνολογικά και άλλα πολυμέσα, δημιουργεί αισθητηριακές εμπειρίες που ωθούν τους μαθητές στην εξερεύνηση σύγχρονων σύνθετων ζητημάτων και τους προκαλούν να σκεφτούν τη δική τους επίδραση στο περιβάλλον, μέσα από εμπειρικό τρόπο (Ballantyne & Packer, 2005). Ιδιαίτερα μέσα από κριτικές εκθέσεις (critical

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

exhibitions), οι οποίες βασίζονται σε ζητήματα (issues-based), οι μαθητές ενθαρρύνονται μέσω ενεργού συμμετοχής να προσεγγίσουν ένα θέμα από ποικίλες οπτικές γωνίες, να σκεφτούν κριτικά, να λάβουν αποφάσεις και να εξερευνήσουν τις συνέπειές τους (Pedretti, 2002).

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση εικαστικών μουσείων για ΠΕ, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν άμεσα αντιμέτωποι με εικαστικά έργα, τα οποία πραγματεύονται ζητήματα που παρέχουν «νέες προοπτικές, συνυφασμένες με την καθημερινή ζωή, προκειμένου να τις ερμηνεύσουν και να τις συνδέσουν με τις δικές τους εμπειρίες και τη δομή της κοινότητάς τους» (Jónsdóttir, 2013, σ. 100). Τα έργα εικαστικών τεχνών εμπίπτουν ανάμεσα στα εργαλεία εκείνα, που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να βοηθήσουν τους μαθητές να εξετάσουν με κριτικό πνεύμα το περιβάλλον τους, επειδή η φύση των εικαστικών τεχνών έχει τη δυνατότητα να καταρρίψει τους αποκλεισμούς και να βρει ευρεία εφαρμογή πολλούς πολιτισμούς (Jónsdóttir & Antoniou, 2016). Ένα παράδειγμα αποτελεί το εικαστικό έργο της Ισλανδής καλλιτέχνης Rúri με τίτλο «Archive-Endangered Waters». Πρόκειται για μια διαδραστική εγκατάσταση με φωτογραφικό και ηχητικό υλικό μέσω του οποίου τεκμηριώνονται και διατηρούνται στον χρόνο η μορφή και οι ήχοι διαφορετικών καταρρακτών της Ισλανδίας, οι οποίοι κινδυνεύουν από εξαφάνιση λόγω της εκτενούς εκμετάλλευσής τους για την παραγωγή υδροηλεκτρικής ενέργειας. Το έργο της προκαλεί τους θεατές να αναλογιστούν το περιβαλλοντικό κόστος, υιοθετώντας κριτική ερμηνευτική προσέγγιση (Εικόνα 2 και 3).



Εικόνα 2: Από την έκθεση «Archive-Endangered Waters»

Πηγή: Rúri, 2003 (<http://ruri.is/2011/09/29/archive/>)

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση



Εικόνα 3: Από την έκθεση «Archive–Endangered Waters»

Πηγή: Rúrí, 2003 (<http://ruri.is/2011/09/29/archive/>)

Εκτός από το έργο της Rúrí, καταγράφεται ένας μεγάλος αριθμός έργων παγκοσμίως από σύγχρονους καλλιτέχνες, αλλά και παλαιότερων εποχών, που συνυφαίνουν τον πολιτισμό με τη φύση (Janes, 2014) και το ευρύτερο περιβάλλον στα έργα τους, τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν κατά τη ΜΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας. Ο Michael Bonnett (1999) δηλώνει πως το έργο του Βαν Γκογκ και άλλων καλλιτεχνών, μπορεί να συμβάλει στην ΠΕ, όπως κάθε άλλη επιστήμη. Ενδεικτικά αναφέρεται εδώ και το έργο του σύγχρονου Καναδού καλλιτέχνη Edward Burtynsky, το οποίο εστιάζει σε φυσικά τοπία τα οποία έχουν αλλοιωθεί από την επίδραση της βιομηχανίας (Εικόνα 4 και 5). Οι μεγάλοι μεγέθους φωτογραφίες που δημιουργεί, οι οποίες εκτίθενται σε πέρα από πενήντα μουσεία ανά τον κόσμο, χρησιμοποιούνται μεταφορικά στο δίλημμα της σύγχρονης ύπαρξης. Ο ίδιος ο καλλιτέχνης εξηγεί για τα έργα του:

Η εξάρτησή μας από τη φύση για να μας παράσχει τα υλικά για την κατανάλωσή μας και η ανησυχία μας για την υγεία του πλανήτη μας, μας θέτει σε μια δύσκολη αντίφαση. Για μένα, αυτές οι εικόνες λειτουργούν ως δεξαμενές αντανάκλασης της εποχής μας (Burtynsky, χ.χ., παράγρ. 2).

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση



Εικόνα 4: Manufacturing #17 Deda Chicken Processing Plant, China

Πηγή: Edward Burtynsky, 2005 (<http://www.edwardburtynsky.com/>)



Εικόνα 5: Shipbreaking #11, Bangladesh

Πηγή: Edward Burtynsky, 2000 (<http://www.edwardburtynsky.com/>)

Από τα πιο πάνω φαίνεται πως η άμεση επαφή και η επεξεργασία εικαστικών έργων που πραγματεύονται περιβαλλοντικά ζητήματα, θέτουν τα ζητήματα αυτά υπό ένα πολιτισμικό κριτικό φακό. Έτσι, δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές για πολλαπλές ερμηνείες και κριτική προσέγγιση του οπτικού πολιτισμού, με ευρύτερες προεκτάσεις στο πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον, καλλιεργώντας τους την κριτική σκέψη.

2.4.3.3 Τοπική συνάφεια

Καθώς το βεληνεκές των ζητημάτων αειφορίας εκτείνεται από τοπικό σε παγκόσμιο επίπεδο, η ΕΑΑ οφείλει κατ' αναλογία να θέτει υπό εξέταση τόσο τοπικά όσο και παγκόσμια ζητήματα. Επειδή τα παγκόσμια ζητήματα, λόγω της μεγάλης εμβέλειας που έχουν και της προβολής που παίρνουν από τα διεθνή μέσα, γίνονται συνήθως πιο γνωστά, υπάρχει ο κίνδυνος να τους δίνεται μεγαλύτερη έμφαση από τους εκπαιδευτικούς, παραγκωνίζοντας τοπικά ζητήματα και τοπικές προκλήσεις της κοινότητας στην οποία απευθύνονται. Τα παγκόσμια ζητήματα απαιτούν μακροσκοπική προοπτική που οι μαθητές δυσκολότερα επιδεικνύουν εάν αυτή δεν προκύψει κλιμακωτά, έχοντας ως αφετηρία ζητήματα από το μικροπεριβάλλον τους και προεκτείνοντας σταδιακά παραπέρα. Τα μεγάλα και διεθνή ζητήματα αειφορίας συχνά παραμένουν αφηρημένες έννοιες για τους μαθητές, για τα οποία αδυνατώντας να δώσουν λύσεις, κινδυνεύουν να καταλήξουν σε «παράλυση δράσεων», όπως οι Uzzell και Rutland (1993) την ονομάζουν. Αρχίζοντας από τη μελέτη ζητημάτων τοπικού περιβάλλοντος οι μαθητές τίθενται άμεσα αντιμέτωποι με θέματα συναφή με την καθημερινή τους ζωή, τα οποία γίνονται ευκολότερα κατανοητά και ως εκ τούτου πιο διαχειρίσιμα. Κάνοντας τις άμεσες εμπειρίες των μαθητών μέρος της εκπαίδευσής τους, η ιδέα της αειφορίας γίνεται σχετική και συγκεκριμένη για αυτούς, γεφυρώνονται κενά μεταξύ της σχολικής εκπαίδευσης και της καθημερινής τους ζωής και βοηθούνται να οικοδομήσουν τη μάθηση πάνω σε αυτά που γνωρίζουν ήδη (Athman & Monroe, 2001).

Η αρχή της ΕΑΑ για τοπική συνάφεια ευθυγραμμίζεται με την αρχή της ΠΕ, η οποία επίσης προτρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα περιβαλλοντικά προβλήματα που εντοπίζονται στην κοινότητα των παιδιών. Κατά τις Julie A. Athman και Martha C. Monroe (2001), το περιεχόμενο της ΠΕ κατακτάται πιο αποτελεσματικά από τους μαθητές όταν αυτό αφορά στο τοπικό τους συγκείμενο, δίνοντάς τους έτσι την ευκαιρία να εξερευνήσουν και να βιώσουν αυτά που βρίσκονται στο μικροπεριβάλλον τους. Επιπλέον, κατά τις ίδιες, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η εφαρμογή τους έχει περισσότερο νόημα για τους μαθητές, όταν επιδιώκονται μέσα από ζητήματα που επηρεάζουν άμεσα την καθημερινή τους ζωή, στο σπίτι ή την κοινότητά τους.

Στα μουσεία, τα οποία έχουν «σε εκτεταμένο βαθμό, βαθιά ριζωμένη σύνδεση με τις κοινότητές τους» (Museums Australia, 2003, σ. 4), οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν διαχρονικά και συγχρονικά ζητήματα που σχετίζονται με το αυθεντικό πλαίσιο στο οποίο

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

ζουν. Υπευθυμίζεται η άποψη του Janes (2014), που υποστηρίζει ότι τα μουσεία συνιστούν φύλακες της τοπικότητας και ότι τα τοπικά μουσεία εποπτεύουν την τοπική γνώση. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, χώρων στενά συνυφασμένων με το τοπικό κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον της κοινότητας στην οποία εντάσσονται, παραπέμπει στην παιδαγωγική του χώρου ή αλλιώς επιτόπια εκπαίδευση (place-based education), η οποία χρησιμοποιεί την τοπική κοινωνία και το τοπικό περιβάλλον ως αφετηρία για τη διδασκαλία θεμάτων από διάφορες περιοχές των προγραμμάτων σπουδών, μέσω βιωματικών διαδικασιών (Sobel, 2004). Τοποθετημένη σε παιδαγωγικά ωφέλιμους χώρους, όπως είναι το μουσείο, η επιτόπια εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στην περιβαλλοντική και την πολιτισμική αειφορία (Semken & Brandt, 2010· Woodhouse & Knapp, 2000).

Επίσης, ενισχύει και παράλληλα αξιοποιεί την αίσθηση του χώρου (sense of place) και του ανήκειν (belonging) στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Crooke, 2006· Semken & Brandt, 2010). Τα αισθήματα αυτά λειτουργούν θετικά για την ανάπτυξη αισθήματος προσωπικής ευθύνης προς το τοπικό τους πλαίσιο, κινητοποιώντας τους για αναζήτηση των κατάλληλων τρόπων διαχείρισης των ζητημάτων αειφορίας, που αντιμετωπίζουν στην κοινότητά τους. Όπως οι Steven Semken και Elizabeth Brandt (2010) αναφέρουν, η εκπαιδευτική αξιοποίηση του τοπικού πλαισίου ενδυναμώνει το ενδιαφέρον και τη μέριμνα για τον τόπο, που με τη σειρά του προωθεί την περιβαλλοντική και πολιτισμική αειφορία, προσδίδοντας έτσι αμοιβαία οφέλη, τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τον τόπο.

Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα τοπικού μουσείου που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ΠΕ και της αειφορίας είναι το Vatnasafn γνωστό ως Library of Water, στη μικρή πόλη Stykkishólmur στην Ισλανδία, του οποίου η σύλληψη και ο σχεδιασμός ήταν ευθύνη της Αμερικανίδας καλλιτέχνιδας Roni Horn. Η έκθεση συγκροτείται από μια συλλογή νερού που συγκεντρώθηκε από πάγο, από μερικούς από τους σημαντικότερους παγετώνες της Ισλανδίας οι οποίοι, αν και σχηματίστηκαν πολλές χιλιετίες πριν, βρίσκονται τώρα σε ραγδαία υποχώρηση. Μάλιστα κατά το 2013 κάποιοι από τους παγετώνες είχαν ήδη εξαφανιστεί, έχοντας πλέον μόνο το αρχείο με το νερό που υπάρχει στο μουσείο, ως το μοναδικό εναπομείναν δείγμα τους. Οι είκοσι τέσσερις διαφανείς γυάλινες στήλες που περιέχουν το λιωμένο κρυσταλλικό νερό διαθλούν και αντανακλούν το φως επάνω στο δάπεδο, το οποίο είναι χαραγμένο με λέξεις που αφορούν στον καιρό (Εικόνα 6). Οι λέξεις αυτές αποτελούν ένα αρχείο δελτίων καιρού που συγκεντρώθηκαν από μαρτυρίες των

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

κατοίκων της περιοχής. Είναι προφανές ότι η έκθεση φέρει τους επισκέπτες άμεσα αντιμέτωπους με ένα τοπικό ζήτημα με διεθνείς προεκτάσεις, με ένα μοναδικά βιωματικό τρόπο.



Εικόνα 6: Vatnasafn/ Library of Water, Ισλανδία

Πηγή: Φωτογραφία από την ερευνήτρια

Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η έκθεση «Lake Winnipeg: Shared Solutions» στο The Manitoba Museum, στον Καναδά, που παρουσιάζει προσομοίωση της λίμνης Winnipeg, μια από τις πιο απειλούμενες λίμνες διεθνώς. Η έκθεση, η οποία άνοιξε τον Μάρτιο του 2014, προτρέπει τους επισκέπτες να εξερευνήσουν κρίσιμες πτυχές που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα της λίμνης, να προβούν σε επιλογές και να έρθουν σε άμεση επαφή με τις επιπτώσεις των δράσεών τους (Εικόνα 7).



Εικόνα 7: Έκθεση «Lake Winnipeg: Shared Solutions», The Manitoba Museum

Πηγή: manitobamuseum.ca

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τόσο η συγκεκριμένη έκθεση όσο και αυτή του μουσείου Vatnasafn αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα της ικανότητας των μουσείων για εξέταση περιβαλλοντικών ζητημάτων που συνδέονται με το τοπικό συγκείμενο των μαθητών. Η επεξεργασία σύνθετων τοπικών ζητημάτων, υπό ένα πολυπρισματικό φακό, όπως έδειξαν τα πιο πάνω παραδείγματα, ενεργοποιεί τρόπους σκέψης, οι οποίοι είναι συχνά μεταφέρσιμοι και εφαρμόσιμοι σε άλλα τοπικά ή και ευρύτερα πλαίσια, αφού απώτερος στόχος είναι η ιεραρχική επέκταση από γνωστά σε άγνωστα συστήματα και η σταδιακή μεταφορά της αποκτώμενης μάθησης στην εξέταση και αντιμετώπιση ευρύτερων ζητημάτων αειφορίας.

2.4.3.4 Πολλαπλές μέθοδοι

Λόγω του ότι για τα ζητήματα αειφορίας δεν υπάρχει μια και αντικειμενική αλήθεια, η οποία μπορεί να δοθεί στους εκπαιδευόμενους με μονόδρομες διαδικασίες, για την εξυπηρέτηση των στόχων της ΕΑΑ αναμένεται η αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων, παιδαγωγικών προσεγγίσεων και μέσων. Για να μπορέσει η ΠΕ, ως μέσο, να ανταποκριθεί επαρκώς στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της ΕΑΑ, θα πρέπει να αναθεωρήσει διδασκαλίες που αποσκοπούν στην απλή μετάδοση γνώσεων (UNESCO, 2005), αφού καθίστανται ακατάλληλες. Παρά τις επίσημες διακηρύξεις και την πληθώρα βιβλιογραφίας, εντούτοις έρευνες δείχνουν ότι η σχολική ΠΕ εξακολουθεί να δίνει έμφαση στην κατάκτηση γνώσεων για το περιβάλλον (Hart, 2003). Όμως, οι γνωσιοκεντρικοί στόχοι αποτελούν χαρακτηριστικό των παραδοσιακών σχολικών πρακτικών που αντιτίθενται στη φιλοσοφία της σύγχρονης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Stevenson, 2007).

Ο Knapp (2000) δηλώνει πως οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορούν να επιτευχθούν πιο αποτελεσματικά εάν συνδυαστούν οι προσπάθειες από την τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Falk (2005), κάθε χώρα οφείλει να διαθέτει μια πλούσια γκάμα υποδομών ΠΕ για την ικανοποίηση της ποικιλίας των ατομικών αναγκών. Ανάμεσα σε άλλες εκπαιδευτικές υποδομές μη τυπικής εκπαίδευσης, τα μουσεία «μπορούν να θεωρηθούν ως μέρος της υποδομής ενός έθνους για την περιβαλλοντική εκπαίδευση» (ό.π., σ. 274) και μπορούν να ενταχθούν στις προσπάθειες σχολικής βάσης για ΠΕ (Barrett & McManus, 2007· Falk, 2005· Storksdieck, 2006), εμπλουτίζοντας κατά συνέπεια τις παρεχόμενες επιλογές.

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο μουσειακός χώρος ξεχωρίζει για την ποικιλία των παιδαγωγικών τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν εκεί. Η τεχνική της αφήγησης, της διήγησης ιστοριών, της εξερεύνησης, της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, οι συζητήσεις και η ανταλλαγή απόψεων, το παιχνίδι, οι δραματοποιήσεις, η υπόδυση ρόλων, οι υλικο-αισθητηριακές δραστηριότητες, η εικαστική, κινησιολογική και μουσική έκφραση και το πρότζεκτ, είναι ενδεικτικά μερικές από αυτές, μέσα από τις οποίες οι μαθητές ωθούνται να δομήσουν τις δικές τους ερμηνείες και νοήματα σε ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον (Νικονάνου, 2012· Σκανδάλη, 2010). Η Hooper-Greenhill (2007) παρουσίασε τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά την εφαρμογή της μουσειακής εκπαίδευσης, ομαδοποιημένες σε τέσσερα είδη, οι οποίες είναι:

- (i) οι στρατηγικές που βασίζονται στην εμπειρία – εξερεύνηση, διερεύνηση, πειραματισμός, χρήση χώρου και πόρων, (ii) οι δημιουργικές στρατηγικές – φαντασία, διαίσθηση, οπτική απεικόνιση, διήγηση ιστοριών, παιχνίδι, θεατρικό παιχνίδι, χειρωνακτικές εργασίες, παραγωγή ιδεών, (iii) πνευματικές στρατηγικές – γλώσσα, συλλογισμός, λογική, ανάλυση, επικοινωνία, (iv) στρατηγικές κοινωνικής αλληλεπίδρασης - συζήτηση, περιγραφή, διήγηση σε φίλους ή στην οικογένεια, τροποποίηση ιδεών μετά από συζήτηση, μίμηση, μοντελοποίηση, επίδειξη (σ. 46).

Επειδή οι διάφορες στρατηγικές αποδίδουν διαφορετικά στον καθένα και στα διαφορετικά συγκείμενα, ένας συνδυασμός στρατηγικών είναι συνήθως η πιο αποδοτική λύση (Ballantyne & Packer, 2005). Μέσω των ποικίλων αυτών παιδαγωγικών τεχνικών και στρατηγικών προωθείται μια ομαδοκεντρική και μαθητοκεντρική μαθησιακή διαδικασία, της οποίας τα αποτελέσματα δεν αξιολογούνται με αριθμητικούς δείκτες (Καριώτογλου, 2003). Η μουσειακή μάθηση συνδέθηκε από πολύ νωρίς με τη βιωματική μάθηση, καθώς

οι βιωματικές δραστηριότητες στα μουσεία έχουν ως επί το πλείστον αφετηρία τα μουσειακά εκθέματα και τις διαδικασίες προσέγγισής τους με τη συμμετοχή των αισθήσεων και τον συνδυασμό χειρωνακτικών και διανοητικών δραστηριοτήτων, που στοχεύουν στην ενεργοποίηση του επισκέπτη για ελεύθερη δημιουργική έκφραση (Νικονάνου, 2012, σ. 112).

Συνεπώς, εκτός από την τεχνική, εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα μέσα. «Το αντικείμενο από τη φύση του, σε αντίθεση με το σχολικό εγχειρίδιο, προκαλεί και παρέχει κίνητρα για πολλαπλούς τρόπους προσέγγισης» (Κακούρου-Χρόνη, 2005, σ. 53). Η φύση και η δομή του μουσείου με την ποικιλία που χαρακτηρίζει τα εκθέματά του, τους τρόπους παρουσίασής τους, τα μέσα και τις μεθόδους μουσειοπαιδαγωγικών εφαρμογών αποδεικνύουν τη δυνατότητα του χώρου να ανταποκριθεί στους διαφορετικούς τύπους

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

νοημοσύνης και στα διαφορετικά μαθησιακά στιλ (Νικονάνου, 2012), ικανοποιώντας έτσι ένα μεγάλο εύρος επισκεπτών (Davis & Gardner, 1999).

Η τροchioδρόμηση των δυνατοτήτων των μουσείων στην πράξη εναπόκειται σε μεγάλο βαθμό σε αυτούς που αναλαμβάνουν το εκπαιδευτικό έργο, οι οποίοι καλούνται

να αξιοποιούν τις ιδιαίτερες παιδευτικές διαστάσεις των χώρων αυτών, να αναπτύσσουν ενεργητικές και αμφίδρομες σχέσεις με τους παιδαγωγούμενους, ώστε να τους καθοδηγούν σε αυτενεργό και ευφάνταστη χρήση ποικίλων εναλλακτικών μεθόδων, [...] με στόχο τη διεύρυνση των αντιλήψεών τους και την ανάπτυξη ποιοτικά ανώτερων γνώσεων αλλά και σχέσεων με το πολιτισμικό αλλά και το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον (Νάκου, 2001, σσ. 195-196).

Υπό τέτοιες συνθήκες, η μουσειακή περιβαλλοντική εκπαίδευση καθίσταται ιδιαίτερα κατάλληλη για την ΕΑΑ.

2.4.3.5 Συμμετοχική μάθηση και συμμετοχική λήψη αποφάσεων

Για την οικοδόμηση ενός αειφόρου μέλλοντος είναι αναγκαία η εμπλοκή όλων των πολιτών (Tilbury & Mulà, 2009). Η εκπαιδευτική πράξη, μέσω της οποίας τίθενται οι βάσεις για τέτοιες συμμετοχικές διαδικασίες, είναι σημαντικό να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να συμμετέχουν στον προγραμματισμό και στη λήψη αποφάσεων για τις μαθησιακές τους εμπειρίες. Μέσω της διαδικασίας αυτής επιδιώκεται η ενδυνάμωση των μαθητών για να αναλαμβάνουν την κυριότητα και την ευθύνη της μάθησής τους, μετατρέποντάς τους τελικά σε πλήρως υπεύθυνους πολίτες, που διαθέτουν την ικανότητα να εντάσσουν αυτά που έμαθαν στην καθημερινή τους ζωή (Jucker, 2002). Ο στόχος αυτός συνάδει με την αρχή της ΠΕ, κατά την οποία επίσης αποσκοπείται συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από τον προγραμματισμό μέχρι και τον αναστοχασμό. Όταν η ΠΕ δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να δομήσουν τη δική τους μάθηση, τότε η μάθηση παραμένει αφηρημένη και θεωρητική (Athman & Mongro, 2001). Για αυτό, επιβάλλεται η δημιουργία προϋποθέσεων ώστε οι μαθητές αφενός να εξωτερικεύουν τις μαθησιακές ανάγκες και προσδοκίες τους και αφετέρου να μεθοδεύουν τρόπους ικανοποίησής τους στην εκπαιδευτική πράξη, γιατί παρά το νεαρό της ηλικίας τους, έχουν ξεκάθαρες ιδέες για το πώς θα ήθελαν να μαθαίνουν (Griffin, 2004). Για την επίτευξη των πιο πάνω απαιτούνται συμμετοχικές διαδικασίες, μέσα από τις οποίες στα παιδιά δίνονται ευκαιρίες ενεργού εμπλοκής και δυνατότητες προσωπικής επιλογής σε

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, καταργώντας την αυθεντία του εκπαιδευτικού, ως αποκλειστική πηγή μετάδοσης της γνώσης.

Μια τέτοια προσέγγιση βρίσκεται στην καρδιά της εκπαίδευσης εκτός τάξης, κατά την οποία τα παιδιά, με κάποια διευκόλυνση από τον εκπαιδευτικό, μπορούν να αναλάβουν ενεργό ρόλο, ισότιμο με αυτόν του εκπαιδευτικού, να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση κατά τη διαδικασία και κατ' επέκταση την ικανότητά τους να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους, ανάγοντας έτσι τη μαθησιακή διαδικασία σε ελκυστική και πολύτιμη για αυτούς. (Higgins, 2001). Τα μουσεία, ως ένα από τα πιθανά πλαίσια εκπαίδευσης εκτός τάξης, κατά τον Talboys (2010), παρέχουν τις ιδανικές συνθήκες για τέτοια μαθησιακή εμπειρία, καθώς συνιστούν ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές ωθούνται να δομήσουν τις δικές τους ερμηνείες μέσα από την ελευθερία της επιλογής και της συμμετοχής (Bhatia, 2009). Σύμφωνα με την Άλκηστις (1996), το πλούσιο μουσειακό περιβάλλον παρέχει στον μαθητή την ευκαιρία να «αναπτύξει πρωτοβουλία και να κινηθεί εν μέρει με αυθορμητισμό. Στο μουσείο μπορεί να οδηγηθεί από μόνος του και αυτόματα να προκληθεί για την απόκτηση νέων εμπειριών» (σ. 24).

Τα παραπάνω συνδέονται με την ιδέα της μάθησης ελεύθερης επιλογής (free-choice learning) που εξελίσσεται σε χώρους εκτός σχολείου, οι οποίοι δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να εντοπίσει διάφορες επιλογές μάθησης σε ποικίλους χώρους και να επιλέξει στο τέλος μια από αυτές (Bamberger & Tal, 2007). Οι Falk et al. (2006) την θεωρούν ως μάθηση που κατευθύνεται από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα ενός ατόμου και χαρακτηρίζουν τα μουσεία από τους πιο δημοφιλείς χώρους ελεύθερης επιλογής, των οποίων η μάθηση είναι εκ διαμέτρου διαφορετική από την υποχρεωτική μάθηση του σχολικού πλαισίου. Επειδή το μουσείο αποτελεί ένα περιβάλλον που παρέχει εναλλακτικές επιλογές πέρα από τις δοσμένες, στηρίζει τη σύνθεση μιας εμπειρίας που επιτρέπει στους μαθητές να έχουν προσωπική επιλογή και επιρροή στη μάθησή τους (Bamberger & Tal, 2007).

Η σημασία της προσωπικής διάστασης κατά τη μουσειακή εμπειρία και μάθηση τονίζεται και μέσα από το διαδραστικό μοντέλο (contextual model of learning) των Falk και Dierking (2000), το οποίο χρησιμοποιείται ως γενικό πλαίσιο για τη μάθηση στα μουσεία. Η ουσία του βρίσκεται ακριβώς στο ότι κάθε μουσειακή εμπειρία αποτελείται από τη σύνθεση των αναγκών και ενδιαφερόντων του κάθε ατόμου και από τις απόψεις του για το πώς το μουσείο μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτά (Falk, 2009). Σύμφωνα με το

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

συγκεκριμένο μοντέλο, εκτός από τον χώρο και την κοινωνική διάσταση της επίσκεψης, τη μουσειακή εμπειρία και μάθηση επηρεάζει εξίσου ο προσωπικός παράγοντας, ο οποίος καθορίζεται από αυτά που το άτομο φέρει μαζί του και ορίζονται από τους εξής παράγοντες: (i) κίνητρα και προσδοκίες, (ii) προϋπάρχουσες γνώσεις, ενδιαφέροντα και απόψεις, (iii) επιλογή και έλεγχος.

Αποδεικνύεται από τα πιο πάνω πως το μουσείο αναγνωρίζει την επίδραση της προσωπικής παραμέτρου στη μαθησιακή διαδικασία και, όπως διαφάνηκε, το ευέλικτο περιβάλλον του διευκολύνει τη συμμετοχή των διδασκομένων στη δόμηση της μαθησιακής τους εμπειρίας «με αυτενέργεια, με βάση τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις παραστάσεις τους» (Νάκου, 2001, σ. 184). Αυτού του είδους η συμμετοχική μάθηση, που προτάσσει την αυτονομία και την υπευθυνότητα, συνιστά κατά τον Jucker (2002) μια πρακτική στρατηγική για προώθηση της εκπαίδευσης για την αειφορία, που αποβλέπει στη χειραφέτηση και την αλλαγή (Φλογαΐτη, 2011).

2.4.3.6 Διά βίου μάθηση με την εμπλοκή τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης

Η ρευστή και διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση των ζητημάτων αειφορίας καθιστά απαραίτητη τη συνεχή μάθηση, διατηρώντας επαφή και εμπλοκή με αυτά τα θέματα σε όλα τα στάδια της ζωής των ανθρώπων (Martins et al., 2006). Συνεπώς, η εκπαίδευση για τα ζητήματα αειφορίας συνιστά μια διά βίου επιδίωξη, η ικανοποίηση της οποίας υπερβαίνει τις δυνατότητες της τυπικής εκπαίδευσης. Η υιοθέτηση προοπτικής διά βίου μάθησης απορρίπτει την αντίληψη που θέτει τη μάθηση να σταματά στα όρια του σχολικού χωροχρόνου (UNESCO, 2005) και παράλληλα αναδεικνύει την εξίσου, ίσως και περισσότερο, καθοριστική συμβολή της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης για τη διασφάλιση ενός αειφόρου μέλλοντος. Οι ανάγκες της ΕΑΑ για διά βίου μάθηση με τον συνδυασμό τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, μπορούν να ικανοποιηθούν μέσα από την ΠΕ σε μουσεία.

Η υιοθέτηση προσεγγίσεων συνεχούς και διά βίου μάθησης είναι αναγκαία και για την ΠΕ επειδή, όπως ισχύει για τα ζητήματα αειφορίας, τα περιβαλλοντικά ζητήματα και η κατανόησή μας για αυτά υπόκεινται σε αέναη αλλαγή και ως εκ τούτου δύσκολα περιορίζονται στον σχολικό χωροχρόνο (Falk, 2005). Οι Roy Ballantyne και Jan Packer (2005) υποστηρίζουν πως «το μέλλον της ΠΕ στηρίζεται στην κατανόηση του ότι αυτή αποτελεί μια διά βίου προσπάθεια» (σ. 291). Με αυτή την παραδοχή κατανοείται πως δεν

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

είναι ικανοποιητική η διοχέτευση της ΠΕ μέσω της θεσμοθετημένης σχολικής εκπαίδευσης που αποδεικνύεται περιοριστική για τις επιδιώξεις της ΠΕ, των οποίων η επίτευξη προϋποθέτει την προσέγγιση ενός ποικιλόμορφου κοινού, όλων των ηλικιών καθώς και μακρόχρονη εφαρμογή (Δασκολιά, 2005). «Ανεξαρτήτως του πόσο επιτυχημένες είναι οι σχολικές προσπάθειες, τα άτομα χρειάζονται συνεχώς να έχουν πρόσβαση και να μπορούν να αξιολογούν υλικά από ένα εύρος πηγών πληροφόρησης. [...] Τέτοιες πηγές μπορούν επίσης να συνεισφέρουν στην ενδοσχολική μάθηση» (Ballantyne & Packer, 2005, σ. 281). Με άλλα λόγια, η ΠΕ αποτελεί μια διά βίου υπόθεση που προωθείται «καθ' όλη τη διάρκεια και σε όλο το φάσμα της ζωής των ατόμων» και εφαρμόζεται «στο πλαίσιο διαφορετικών μορφών αγωγής (τυπικής, μη-τυπικής, άτυπης)» (Δασκολιά, 2005, σ. 518). Για αυτό, χρειάζεται η ανάπτυξη και η αξιοποίηση εκπαιδευτικών υποδομών που μπορούν να υποστηρίξουν την ΠΕ εκτός σχολείου, και το μουσείο αποτελεί μια εξ αυτών (Falk, 2005; Martins et al., 2006).

Το μουσείο μπορεί να ικανοποιήσει και τις δύο διαστάσεις της διά βίου εκπαίδευσης στις οποίες η Μαρία Δασκολιά (2005) αναφέρεται, δηλαδή τη διάρκεια εφαρμογής και τη συμπληρωματικότητα. Ειδικότερα, ως προς τη συμπληρωματικότητα, το μουσείο, ως χώρος μη τυπικής εκπαίδευσης, λειτουργεί προσθετικά και συμπληρωματικά προς την τυπική εκπαίδευση που παρέχεται μέσω του σχολείου. Τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμπληρωματική σχέση μουσείου-σχολείου έχουν αναγνωριστεί και εδραιωθεί ήδη από τον προηγούμενο αιώνα. Ο John Dewey, όπως ο George E. Hein αναφέρει (2004), που τόνιζε πως το σχολείο οφείλει να είναι συνδεδεμένο με τη ζωή έξω από αυτό και όχι σε απομόνωση, θεωρούσε τα μουσεία ως αναπόσπαστο μέρος των ουσιαστικών εμπειριών ζωής που συνεισφέρουν στην εκπαίδευση. Για αυτόν, τα πιο αρεστά μουσεία ήταν εκείνα που χρησιμοποιούνταν για εκπαιδευτικούς σκοπούς και οι εκεί τακτικές επισκέψεις αποτελούσαν βασικό συστατικό του εκπαιδευτικού προγράμματος και όχι μια ευκαιριακή ετήσια δραστηριότητα. Έναν αιώνα μετά, οι ιδέες του Dewey παραμένουν το ίδιο επίκαιρες και αναγκαίες για την εξυπηρέτηση της αρχής της ΕΑΑ για συνεχή και διά βίου εκπαίδευση.

Επιπλέον, όπως ειπώθηκε, το μουσείο μπορεί να ανταποκριθεί και στη δεύτερη διάσταση της διά βίου μάθησης που σχετίζεται με τη διάρκεια εφαρμογής. Συνιστώντας ένα μορφωτικό χώρο, ανοικτό για το κοινό όλων των ηλικιών, το μουσείο παρέχει την ευκαιρία για συνεχή παρακολούθηση των μεταβαλλόμενων περιβαλλοντικών θεμάτων,

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

των επιστημονικών εξελίξεων και των κοινωνικών μεταρρυθμίσεων, προσφέροντας «αυτή τη ‘συγχρονικότητα’ στους συνδιαλεγόμενους μ’ αυτό» (Άλκηστις, 1996, σ. 11). Με τη θέση αυτή συμφωνεί και η Γεωργία Κακούρου-Χρόνη (2005), κατά την οποία όλα τα μουσεία είναι συνυφασμένα κατά κάποιο τρόπο με την επικαιρότητα, από την οποία δεν μπορούν να αποστασιοποιηθούν.

Για να μπορέσει όμως το κοινό να συνδιαλεχθεί με την επικαιρότητα μέσω του μουσείου πρέπει να προηγηθεί επιδίωξη για επίσκεψη στον εκεί χώρο. Οι πιθανότητες επιλογής του χώρου για επίσκεψη αυξάνονται, εάν η επαφή με το μουσείο αρχίσει ήδη από την προσχολική ηλικία. Με τις ενταγμένες στο σχολικό πρόγραμμα μουσειακές επισκέψεις, τα παιδιά εισάγονται από μικρά σε ένα ίδρυμα διά βίου μάθησης, με το οποίο εξοικειώνονται μέσω δημιουργικών και ευχάριστων δραστηριοτήτων, ενθαρρύνοντάς τα να επανέρχονται σε αυτό για να το βιώνουν σε κάθε ευκαιρία, σε όλα τα στάδια της ζωής τους, τόσο εκτός σχολικού χρόνου, με την οικογένειά τους όσο και ως μελλοντικοί ενήλικες, προωθώντας έτσι τη συνεχή εκπαίδευση (Milligan & Brayfield, 2004· Storksdieck, 2001· Άλκηστις, 1996· Ράπτου, 2006), η οποία καθίσταται ζωτικής σημασίας για τα μουσεία, για την ΠΕ αλλά και για την ΕΑΑ.

2.4.3.7 Οράματα – Προσανατολισμός στο μέλλον (Futures thinking/ Future-oriented)

Δεδομένου ότι κάθε ζήτημα αειφορίας έχει μια ιστορία και ένα μέλλον και γνωρίζοντας ότι από τα δύο, ουσιαστικά μόνο το δεύτερο οι μαθητές μπορούν να επηρεάσουν, καθίσταται ζωτικής σημασίας η καλλιέργεια ενός τρόπου σκέψης προσανατολισμένου στο μέλλον, μέσα από τον οποίο μπορούν να φανταστούν τα οράματα που προτιμούν για το μέλλον (Tilbury & Mulà, 2009). Τα οράματα συνιστούν μία από τις τέσσερις συνιστώσες που εμπεριέχονται στη διαδικασία για την ανάπτυξη ικανότητας δράσης των μαθητών (Action Competence Model) του μοντέλου των Bjarne Bruun Jensen και Karsten Schnack (1997), που βασίζεται στην Κριτική Θεωρία και στην Κριτική Παιδαγωγική και το οποίο δίνει έμφαση στην ικανότητα δράσης. Ειδικότερα, τα οράματα συνδέονται

με τη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύσσουν και να επεξεργάζονται, σε συνάρτηση με το εκάστοτε ζήτημα, τις ιδέες τους, τις αντιλήψεις τους και τα όνειρά τους σχετικά με τη ζωή τους και την κοινωνία στο μέλλον, και γενικότερα με τη δυνατότητά τους να οραματίζονται ένα αειφόρο μέλλον (Φλογαίτη, 2011, σ. 188).

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Αυτή η διαδικασία αναπτύσσει στους μαθητές το αίσθημα κυριότητας και ευθύνης, αναφορικά με ένα αειφόρο μέλλον (Tilbury & Mulà, 2009).

Κατά τον Sander E. van der Leeuw (2014), για τον προγραμματισμό του μέλλοντος προϋποτίθεται η σύνδεση της μάθησης από το παρελθόν με αυτή που σχετίζεται με το παρόν και το μέλλον. Παρόμοια άποψη εκφράζει και η Jónsdóttir (2013), τονίζοντας τη σημασία της μάθησης για το μέλλον, υπογραμμίζοντας παράλληλα τη σημασία που έχει η μάθηση για το παρόν, στο παρόν και από το παρελθόν. Η ίδια παραδέχεται ότι αυτό αποτελεί πολύπλοκο έργο, τόσο για τα σχολεία όσο και για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Φορέας επίτευξης του εν λόγω στόχου της ΕΑΑ μπορεί να αποτελέσει και πάλι η ΠΕ, η οποία λαμβάνει εξίσου υπόψη τη χρονική διάσταση, αφού σύμφωνα με τις κατευθυντήριες αρχές της «πρέπει να επικεντρώνεται στις τρέχουσες και μελλοντικές καταστάσεις του περιβάλλοντος, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη την ιστορική τους διάσταση» (UNESCO, 1978, σ. 27). Όμως, στην εκπαιδευτική πράξη η κατανόηση της χρονικής διάστασης των υπό μελέτη ζητημάτων δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση για τα παιδιά, τα οποία δυσκολεύονται να αντιληφθούν την αφηρημένη έννοια του χρόνου. Ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον αναδεικνύεται δύσκολη η παροχή εκπαιδευτικών εμπειριών, οι οποίες μπορούν να αναδείξουν τις ουσιαστικές συνδέσεις μεταξύ των τριών χρονικών διαστάσεων των υπό μελέτη ζητημάτων.

Στο μουσείο ο χρόνος βρίσκεται ενσωματωμένος στον χώρο και τα εκθέματά του και γίνεται άμεσα αντιληπτός μέσω βιοματικών, αισθητηριακών εμπειριών (Κακούρου-Χρόνη, 2005), παύοντας να είναι μια αφηρημένη έννοια. Μέσω της επαφής με τον μουσειακό χώρο και με τα πολιτισμικά αγαθά δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ξεφύγουν από τη θέση του απλού θεατή και μέσω αγωγής να διεγερθεί η φαντασία τους, να εκφραστούν και να συνδιαλεχθούν με το ιστορικό, πολιτισμικό, κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του χθες, τώρα και αύριο (Κανάρη & Μουσουλιά, 2006· Νάκου, 2001· Ξανθάκου & Ναχόπουλος, χ.χ.). Παρά την παραδοχή αυτή, εξακολουθεί να υπάρχει η αντίληψη που ταυτίζει το μουσείο αποκλειστικά με το παρελθόν. Στην αντίληψη αυτή αντιτίθενται οι Barrett και McManus (2007), χαρακτηρίζοντάς την ξεπερασμένη. Κατά τους ίδιους, τα μουσεία συνιστούν σημαντικούς χώρους για ΠΕ όπου αναπαρίσταται και εξετάζεται το παρελθόν μεν, παράλληλα δε «συνδέουν τους ανθρώπους με τον κόσμο του σήμερα και διευκολύνουν τη σκέψη και δράση που προσανατολίζονται προς την ανάπτυξη ενός καλύτερου μέλλοντος» (σσ. 340-341). Προσθέτουν πως υπεύθυνες δράσεις είναι

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

αυτές που στηρίζονται στη γνώση του παρελθόντος, η οποία αξιοποιείται στο παρόν για την καθοδήγηση των μελλοντικών πρακτικών.

Εκτός από τις υλικές μαρτυρίες, αρκετά μουσεία διαθέτουν επίσης τεχνολογικά και άλλα πολυμέσα που διευκολύνουν και ενισχύουν το ταξίδι στον χρόνο, είτε στο παρελθόν μέσω του οποίου κατανοείται η ιστορική εξέλιξη ενός ζητήματος, είτε ακόμα και στο μέλλον, δίνοντας ενδείξεις της πιθανής συνέχειας των σημερινών δράσεων. Μια τέτοια περίπτωση αποτελεί η έκθεση «EcoLogic: Creating a sustainable future» στο Powerhouse Museum στο Σίδνεϊ (2001), μέσα από την οποία οι επισκέπτες έχουν την ευκαιρία να βιώσουν με τη βοήθεια της διαδραστικής τεχνολογίας, η οποία ενισχύει τα εκθέματα και τις σκηνογραφικές κατασκευές, το αντίκτυπο που έχει στο μέλλον ο σημερινός τρόπος ζωής, προκαλώντας τους να αναθεωρήσουν παρούσες καθημερινές πρακτικές και να προβούν σε πιο φιλικές για το περιβάλλον επιλογές στο παρόν, για ένα αειφόρο μέλλον. Ειδικότερα, το περιβάλλον παρουσιάζεται ως μέρος της καθημερινής ζωής του οικιακού τους χώρου, ο οποίος αναπαρίσταται στο μουσείο, εστιάζοντας στην κατανάλωση που πραγματοποιείται για τις καθημερινές ανάγκες. Για παράδειγμα, οι επισκέπτες μπορούν μέσω της τεχνολογίας να υπολογίσουν το κόστος διαφορετικών οικιακών συστημάτων θέρμανσης νερού, τόσο σε χρήμα όσο και σε ποσότητες εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα, βλέποντας με άμεσο τρόπο τη σχέση μεταξύ παροντικών και μελλοντικών καταστάσεων (Εικόνα 8). Κατά τον Janes (2014), μπορεί τα μουσεία να μην μπορούν να επιλύσουν τα παγκόσμια ζητήματα αλλά η προβολή μιας εικόνας ενός επιθυμητού μέλλοντος, την οποία τα μουσεία είναι σε θέση να δημιουργήσουν, συνιστά το πρώτο και βασικό βήμα για την υλοποίησή της.



Εικόνα 8: Μέρος έκθεσης EcoLogic, Powerhouse Museum

Πηγή: Jean-Francois Lanzarone, 2001 (στο Barrett & McManus, 2007)

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Αποδεικνύεται πως με τα εκθέματα και τα τεχνολογικά του πολυμέσα, το μουσείο συνιστά ίσως έναν από τους λιγιστούς χώρους όπου οι μαθητές πραγματικά μπορούν να βιώσουν και να κατανοήσουν με απτό τρόπο την έννοια του χρόνου και ως εκ τούτου να μελετήσουν τα ζητήματα αειφορίας, τόσο διαχρονικά όσο και συγχρονικά. Εμπλεκοντάς τους σε ουσιαστικές ερμηνείες και βοηθώντας τους να αντιληφθούν την εξελικτική πορεία των υπό μελέτη ζητημάτων, οι μαθητές μπορούν ευκολότερα να οραματιστούν το μέλλον, να προβλέψουν τις πιθανές μελλοντικές εξελίξεις διαφορετικών σεναρίων και τελικά να δράσουν υπεύθυνα για ένα αειφόρο μέλλον.

2.4.3.8 Έμφαση στις αξίες

Τα σημαντικά, σύνθετα και αλληλένδετα ζητήματα με τα οποία βρίσκεται αντιμέτωπη η ανθρωπότητα, πηγάζουν από τις αξίες που έχουν δημιουργήσει οι μη βιώσιμες κοινωνίες (UNESCO, 2010). Σύμφωνα με τον ΟπΓ (2004), η κρίση που αντιμετωπίζουμε είναι ουσιαστικά κρίση αξιών και αντιλήψεων. Αυτό τεκμηριώνουν και σύγχρονες πολιτικές συζητήσεις, για παράδειγμα σχετικά με τις κλιματικές αλλαγές, οι οποίες αντιμετωπίζουν πλέον το ζήτημα όχι ως επιστημονικό αλλά ως πολιτισμικό, που σχετίζεται με αξίες και ιδεολογίες (Hoffman, 2012).

Ως εκ τούτου, καμία τεχνολογική εξέλιξη, πολιτική ή και νομοθεσία δεν είναι επαρκής από μόνη της, εάν δε συνοδεύεται από αλλαγή στις αξίες και στον τρόπο σκέψης και ζωής, προκειμένου να μπορέσει να επέλθει η επιθυμητή αλλαγή (UNESCO, 2012). Η αναθεώρηση, διασαφήνιση και διαμόρφωση αξιών συνιστά στην πραγματικότητα εκπαιδευτική πρόκληση (ΟπΓ, 2004). Για αυτό, οι αξίες καθίστανται θεμελιώδους σημασίας για την ΕΑΑ, της οποίας αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι. Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (2011), οι

αξίες είναι οι θεμελιώδεις αρχές και πεποιθήσεις (ατόμων ή/και ομάδων), οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο που βλέπει κανείς τη ζωή και τα πράγματα, προσανατολίζουν τις επιλογές, τις αποφάσεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές, και λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για τη διατύπωση ερμηνειών και αξιολογικών κρίσεων (σ. 167).

Κατά την ΟΥΝΕΣΚΟ, η επίλυση των σύγχρονων προβλημάτων δεν μπορεί να επέλθει με τις ίδιες αξίες που τα προκάλεσαν (UNESCO, 2010). Για αυτό, η ΕΑΑ οφείλει να καθιστά σαφείς τις κοινές αξίες και αρχές που στηρίζουν την αειφόρο ανάπτυξη, προκειμένου να εξετάζονται, να συζητιούνται, να δοκιμάζονται και τελικά να εφαρμόζονται (UNESCO,

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2005). Η ΕΑΑ είναι επί της ουσίας εκπαίδευση για τις αξίες, στο επίκεντρο των οποίων βρίσκεται ο σεβασμός: «ο σεβασμός για τους άλλους, συμπεριλαμβανομένων αυτών από τις παροντικές και τις μελλοντικές γενεές, για τη διαφορετικότητα και για την πολυμορφία, για το περιβάλλον, για τους πόρους του πλανήτη που ζούμε» (ό.π., σ. 5).

Η ΠΕ, ούσα μέρος των περισσότερων σχολικών προγραμμάτων, μπορεί να συνδράμει σε αυτό το δύσκολο έργο. Η Jónsdóttir (2013) αναφέρει ότι το σχολείο θα πρέπει να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να αναθεωρήσουν τις αξίες τους, ενθαρρύνοντάς τους να αναπτύξουν τις αξίες που συνάδουν με ένα βιώσιμο μέλλον. Δυστυχώς όμως το σχολείο συνήθως αναπαράγει αξίες και πρότυπα μη αειφορίας (Φλογαΐτη, 2011). Αντίβαρο μπορεί να αποτελέσει το μουσείο, όπου η κρίση των αξιών, ως πολιτισμική κρίση γίνεται ευκολότερα αντιληπτή, λόγω του ότι το μουσείο «εκλαμβάνεται ως ένας παιδευτικός χώρος που διαφέρει ριζικά από το σχολείο, καθώς δεν απευθύνεται μόνο, ή κυρίως, στη διανόηση, καλλιεργώντας ένα αυστηρά περιχαρακωμένο πλέγμα γνώσεων και σχέσεων, αλλά διαμορφώνει ένα διαφορετικό πλέγμα αίσθησης, θέασης και βίωσης της πραγματικότητας [...]» (Νάκου, 2001, σ. 195).

Οι αξίες συνιστούν εγγενές συστατικό αυτού που ο Pierre Bourdieu (1986) ονομάζει πολιτισμικό κεφάλαιο (cultural capital), οι οποίες αν και άυλες, παίρνουν μορφή και υπόσταση στον μουσειακό χώρο. Μέσα από τα ποικίλα ιστορικά εκθέματά του, οι μαθητές έρχονται άμεσα σε επαφή με αξίες που χαρακτήριζαν κοινωνικές ομάδες στο παρελθόν και αποδείχθηκαν κατάλληλες για τη βιωσιμότητα του πολιτισμού και του περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα οι αξίες των αυτόχθονων πολιτισμών. Επίσης, μπορούν να έρθουν αντιμέτωποι με αξίες που το πέρασμα του χρόνου έδειξε ότι λειτούργησαν κατά της αειφορίας ή ακόμα και με αξίες που διέπουν τον σύγχρονο τρόπο ζωής, ωθώντας τους μαθητές σε κριτικό στοχασμό. Στο τελευταίο μπορούν να συμβάλουν έργα σύγχρονης τέχνης (contemporary artworks), καθώς πολλά από αυτά δίνουν στους θεατές ευκαιρίες για να στοχαστούν τις δικές τους αξίες και αρετές (Jónsdóttir & Antoniou, 2016). Ένα τέτοιο παράδειγμα συνιστά το έργο σύγχρονης τέχνης των καλλιτεχνών Tim Noble και Sue Webster με τίτλο «Dirty White Trash (with gulls)» (1998), το οποίο αποτελείται από ένα σωρό σκουπιδιών, των οποίων η προβολή σκιαγραφεί δύο ανθρώπινες φιγούρες (Εικόνα 9). Το έργο φιλοτεχνήθηκε από σκουπίδια προϊόντων που κατανάλωσαν οι καλλιτέχνες σε μια περίοδο έξι μηνών, παρουσιάζοντας όλα όσα χρειαζόνταν για την επιβίωσή τους κατά την περίοδο δημιουργίας του. Οι εκθέσεις σύγχρονης τέχνης μπορούν να διαδραματίσουν

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

καθοριστικό ρόλο στην αειφορία, καθώς τα έργα σύγχρονης τέχνης διακατέχονται από μοναδικές δυνατότητες για τη γεφύρωση των ποικίλων πτυχών της αειφορίας (Jónsdóttir & Antoniou, 2016). Οι δυνατότητες αυτές προκύπτουν, κατά τις Ásthildur Jónsdóttir and Chrystalla Antoniou (2016), από το γεγονός ότι πολλοί σύγχρονοι καλλιτέχνες, που ασχολούνται με θέματα που σχετίζονται με την κυρίαρχη κουλτούρα και πολιτική, έχουν αναλάβει τον ρόλο του παραγωγού εναλλακτικής γνώσης.



Εικόνα 9: Dirty White Trash (with gulls)

Πηγή: Tim Noble και Sue Webster, 1998 (<http://www.timnobleandsuewebster.com/>)

Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί το έργο του Αμερικανού φωτογράφου Chris Jordan, το οποίο εμπνέεται σε μεγάλο βαθμό από ασυνείδητες συμπεριφορές της καθημερινής μας ζωής. Συχνά χρησιμοποιώντας κοινά στοιχεία της καθημερινής ζωής, όπως καπάκια πλαστικών μπουκαλιών, πλαστικές σακούλες και άλλα, το έργο του Jordan αντικατοπτρίζει την άγνοια που υπάρχει πίσω από τον εκτεταμένο καταναλωτισμό και προκαλεί τους θεατές να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με τις αναπόφευκτες συνέπειες που προκύπτουν από τις συνήθειές μας. Αναφέρονται ενδεικτικά από το φωτογραφικό του έργο τα εξής: (i) Midway: Message from the Gyre (2009–σήμερα), μια σειρά από φωτογραφίες που απεικονίζουν τα απορρίμματα της μαζικής κατανάλωσης στα πτώματα μικρών πουλιών, τα οποία παρουσιάζονται σε στάδιο σήψης, με τα στομάχια τους γεμάτα με πλαστικά απορρίμματα (Εικόνα 10). Οι νεοσσοί τρέφονται με τις θανατηφόρες ποσότητες πλαστικών από τους γονείς τους, οι οποίοι μπερδεύουν τα πλωτά σκουπίδια στον μολυσμένο ωκεανό για φαγητό (ii) Running the Numbers II: Portraits of global mass culture (2009-σήμερα), μια σειρά από φωτογραφικά ψηφιδωτά, που

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

οπτικοποιούν στατιστικά στοιχεία που δείχνουν το μέγεθος του παγκόσμιου καταναλωτισμού (Εικόνα 11).



Εικόνα 10: Midway: Message from the Gyre

Πηγή: Chris Jordan (<http://www.chrisjordan.com>)



Εικόνα 11: Venus 2011

Πηγή: Chris Jordan (<http://www.chrisjordan.com>)

Σημείωση: Φτιαγμένο από 240 000 πλαστικές σακούλες, που αντιστοιχούν στον εκτιμώμενο αριθμό πλαστικών σακούλων που χρησιμοποιούνται κάθε δέκα δευτερόλεπτα, διεθνώς. Από το πρότζεκτ «Running the Numbers II: Portraits of global mass culture».

Αντιμέτωποι με αυτού του είδους έργα περιβαλλοντικής τέχνης, οι μαθητές προκαλούνται να τοποθετηθούν κριτικά έναντι στα ζητήματα που επεξεργάζονται, σε ένα ελεύθερο

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

περιβάλλον στοχασμού (Hart, 2003). Η συγκεκριμένη διαδικασία βοηθά τα παιδιά να διασαφηνίσουν και πιθανόν να επανεξετάσουν τις δικές τους προσωπικές αξίες, χωρίς διδασκισμό, κατήχηση και προσηλυτισμό, όπως εξάλλου η ΕΑΑ επιδιώκει.

2.4.4 Μουσειακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της αειφορίας και εκπαιδευτικοί

Η υποενότητα 2.4.3 έχει τεκμηριώσει, μέσα από τη βιβλιογραφία, τη δυνατότητα αξιοποίησης μουσείων για ΠΕ ως ένα εκπαιδευτικό συνδυασμό που ικανοποιεί τις αρχές της ΕΑΑ, και ως εκ τούτου μπορεί να συμβάλει στην αειφορία. Στην πράξη όμως, όπως ήδη προειπώθηκε, εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς το αν οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να επωφεληθούν από την εν λόγω εκπαιδευτική δράση. Σύμφωνα με τους Martins et al. (2006), πρέπει να δίνεται ειδική προσοχή στους εκπαιδευτικούς αφού η ποιότητα της ΕΑΑ εξαρτάται από αυτούς. Ειδικότερα, αναφέρουν πως «οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές και ιδιαίτερες επιδράσεις για την ανάπτυξη κατανόησης για την αειφόρο ανάπτυξη και να εφαρμόζουν στρατηγικές για την ενσωμάτωση αυτού του θέματος στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα» (σ. 33). Υπενθυμίζονται όμως, από προηγούμενα σημεία του τρέχοντος κεφαλαίου, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί για προώθηση της αειφορίας στην πράξη, ανάμεσα σε άλλες και λόγω της άγνοιάς τους για πρακτικούς διδακτικούς τρόπους, οι οποίες αντανακλούν αδυναμίες των εκπαιδευτικών δομών να στηρίξουν με τις πολιτικές και πρακτικές τους, τους εκπαιδευτικούς για διάχυση της ΕΑΑ στο σχολικό πρόγραμμα.

Δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός αυτός συνδυασμός έχει αποδειχθεί μέσα από τις προηγούμενες ενότητες κατάλληλος σε θεωρητικό επίπεδο και προτείνεται για διδακτική αξιοποίηση, είναι εξίσου σημαντικό να εξεταστεί το πώς οι εκπαιδευτικοί το βλέπουν από τη δική τους οπτική γωνία. Ο Fien (2001) θεωρεί ότι η αποτελεσματική ΠΕ

απαιτεί εκπαιδευτικούς που καταλαβαίνουν τις ιδέες και τις αρχές της αειφορίας, που γνωρίζουν πώς να τις ενσωματώνουν στα διδακτικά τους προγράμματα και πρακτικές, και οι οποίοι είναι σίγουροι και ικανοί για τη χρήση διδακτικών στρατηγικών που είναι μαθητοκεντρικές, διαδραστικές και βασίζονται στα αποτελέσματα (σ. 32).

Είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν στο περιβάλλον, την αειφορία και τον πολιτισμό, εξ ορισμού πολυδιάστατα και συχνά αμφιλεγόμενα, καθώς υπάρχει βιβλιογραφική παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικές

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

επιλογές τους κατευθύνονται σε μεγάλο βαθμό από τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις τους. Κατά τις Michele Gregoire Gill και Helenrose Fives (2015), η οργάνωση, η δομή και το είδος των εκπαιδευτικών εμπειριών εξαρτώνται στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βασίζονται στις ρητές και τις βαθύτερες απόψεις και πεποιθήσεις τους. Η Φλογαΐτη (2011) υποστηρίζει ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει τις δικές του απόψεις, ένα σύνολο ιδεών και πεποιθήσεων, στις οποίες βασίζονται οι πράξεις και οι δράσεις του, που τελικά επηρεάζουν τους μαθητές. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών καθοδηγούν τις αποφάσεις τους, τον σχεδιασμό και τις διδακτικές τους επιλογές, καθορίζοντας το τι και πώς θα διδαχθεί. Ως μια μορφή υποκειμενικής πραγματικότητας, οι απόψεις παρόλο που μπορεί να μη συνάδουν με τις αποδεκτές θέσεις στον τομέα, εντούτοις διαμορφώνουν την αντικειμενική πραγματικότητα που οι μαθητές βιώνουν στην εκπαιδευτική πράξη ως πραγματική και αληθινή (Davis & Andrzejewski, 2009).

Καθώς σύμφωνα με τον Bandura (1997), «το επίπεδο των κινήτρων των ανθρώπων, των συναισθηματικών τους καταστάσεων και δράσεων βασίζεται περισσότερο σε αυτό που πιστεύουν παρά σε αυτό που είναι αντικειμενικά αληθές» (σ. 2), αναδεικνύονται ως εξέχουσας σημασίας οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Προτού γίνει εκτενέστερη παρουσίαση της σημασίας και του ρόλου που διαδραματίζουν οι απόψεις τους στην εκπαιδευτική πράξη, θεωρείται ορθό να πραγματοποιηθεί μια επιγραμματική αναφορά στο τι συνιστούν οι απόψεις, σύμφωνα πάντοτε με τη βιβλιογραφία.

Παρά τις διεθνείς και διαχρονικές προσπάθειες που εκτείνονται πέραν του τελευταίου μισού αιώνα στην εκπαιδευτική έρευνα, εντούτοις εξακολουθεί να μην υπάρχει μια γενική συμφωνία για ένα συγκεκριμένο και κατάλληλο ορισμό για τις «απόψεις» (Skott, 2015). Οι δυσκολίες απορρέουν από την ευρεία χρήση του όρου σε μια πληθώρα ερευνητικών περιοχών, θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων καθώς και της πληθώρας όρων που συχνά χρησιμοποιούνται συνωνύμως, όπως για παράδειγμα οι στάσεις, οι αξίες και οι αντιλήψεις (Cross Francis et al., 2015· Gill & Fives, 2015). Παρόλα αυτά, η βιβλιογραφία αναδεικνύει έναν κοινό κορμό, στον οποίο ο όρος χρησιμοποιείται «για να ορίσει ατομικά, υποκειμενικά αληθή, διαποτισμένα με αξίες διανοητικά κατασκευάσματα, τα οποία είναι σχετικά σταθερά αποτελέσματα σημαντικών κοινωνικών εμπειριών που έχουν σημαντική επίδραση στις ερμηνείες κάποιου για τη σχολική πράξη και στη συμβολή του σε αυτή» (Gill & Fives, 2015, σ. 19). Οι απόψεις ή αλλιώς πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι ενσωματωμένες συνειδητές ή ασυνειδητές ιδέες και σκέψεις, οι οποίες θεωρούνται αληθείς

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

από το άτομο που τις φέρει (Cross, 2009). Με άλλα λόγια, πρόκειται για διασυνδεδεμένες προσωπικές και σχετικά στατικές, ισχυρές ιδέες και λιγότερο ρητές σκέψεις, για τις οποίες συχνά το άτομο δεν έχει συνειδητή επίγνωση (Cross Francis et al., 2015), και που οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν για διάφορες πτυχές της σχολικής πράξης. Επηρεάζουν τον τρόπο που βλέπουν, ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική πράξη, λειτουργώντας ως φίλτρα, πλαίσια και οδηγοί (Fives & Buehl, 2012).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών ασχολήθηκε με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τις έξι τελευταίες δεκαετίες (ό.π.) και εξακολουθεί να τις διερευνά μέχρι και σήμερα, τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά. Η όλη ερευνητική προσπάθεια συνέβαλε και συνεχίζει να συμβάλλει καθοριστικά στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν νόημα στα επαγγελματικά τους καθήκοντα (Gill & Fives, 2015). Ειδικότερα, η έρευνα μαρτυρεί ένα διαρκές ενδιαφέρον στην καλύτερη κατανόηση των ποικίλων απόψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, στη σύνδεσή τους με τις διδακτικές πρακτικές και στην ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη των πεποιθήσεων (Levin, 2015). Οι συγκεκριμένες πτυχές ενδιαφέρουν ερευνητικά και την παρούσα μελέτη αναφορικά με τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ.

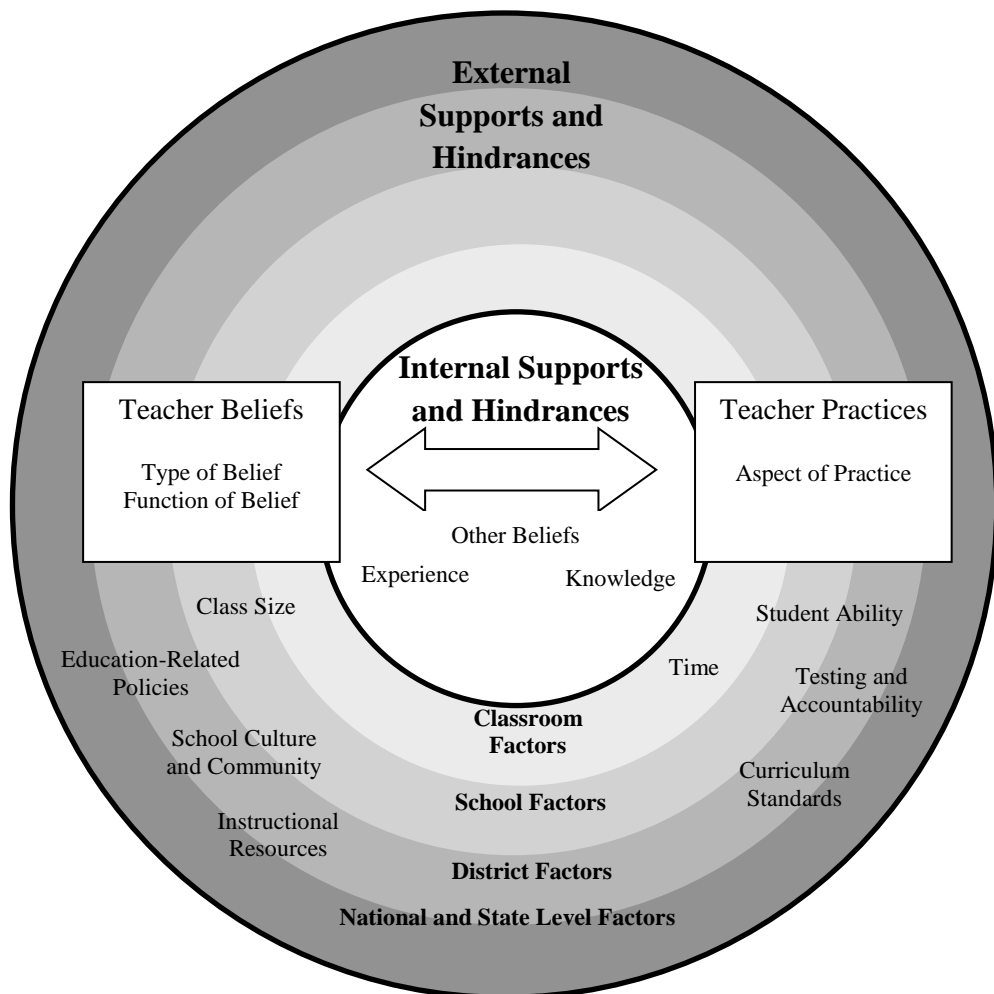
«Οι διδακτικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις απόψεις τους», δηλώνουν οι Cross Francis, Lauren Rapacki & Ayfer Eker (2015, σ. 336). Αυτό τεκμηριώνεται επίσης από εμπειρικές έρευνες (Levin, 2015), οι οποίες αναδεικνύουν την επίδραση που έχουν οι απόψεις και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών στις δράσεις τους στην εκπαιδευτική πράξη. Με άλλα λόγια, οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αν και θεωρητικής υπόστασης, μπορούν να ενημερώσουν και να συγκαθορίσουν τις εκπαιδευτικές τους επιλογές, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι διδακτικές στρατηγικές και τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιούν στην πράξη (Rubie-Davies, 2015· Skott, 2015).

Η στενή σχέση μεταξύ απόψεων και δράσεων συνιστά μια σημαντική αξία για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών (Buehl & Beck, 2015). Σύμφωνα με τους Bobby H. Hoffman και Katrin Seidel (2015), τα πιστεύω των εκπαιδευτικών «χρησιμεύουν ως μια επιστημολογική βάση ή ως ένα θεωρητικό υπόβαθρο, που ενορχηστρώνει τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αποφάσεις που εκδηλώνονται στην τάξη» (σ. 106). Κι όμως, παρά την αναγνώριση ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις διδακτικές τους επιλογές και εκπαιδευτικές πρακτικές (ό.π.), εντούτοις ερευνητικά τεκμηριώνεται, από ένα σεβαστό αριθμό ερευνών, η ύπαρξη ενός είδους

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

ασυνέπειας μεταξύ απόψεων και δράσεων (Buehl & Beck, 2015). Προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τους λόγους και κατά δεύτερον να τους αντιμετωπίσουν, αρκετοί ερευνητές επιδίωξαν τη διερεύνηση των παραγόντων που τροποποιούν τη σχέση απόψεων και δράσεων.

Οι Michelle M. Buehl και Jori S. Beck (2015), οι οποίες προέβηκαν σε μια ανασκόπηση ερευνών που εξέτασαν τη σχέση μεταξύ απόψεων και δράσεων εκπαιδευτικών, εντόπισαν ποικίλους παράγοντες που φάνηκαν να διευκολύνουν ή να παρεμποδίζουν την υλοποίηση αυτών που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν. Η σχέση μεταξύ απόψεων και δράσεων, σε ένα σύστημα ενδογενών και εξωγενών παραγόντων, που λειτουργούν είτε υποστηρικτικά είτε αποτρεπτικά, παρουσιάζεται μέσα από το Διάγραμμα 6.



Διάγραμμα 6: Η σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σε ένα σύστημα ενδογενών και εξωγενών παραγόντων

Πηγή: Buehl και Beck, 2015, σ. 74

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στους ενδογενείς παράγοντες που εμποδίζουν ή ενισχύουν την υλοποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στην πράξη, περιλαμβάνονται παράμετροι που εντοπίζονται στον ίδιο τον/την εκπαιδευτικό, όπως άλλες απόψεις, γνώσεις, εμπειρίες, επίπεδα επίγνωσης και αυτο-στοχασμού (ό.π.). Στους εξωγενείς παράγοντες, οι Buehl και Beck (2015) συμπεριέλαβαν μια πληθώρα παραγόντων τους οποίους οργάνωσαν σε διάφορα επίπεδα, αρχίζοντας από αυτούς που αφορούν στο άμεσο περιβάλλον των εκπαιδευτικών, από το επίπεδο της τάξης, σε σχολικό επίπεδο και εκτείνοντας παραπέρα σε εθνικό, κρατικό και περιφερειακό επίπεδο. Οι εξωγενείς αυτοί παράγοντες αναφέρονται από αρκετούς άλλους ερευνητές ως περιβαλλοντικοί (environmental factors), διαρθρωτικοί (structural factors) ή και συγκυριακοί παράγοντες (contextual factors). Οι συγκεκριμένοι παράγοντες αφορούν κυρίως παραμέτρους, όπως ο αριθμός των μαθητών στην τάξη, η ύπαρξη διδακτικού υλικού, τα τεχνολογικά μέσα, οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, γονείς, διοίκηση, διδακτικός χρόνος, εκπαιδευτικές πολιτικές, ακόμα και πολιτισμικοί παράγοντες (Buehl & Beck, 2015· Chen, Morris & Mansour, 2015· Cross Francis et al., 2015· Wilcox-Herzog, Ward, Wong & McLaren, 2015).

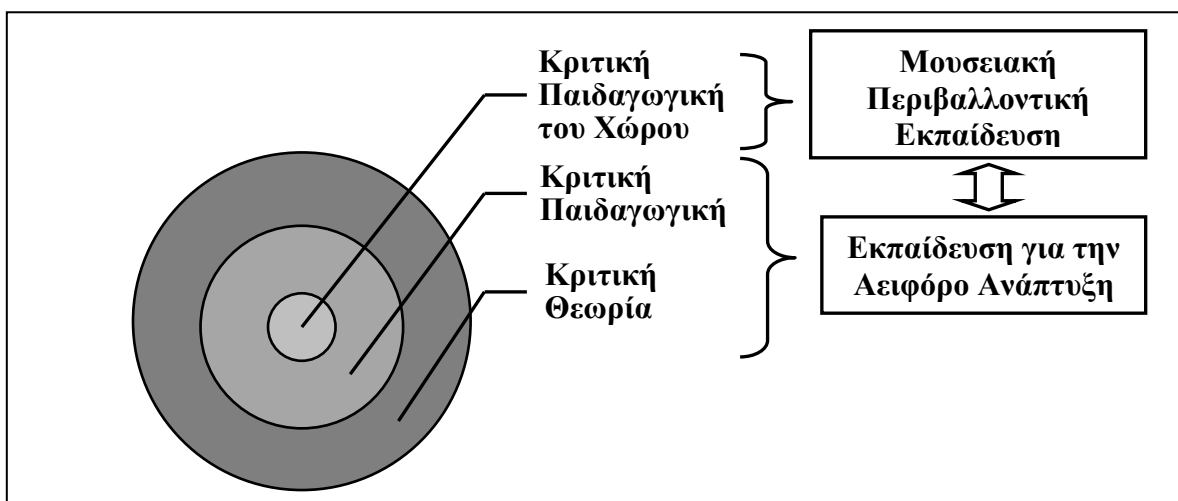
Παρά τον ήδη μεγάλο αριθμό ερευνών για τις απόψεις των εκπαιδευτικών, εξακολουθεί να υφίσταται η ανάγκη για περισσότερη έρευνα που εστιάζει στους μάχιμους εκπαιδευτικούς, δηλαδή σε αυτούς που βρίσκονται ήδη στην υπηρεσία, καθώς η μέχρι τώρα έμφαση δόθηκε σε φοιτητές εκπαιδευτικούς (Levin, 2015). Επίσης, η μέχρι τώρα έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών στον τομέα των κοινωνικών επιστημών, επικεντρώθηκε και συνεχίζει να επικεντρώνεται στην ιστορία, τη γεωγραφία και την αγωγή του πολίτη (Peck & Herriot, 2015). Οι Carla L. Peck και Lindsay Herriot (2015) επισημαίνουν τη διεθνή προσοχή που συγκεντρώνουν πλέον και άλλες περιοχές των κοινωνικών επιστημών, εκτός από τις τρεις προαναφερθείσες, όπως για παράδειγμα η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η εκπαίδευση για την ειρήνη και η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη. Λαμβάνοντας υπόψη το διάνοιγμα των κοινωνικών επιστημών, η διενέργεια περισσότερης έρευνας που να εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και του τρόπου που αυτές επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές τους επιλογές, θα είναι μεγάλης συμβολής και σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς τομείς (ό.π.). Οι ίδιες, παρατηρώντας τις διεθνείς ερευνητικές εξελίξεις σε θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας, θεωρούν ότι είναι πιθανή η πραγματοποίηση περισσότερων ερευνών που εστιάζουν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ΕΑΑ.

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τις ανάγκες αυτές ευελπιστεί να ικανοποιήσει η παρούσα μελέτη, η οποία ανταποκρινόμενη στο υπάρχον βιβλιογραφικό και ερευνητικό κενό που σκιαγραφήθηκε, επιδιώκει τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας αλλά και των άλλων παραγόντων που πιθανόν να επηρεάζουν τις δράσεις τους. Απώτερος στόχος είναι, αφού γνωστοποιηθούν και αναλυθούν οι απόψεις και οι άλλοι παράγοντες, τα πορίσματα να τροφοδοτήσουν τις πολιτικές, οι οποίες αναμένεται να τροχοδρομήσουν στην εκπαιδευτική πράξη τις δυνατότητες του εν λόγω εκπαιδευτικού συνδυασμού, όπως τεκμηριώθηκαν σε θεωρητικό επίπεδο μέσα από προηγούμενες ενότητες του τρέχοντος κεφαλαίου.

2.5 Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται θεωρητικά στην Κριτική Θεωρία (Critical Theory), την Κριτική Παιδαγωγική (Critical Pedagogy) και την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου (Critical Pedagogy of Place). Πάνω σε αυτές βασίζεται το σκεπτικό της μελέτης αναφορικά με τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, αφού, όπως εξηγείται και ακολούθως, ο εν λόγω εκπαιδευτικός συνδυασμός συνάδει θεωρητικά με αυτές. Η σχέση που διέπει τις τρεις θεωρίες εντός του συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου απεικονίζεται μέσα από το Διάγραμμα 7, όπου παρουσιάζονται τρεις ομόκεντροι κύκλοι οι οποίοι αντιστοιχούν στις τρεις θεωρητικές επιλογές. Όπως φαίνεται από το εν λόγω διάγραμμα, η Κριτική Θεωρία εμπεριέχει την Κριτική Παιδαγωγική και την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου, ενώ η τελευταία συγκροτεί τον πυρήνα του υπό μελέτη θέματος.



Διάγραμμα 7: Το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι συγκεκριμένες θεωρίες και θεωρητικές προσεγγίσεις, με σκοπό να διαφανεί η συσχέτισή τους με το υπό διερεύνηση θέμα και οι λόγοι επιλογής τους για τη σύνθεση του θεωρητικού πλαισίου της μελέτης.

2.5.1 Κριτική Θεωρία

Το γενικό θεωρητικό παράδειγμα το οποίο καθοδηγεί την παρούσα έρευνα είναι αυτό της Κριτικής Θεωρίας που εκπροσωπεί μια σχολή σκέψης, η οποία δίνει έμφαση στις αναστοχαστικές αξιολογήσεις και στην κριτική προσέγγιση της κοινωνίας και του πολιτισμού. Γενικότερα, ο στόχος της Κριτικής Θεωρίας είναι η ενδεδειγμένη διερεύνηση και η επανεξέταση των επικρατουσών κοινωνικών συνθηκών, διατηρώντας στενή σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική, στη φιλοσοφία και τις κοινωνικές επιστήμες, και λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές τους ρήτρες. Απώτερος στόχος της ανάλυσης και της κριτικής είναι η χειραφέτηση των ανθρώπων και ο συνολικός μετασχηματισμός της κοινωνίας. Για αυτό, η Κριτική Θεωρία επικεντρώνεται στην αποκάλυψη των σχέσεων εξουσίας σε έναν πολιτισμό και στοχεύει στη χειραφέτηση των ατόμων, που ζουν και λειτουργούν μέσα σε διάφορες μορφές καταπίεσης (Gall, Gall & Borg, 1999).

Η Κριτική Θεωρία, κατά τον John Huckle (1993), προσπαθεί να κατανοήσει τους λόγους που τα πράγματα είναι όπως είναι και επιδιώκει κυρίως να ξέρει πώς θα έπρεπε να είναι, μέσα από μια κριτική διαδικασία. Αναφέρει συγκεκριμένα,

[Η Κριτική Θεωρία] Ξεκινά από μια κριτική της ιδεολογίας ή της στρεβλωμένης γνώσης, πιστεύοντας πως η αυτο-συνείδητη επίγνωση των στρεβλώσεων της γνώσης ή της διαφώτισης, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ατομική ελευθερία και αυτοδιάθεση. Οι άνθρωποι γίνονται ελεύθεροι ή χειραφετημένοι, όταν, στη βάση της διαφώτισής τους, αναλαμβάνουν δράση η οποία αλλάζει το κοινωνικό σύστημα με τρόπους που επιτρέπουν την πραγματοποίηση των μοναδικών ανθρώπινων δυνατοτήτων. Τέτοιου είδους χειραφέτηση είναι δυνατή μέσω πράξης ή μέσω μιας διαδικασίας προβληματισμού και δράσης (ό.π., σ. 48).

Δεδομένου ότι η Κριτική Θεωρία υπογραμμίζει τα συστημικά προβλήματα τα οποία σχετίζονται με την κυριαρχία και την καταπίεση, που συνιστούν κατά βάθος τις αιτίες της μη αιεφόρου κατάστασης, εξυπακούεται πως μπορεί να υπηρετήσει δεόντως τη διαδικασία δημιουργίας ενός αιεφόρου μέλλοντος (Evans, 2010). Κατά τον Huckle (1993), παρόλο που η εκπαίδευση δεν αποτελεί πανάκεια για όλα τα ζητήματα, εντούτοις, όπως υποστηρίζει, οι κατάλληλες μορφές εκπαίδευσης, που βασίζονται στην Κριτική Θεωρία,

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

μπορούν να συμβάλουν στον πολιτικό αγώνα για την προώθηση και υιοθέτηση πιο αειφόρων μορφών ανάπτυξης. Μια τέτοια εκπαίδευση συνιστά η ΕΑΑ, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την Κριτική Θεωρία.

Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (2011), η ΕΑΑ είναι μια εκπαίδευση ριζοσπαστική, πολιτική και συμμετοχική. Λαμβάνει μια κριτική στάση έναντι στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δρώμενα, για αυτό και χαρακτηρίζεται ως κριτική. Επηρεάζει τις εξελίξεις και στηρίζει τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση αλλά παράλληλα διατηρεί τον χαρακτήρα μιας εκπαίδευσης για την επίτευξη των επιθυμητών αλλαγών που συνάδουν με την αειφορία. Κατά την ίδια, αποσκοπεί στη διάπλαση αυτόνομων και ενεργών πολιτών, οι οποίοι είναι ευαισθητοποιημένοι στα ζητήματα αειφορίας, διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες για δράση ως παράγοντες αλλαγών, έχουν οράματα και αξίες, διερευνούν και σκέπτονται κριτικά, συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και είναι σε θέση να παρεμβαίνουν με δυναμικό και δημοκρατικό τρόπο στα κοινωνικά δρώμενα, αποβλέποντας στις απαιτούμενες αλλαγές για τη διαμόρφωση συνθηκών αειφορίας. Γίνεται φανερό πως η ΕΑΑ, η οποία βασίζεται σε κριτικές επιστήμες και υπηρετεί το κριτικό ενδιαφέρον των ανθρώπων, για να έχει ουσιαστική επίδραση στα ποικίλα δρώμενα που άπτονται των ζητημάτων της, θα πρέπει να υιοθετήσει την Κριτική Θεωρία, που βοηθά στην ανάδειξη των σχέσεων εξουσίας, της πολυπλοκότητας της σύγχρονης πολιτικής πραγματικότητας αλλά και της ανάγκης για κοινωνική αλλαγή προς την κατάκτηση της πραγματικής δημοκρατίας.

Τη στενή σχέση μεταξύ Κριτικής Θεωρίας και ΕΑΑ πραγματεύτηκαν διάφοροι ερευνητές μέσα από το ερευνητικό τους έργο τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, υποστηρίζοντας πως η πρώτη προσφέρει ένα σημαντικό θεωρητικό υπόβαθρο για τη δεύτερη, το οποίο επιτρέπει αφενός την αναγνώριση των σχέσεων εξουσίας σε μια κοινωνία, αυτών που παράγουν τα ζητήματα μη αειφορίας στη σύγχρονη ζωή, και αφετέρου την τροχοδρόμηση των απαιτούμενων αλλαγών για την αντιμετώπισή τους (Evans, 2010). Στην ΕΑΑ, η κριτική της κυριαρχίας καθίσταται θεμελιώδης για την κατανόηση της μη αειφορίας και για τη δραστηριοποίηση προς την αποκατάστασή της, σύμφωνα με την Evans (2010). Κατά την ίδια, «μια τέτοια κριτική είναι βασική επειδή ανοίγει παράθυρο στην αναγνώριση και την αντιμετώπιση δομών και συστημάτων κοινωνικής δύναμης που επωφελούνται και ενισχύουν την ισχύ τους, εις βάρος των καταπιεσμένων» (ό.π., σ. 7). Για αυτό και υποστηρίζει πως η Κριτική Θεωρία βοηθά στην αναγνώριση των δυνάμεων που υποκινούν

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

και κρύβονται πίσω από την ανθρώπινη καταπίεση προς τη φύση και προς τους συνανθρώπους τους. Όπως γίνεται κατανοητό, μέσω μιας κριτικής ΕΑΑ οι μαθητές χειραφετούνται και κατανοούν πώς λειτουργεί και πώς μπορεί να αλλάξει η κοινωνία.

Αυτή η διαδικασία που αναγνωρίζει την επίδραση της κοινωνίας στο άτομο αλλά και του ατόμου που επεμβαίνει στη λειτουργία της κοινωνίας τονίζεται από την Κριτική Παιδαγωγική, η οποία συζητείται στην επόμενη υποενότητα, μαζί με την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου.

2.5.2 Κριτική Παιδαγωγική και Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου

Η Κριτική Παιδαγωγική συνιστά ένα ρεύμα θεωρητικής και παιδαγωγικής σκέψης και εκπαιδευτικής πρακτικής, που εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Παρόλο που η Κριτική Παιδαγωγική συνιστά ένα σύνολο από επιμέρους θεωρητικές διαφοροποιήσεις, εντούτοις οι καταβολές της εντοπίζονται στην καλά εδραιωμένη Κριτική Θεωρία (Aronowitz & Giroux, 1986· Burbules & Berk, 1999· Freire, 2005a· Giroux, 1988· McLaren, 2003) και αποτελεί το σημείο τομής της με την εκπαίδευση (Kincheloe & Steinberg, 1997). Στηρίζεται στην παραδοχή ότι η εκπαίδευση πρέπει να προσεγγίζεται σχεσιακά, αναφορικά με τις αλληλεπιδράσεις της με τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές σφαίρες (Τσιάμη, 2013).

Εκπροσωπεί μια μετασχηματιστικής φύσεως εκπαιδευτική ανταπόκριση στην ινστιτούτοποιημένη μάθηση και την ιδεολογική καταπίεση, με τους Paulo Freire, Henry Giroux, Stanley Aronowitz και Peter McLaren να ηγούνται του κινήματος (Gruenewald, 2003). Μάλιστα, ο πρώτος θεωρείται από τους σημαντικότερους κριτικούς παιδαγωγούς, το έργο του οποίου υπερτονίζει τη σημασία της ικανότητας των μαθητών να σκέπτονται κριτικά για την κατάσταση της εκπαίδευσής τους, αποβλέποντας στην κοινωνική αλλαγή ή αλλιώς στον κοινωνικό μετασχηματισμό (social transformation). Ο κοινωνικός μετασχηματισμός προκύπτει ως απόρροια της παιδαγωγικής της «πράξης» (praxis) σε συλλογικό επίπεδο, μιας διαλεκτικής σχέσης μεταξύ στοχασμού και δράσης, μέσω της οποίας κατανοείται ο κόσμος και όπου απαιτείται προωθούνται οι αναγκαίες αλλαγές (Freire, 2005a). Το πρώτο βήμα για να επιτευχθεί αυτό είναι η εμπλοκή των μαθητών σε αυτό που ο Freire ονομάζει «conscientizacao», δηλαδή στη «μάθηση που οδηγεί στην κατανόηση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αντιφάσεων και στην ανάληψη δράσης ενάντια στα καταπιεστικά στοιχεία της πραγματικότητας» (σ. 35).

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Το τελευταίο αποτελεί στόχο της Κριτικής Παιδαγωγικής, η επίτευξη του οποίου απαιτεί ένα είδος «ανάγνωσης του κόσμου» (reading the world), του οποίου «τα κείμενα που οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θα πρέπει να αποκωδικοποιούν, είναι οι εικόνες των δικών τους συγκεκριμένων, τοποθετημένων εμπειριών (concrete, situated experiences) με τον κόσμο» (Gruenewald, 2003, σ. 5). Η συγκεκριμένη πτυχή αναδεικνύει την αξία αυτού που ο Freire (2005α) αναφέρει ως «situationality» στο κείμενό του με τίτλο «Pedagogy of the oppressed», επιδεικνύοντας τη σημασία του χώρου/τόπου μιας κατάστασης, πτυχή η οποία υποστηρίζεται και από τον Giroux (1997), ο οποίος περιγράφει την Κριτική Παιδαγωγική ως βασισμένη στο συγκείμενο (context based). Παράλληλα, υπάρχει η αποδοχή από την Κριτική Παιδαγωγική των περιορισμένων δυνατοτήτων που έχει το σχολείο αναφορικά με την επίτευξη του επιδιωκόμενου κοινωνικού μετασχηματισμού. Γράφει ο τελευταίος, «τα σχολεία δεν θα αλλάξουν την κοινωνία, αλλά μπορούμε να δημιουργήσουμε μέσα σε αυτά θύλακες αντίστασης που παρέχουν παιδαγωγικά πρότυπα για νέες μορφές μάθησης και κοινωνικών σχέσεων [...]» (ό.π., 2010, σ. 120).

Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με την εισαγωγή κριτικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που αξιοποιούν παράλληλα χώρους εκτός σχολικής τάξης, οι οποίοι, ως αυθεντικά πλαίσια, παρέχουν τα εκπαιδευτικά εργαλεία για τη διασύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με το ιστορικό, πολιτικό, περιβαλλοντικό, πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν. Η θέση αυτή συμβαδίζει με τις γραμμές της Κριτικής Παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία η μάθηση δεν επιτυγχάνεται μόνο στο σχολείο. Απεναντίας, απευθύνει έκκληση για διάλογο με τον «πραγματικό κόσμο», έξω από την τάξη. Η εν λόγω διάσταση συνιστά τη διατομή της Κριτικής Παιδαγωγικής με την επιτόπια εκπαίδευση (place-based education), τα συγκλίνοντα σημεία των οποίων συνθέτουν την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου/Τόπου, που προσφέρει κατά τον εισηγητή της, τον Gruenewald (2003), ένα αναγκαίο πλαίσιο για την εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα καθώς και για τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές.

Η Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου συνιστά το πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίζεται ο υπό συζήτηση εκπαιδευτικός συνδυασμός της παρούσας μελέτης. Ειδικότερα, η διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, όπως θα διαφανεί και παρακάτω, καθοδηγείται από και ενσαρκώνει τις θεωρητικές κατευθύνσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου, της οποίας οι θεωρητικές καταβολές, όπως ήδη παρουσιάστηκε παραπάνω, εντοπίζονται στην Κριτική Παιδαγωγική με υπόβαθρο την Κριτική Θεωρία, και στην επιτόπια εκπαίδευση. Το

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αναπτύσσει ο Gruenewald, δίνει σάρκα και οστά στις αφηρημένες ιδέες της Κριτικής Παιδαγωγικής με μια πρακτικής φύσεως εμπειρία και με μια οικολογικής φύσεως κριτική του τοπικού πλαισίου (Stevenson, 2008). Επιπλέον, η Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου διαπλατύνει το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής αναφορικά με τον επιδιωκόμενο μετασχηματισμό, εντάσσοντας τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ πολιτισμού και περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, ο Stevenson (2008) υποστηρίζει πως «ο Gruenewald ανταποκρίνεται στις δύο κριτικές της Κριτικής Παιδαγωγικής: του αποκλειστικού θεωρητικού προσανατολισμού της που στερείται πρακτικής καθοδήγησης προς τους εκπαιδευτικούς, καθώς και της παραμέλησης της περιβαλλοντικής διάστασης» (σ. 356).

Πιο συγκεκριμένα, η Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου, σύμφωνα με τον Gruenewald (2003) αποσκοπεί στο να συμβάλει «στην παραγωγή εκπαιδευτικών συζητήσεων και πρακτικών που εξετάζουν ρητά τη place-specific σχέση μεταξύ περιβάλλοντος, πολιτισμού και εκπαίδευσης» (σ. 10). Προσθέτει πως, πρόκειται για μια παιδαγωγική η οποία συνδέεται με πολιτισμικές και οικολογικές πολιτικές, με την ηθική της οικο-δικαιοσύνης (eco-justice) του Bowers (2001) καθώς και με άλλα κοινωνικο-οικολογικά πεδία, που διερευνούν τη διατομή μεταξύ πολιτισμού και περιβάλλοντος. Παράλληλα, ο ίδιος χαρακτηρίζει ως προβληματικά τα όρια και τους περιορισμούς που επιβάλλει η σχολική αίθουσα, για αυτό και μέσω της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου που προτείνει, υπογραμμίζει τη σημασία της αξιοποίησης και διερεύνησης χώρων εκτός σχολείου, ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος καθώς και την παροχή εμπειριών στο τοπικό συγκείμενο της κοινής πολιτισμικής πολιτικής.

Η Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου δίνει έμφαση στον μετασχηματισμό και τη διατήρηση, πτυχές που αντιστοιχούν σε δύο πλατιούς και αλληλένδετους στόχους, που συνδέουν την εκπαίδευση με πολιτισμικές και οικολογικές διαστάσεις: την «αποαποικιοποίηση» (decolonization) και την «επανακατοίκηση» (reinhabitation). Η τελευταία περιλαμβάνει τη μάθηση που αποσκοπεί στο κοινωνικό και οικολογικό ευ ζην σε τόπους οι οποίοι έχουν υποστεί κάποιου είδους υποβάθμιση ή απειλή. Με άλλα λόγια, μέσω της «επανακατοίκησης», η Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου επιδιώκει την αναγνώριση, αποκατάσταση και δημιουργία χώρων και τόπων οι οποίοι διδάσκουν στους ανθρώπους πώς να ζουν καλά στο ολιστικό τους περιβάλλον. Από την άλλη, η «αποαποικιοποίηση» ισοδυναμεί σε μάθηση η οποία επιδιώκει την αναγνώριση και την αλλαγή εκείνων των

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

τρόπων σκέψης που συμβάλλουν στην καταστροφή τόσο των τόπων όσο και των άλλων ανθρώπων. Περιλαμβάνει τη μάθηση για κοινωνικά πιο δίκαιους και αειφόρους τρόπους ζωής και προϋποθέτει ένα είδος αντίστασης προς την κυρίαρχη κουλτούρα, που προωθείται μέσω της σχολειοποιημένης μάθησης (Bowers, 2001· Gruenewald, 2003).

Για την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου, η «αποαποικιοποίηση» και η «επανακατοίκηση» συνιστούν δύο αλληλοστηριζόμενους στόχους που, όπως προειπώθηκε, περιστρέφονται γύρω από δύο εξίσου κρίσιμα και απαραίτητα ερωτήματα, το τι πρέπει να μετασχηματιστεί και το τι πρέπει να διατηρηθεί. Η κριτική σύνθεση που πραγματοποιεί ο Gruenewald (2003) μεταξύ Κριτικής Παιδαγωγικής και επιτόπιας εκπαίδευσης οικοδομείται πάνω στα ερωτήματα αυτά, όπως επίσης και στην παραδοχή ότι τα πολιτισμικά και τα οικολογικά συγκείμενα συνιστούν πάντοτε δύο μέρη της ίδιας ολότητας. Η διερεύνηση των δεσμών μεταξύ περιβάλλοντος, πολιτισμού και εκπαίδευσης συνιστά, κατά τον Gruenewald, μια θεωρητική πρόκληση την οποία λίγοι θεωρητικοί στο πεδίο της εκπαίδευσης έχουν απευθύνει. Συμπληρώνει πως «από την πλευρά της εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής, αυτό το έργο γίνεται ακόμη πιο περίπλοκο λόγω της μοναδικότητας και της ποικιλομορφίας των πολιτισμικών και οικολογικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες παράγονται και βιώνονται σε συγκεκριμένους τόπους» (ό.π., σ. 11). Ο εντοπισμός τέτοιων εναλλακτικών χώρων, όπως ο Stevenson (2008) τους αποκαλεί, επισημαίνει την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αναζητούν χώρους πέραν αυτών της τυπικής εκπαίδευσης και να ψάχνουν για ευκαιρίες μέσω των οποίων αναπτύσσονται δημιουργικές δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, οι οποίες απαιτούνται για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας και της αβεβαιότητας που συνοδεύει τη δημιουργία ενός αειφόρου μέλλοντος.

Βασιζόμενη στα προαναφερθέντα, η παρούσα μελέτη συζητά μέσα από τα κεφάλαια που ακολουθούν, την αξιοποίηση μουσειακών χώρων για ΠΕ, μιας παιδαγωγικής προσέγγισης μέσω της οποίας τροχοδρομούνται στην πράξη οι θεωρητικές κατευθύνσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική δράση, η οποία λαμβάνει υπόψη την αμφίδρομη σχέση μεταξύ πολιτισμού και περιβάλλοντος, που συνιστούν δύο αλληλένδετα συστήματα και όχι ανεξάρτητες ολότητες. Οι διαστάσεις τους συνυφαίνονται μέσω ενός συγκεκριμένου χώρου, όπως απαιτείται για να ενισχυθεί αποτελεσματικά η περιβαλλοντική και η πολιτισμική αειφορία (Prosper, 2013).

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ειδικότερα, η τρέχουσα διατριβή τοποθετεί την ΠΕ στο πολιτισμικό πλαίσιο του μουσείου, που παρέχει το συγκείμενο μέσω του οποίου δίνονται ευκαιρίες γεφύρωσης του πολιτισμού, του περιβάλλοντος και της εκπαίδευσης με ένα ολιστικό τρόπο, ο οποίος συμβαδίζει επίσης με τις ανάγκες και τις αρχές της ΕΑΑ, μιας κριτικής εκπαίδευσης εκ φύσεως. Υποστηρίζεται πως η διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ στηρίζεται θεωρητικά στα χαρακτηριστικά της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου και επεξεργάζεται τα βασικά της ερωτήματα, αναφορικά με το τι πρέπει να διατηρηθεί και το τι πρέπει να μετασχηματιστεί, τα οποία μπορούν να εξεταστούν εμπειρικά μέσω ενός ενοποιητικού και κριτικού φακού, αυτού που απαιτείται για ένα βιώσιμο αύριο. Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση, η οποία καθοδηγεί τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, συνάδει επίσης με τους τέσσερις φακούς που διακρίνει η ΟΥΝΕΣΚΟ για την ΕΑΑ: τον ενοποιητικό, τον κριτικό, τον μετασχηματιστικό και τον συγκειμενικό φακό (UNESCO, 2012), οι οποίοι παρουσιάστηκαν στην υποενότητα 2.4.3 του τρέχοντος κεφαλαίου.

Συνοψίζοντας, όπως φαίνεται από τα όσα αναφέρθηκαν στην τρέχουσα ενότητα που συζητά το θεωρητικό πλαίσιο, η Κριτική Θεωρία, η Κριτική Παιδαγωγική και η Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου διαμορφώνουν τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται θεωρητικά η παρούσα μελέτη που πραγματεύεται θέματα αειφορίας, περιβάλλοντος και πολιτισμού από εκπαιδευτική σκοπιά. Ειδικότερα, η Κριτική Θεωρία και η Κριτική Παιδαγωγική υιοθετούνται για την ΕΑΑ, με την οποία, όπως τεκμηριώθηκε βιβλιογραφικά, συνδέονται οργανικά και αναπόσπαστα. Έτσι, η Κριτική Θεωρία και η Κριτική Παιδαγωγική προσφέρουν το θεωρητικό πλαίσιο, ενώ η ΕΑΑ έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίζει αυτές τις αρχές σε πράξη (Morgensen, 1996).

Συμπληρωματικά με τα πιο πάνω λειτουργεί η Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου, η οποία θεωρείται η κατάλληλη για να στηρίξει θεωρητικά τη διάχυση της ΕΑΑ στην εκπαιδευτική πράξη. Θέτοντας έμφαση στο χωροταξικό συγκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου, η οποία εξελίσσεται θεωρητικά από τις δύο προαναφερθείσες θεωρίες και την επιτόπια εκπαίδευση, δίνει έμφαση στην ολιστική προσέγγιση του πολιτισμού, του περιβάλλοντος και της εκπαίδευσης για τη δημιουργία ενός αειφόρου μέλλοντος. Οι συγκεκριμένες πτυχές αποτελούν το σημείο εστίασης της ΜΠΕ, για αυτό και καθοδηγείται θεωρητικά από την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου. Μέσω της ΜΠΕ, με το συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο, συγκεκριμενοποιείται ο θεωρητικός προσανατολισμός των πιο πάνω θεωριών και παρέχεται πρακτική καθοδήγηση

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

προς τους εκπαιδευτικούς, των οποίων ο ρόλος θεωρείται θεμελιώδης για την προώθηση αυτών και της ΕΑΑ στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών υπογραμμίζεται ιδιαίτερα από τις τρεις προαναφερθείσες θεωρίες. Η Κριτική Παιδαγωγική αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως πρωτοστάτες της προσπάθειας για μια καλύτερη κοινωνία (Freire, 2005β), αφού από τη θέση τους μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και κοινωνικά ενδυναμωμένων μαθητών. Το ίδιο σημαντικό καθίσταται ο ρόλος τους και για την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου, αφού στην ουσία από αυτούς εξαρτάται η επιλογή του χώρου διδασκαλίας και μάθησης, που δίνει ευκαιρίες για διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ πολιτισμού και περιβάλλοντος στη βάση της αειφορίας (Gruenewald, 2003· Stevenson, 2008).

Είναι εμφανές ότι οι παιδαγωγικές επιλογές και πρακτικές των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Επειδή όμως αυτές επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους, ο αναστοχασμός, μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τις ανασύρουν, να τις επανεξετάσουν κριτικά και πιθανόν να τις αναθεωρήσουν καθίσταται ουσιαστικός για την Κριτική Παιδαγωγική. Ο αναστοχασμός, αναφέρει η Τσιάμη (2013), αποτελεί

μία διαρκή προσέγγιση των ατομικών στάσεων και θέσεων, συνυφασμένη με την προσπάθεια για παρέμβαση στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα. Κι αυτό συμβάλλει μεταξύ άλλων στον εντοπισμό των ιδεολογικών μηχανισμών, βοηθώντας το άτομο να αναγνωρίσει τους σκοπούς των διαφόρων εκπαιδευτικών αλλαγών και επιλογών (σ. 36).

Η παρούσα μελέτη, καθοδηγούμενη από το προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο, θέτει τους εκπαιδευτικούς στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος και τους εμπλέκει μέσω της διερευνητικής διαδικασίας σε ένα είδος αναστοχασμού αναφορικά με τις απόψεις τους για τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, τις πρακτικές τους και τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεσή τους για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική επιλογή.

2.6 Σύνοψη

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τις θεωρίες, τις πολιτικές και τις πρακτικές που σχετίζονται με την αειφορία και τη σχέση της με τον πολιτισμό και με την εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη τα βιβλιογραφικά κενά που σκιαγραφήθηκαν, συζητήθηκε η διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, ενός εκπαιδευτικού

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

συνδυασμού που καθοδηγείται θεωρητικά από την Κριτική Θεωρία, την Κριτική Παιδαγωγική και την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου.

3 Μεθοδολογία

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι μεθοδολογικές επιλογές που λήφθηκαν προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, επεξηγούνται παρακάτω το σκεπτικό επιλογής της ποιοτικής έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, ο πληθυσμός της έρευνας και ο τρόπος δειγματοληψίας, ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων, οι περιορισμοί της έρευνας και οι τρόποι αντιμετώπισης μεθοδολογικών, ηθικών και δεοντολογικών ζητημάτων.

3.1 Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα

Στο Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης, που προηγήθηκε, σκιαγραφήθηκαν οι συζητήσεις και οι εξελίξεις που καταγράφονται διεθνώς για την εκπαίδευση για την αειφορία και για τον ρόλο του πολιτισμού στην αειφορία, τα βιβλιογραφικά κενά που εντοπίστηκαν, αναφορικά με τη σύνδεση των δύο καθώς και οι αναγνωρισμένες δυσκολίες προώθησής τους στην εκπαιδευτική πράξη. Όλα αυτά ώθησαν την παρούσα έρευνα να προσανατολιστεί στη μελέτη των πιο πάνω πτυχών, μέσα από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναμένεται να υλοποιήσουν στην πράξη, τις θεωρίες και τις πολιτικές. Ειδικότερα, όπως ήδη προαναφέρθηκε, ως σκοπός της έρευνας τέθηκε η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ καθώς και η αποκάλυψη των παραγόντων, οι οποίοι πιθανώς να επηρεάζουν την πρόθεσή τους για επιλογή και αξιοποίηση μουσειακών χώρων για την εν λόγω εκπαιδευτική δράση. Για την εξυπηρέτηση του πιο πάνω σκοπού διατυπώθηκαν τα ακόλουθα τρία ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία καθοδήγησαν την όλη διερεύνηση:

1) Ποιες είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση μουσειακών χώρων για ΠΕ;

2) Ποιες είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη σχέση μεταξύ αειφορίας και ΜΠΕ;

- Πώς οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αντιμετωπίζουν τη σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας;

3) Ποιοι παράγοντες (αντιληπτοί και μη) επηρεάζουν την πρόθεση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς την επιλογή και αξιοποίηση της ΜΠΕ στο πλαίσιο της ΕΑΑ;

3 Μεθοδολογία

Για την επιλογή των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων λήφθηκε σε μεγάλο βαθμό υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο που στηρίζει την παρούσα μελέτη. Ειδικότερα, τα ερωτήματα ένα και δύο συνδέονται με την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου, η οποία ενδιαφέρεται για την παραγωγή συζητήσεων που διερευνούν τη διατομή και τη σχέση μεταξύ περιβάλλοντος, πολιτισμού και εκπαίδευσης, εντός ενός συγκεκριμένου χωροταξικού συγκείμενου (Gruenewald, 2003). Το ερώτημα τρία συνδέεται περισσότερο με την Κριτική Θεωρία και την Κριτική Παιδαγωγική, οι οποίες δίνουν έμφαση αφενός στον κριτικό εντοπισμό μορφών καταπίεσης, όπως συνιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, και αφετέρου στην κοινωνική αλλαγή μέσα από την αυτοσυνείδητη κριτική του ατόμου (Giroux, 2003).

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας και για να δοθούν απαντήσεις στα πιο πάνω ερωτήματα κρίθηκε κατάλληλη η ποιοτική έρευνα. Στο τρέχον κεφάλαιο επεξηγούνται αρχικά οι μεθοδολογικές επιλογές, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σχετικά με την ποιοτική μέθοδο ερευνητικού σχεδιασμού. Έπειτα, αναπτύσσεται η συγκεκριμένη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, περιγράφοντας τα ερευνητικά εργαλεία, το δείγμα και τη δειγματοληψία καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εξασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων και τέλος, περιγράφεται ο τρόπος διασφάλισης των δεοντολογικών ζητημάτων.

3.2 Μεθοδολογική επιλογή: ποιοτική έρευνα

Στα σημεία που ακολουθούν συζητούνται η οντολογία και η επιστημολογία της παρούσας έρευνας, καθώς και οι λόγοι που οδήγησαν στην υιοθέτηση της ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας.

3.2.1 Η οντολογία και η επιστημολογία της παρούσας έρευνας

Δύο θεμελιώδη σημεία που πρέπει κάθε ερευνητής να ξεκαθαρίσει πριν προχωρήσει στον ερευνητικό σχεδιασμό, είναι αυτά που σχετίζονται με την οντολογία και την επιστημολογία της έρευνάς του (Mason, 2002). Η οντολογία αναφέρεται στα ζητήματα που σχετίζονται «με το χαρακτήρα της κοινωνικής πραγματικότητας» ενώ η επιστημολογία παραπέμπει στα ζητήματα που αφορούν στο «είδος της γνώσης που είναι δυνατόν να αποκτηθεί για την κοινωνική πραγματικότητα» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 43). Λόγω του ότι το επίκεντρο της συγκεκριμένης έρευνας τίθεται κυρίως στη διερεύνηση των

3 Μεθοδολογία

απόψεων των εκπαιδευτικών για διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, είναι προφανές ότι η οντολογία της παρούσας έρευνας ταιριάζει στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης, η οποία υποστηρίζει ότι τα κοινωνικά φαινόμενα και οι σημασίες τους δημιουργούνται αδιάκοπα από τα κοινωνικά υποκείμενα (Bryman, 2008). Η διερεύνηση απόψεων και αντιλήψεων αρμόζει στον κονστρουκτιβισμό καθώς «θεωρείται ότι οι ατομικές αντιλήψεις διαμορφώνονται από μια διαπραγμάτευση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του/ της και ότι υπάρχουν σε μια ρευστή αλλά επίμονη κατάσταση» (Stylianou-Lambert, 2007, σ. 65) και συνεπώς, δύσκολα μπορούν να περιοριστούν σε στενές μετρήσιμες κατηγορίες, τις οποίες θέτει ο αντικειμενισμός (objectivism) της ποσοτικής έρευνας.

Η επιστημολογία ενδιαφέρεται για αυτό που αποτελεί γνώση ή ένδειξη των οντοτήτων που επιδιώκεται να διερευνηθούν (Mason, 2002). Στην προκειμένη περίπτωση, πηγή γνώσης για τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ανθρώπων αποτελούν οι εμπειρίες, οι σκέψεις, οι γνώσεις και οι ερμηνείες τους (Stylianou-Lambert, 2007), για αυτό και η επιστημολογία της έρευνας εμπίπτει στον ερμηνευτισμό (interpretivism). Ο ερμηνευτισμός είναι ένας όρος που υποδηλώνει μια εναλλακτική και αντιθετική θέση από τον θετικιστικό ορθολογισμό και σχετίζεται με την προσπάθεια κατανόησης του κοινωνικού κόσμου μέσω της εξέτασης των ερμηνειών που εκφράζουν οι συμμετέχοντες για αυτόν (Bryman, 2008).

3.2.2 Λόγοι επιλογής ποιοτικής έρευνας

Η οντολογία και η επιστημολογία της παρούσας έρευνας, που επεξηγήθηκαν στο σημείο 3.2.1, εμπίπτουν σύμφωνα με τον Bryman (2008) στην ποιοτική έρευνα, η οποία κρίνεται στην προκειμένη περίπτωση ως η κατάλληλη μέθοδος για τη διερεύνηση του νοητικού γρίφου (Mason, 2002) που την απασχολεί και ο οποίος σχετίζεται με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ και των παραγόντων που επηρεάζουν την πρόθεσή τους για επιλογή και εφαρμογή. Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα θεωρείται ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στη συγκεκριμένη εργασία, βάσει των πιο κάτω κριτηρίων που έθεσε ο Krathwohl (1998):

- (i) δεν υπάρχει κάποια θεωρία μέχρι στιγμής για το υπό διερεύνηση θέμα, άρα απαιτείται μια επαγωγική έρευνα
- (ii) το ερευνητικό ενδιαφέρον βρίσκεται στις αντιλήψεις για τις διαδικασίες, παρά στο τελικό προϊόν για το οποίο ενδιαφέρεται κυρίως η ποσοτική έρευνα
- (iii) αναζητούνται λεπτομερείς και σε βάθος πληροφορίες για το θέμα, κάτι που απαιτεί

3 Μεθοδολογία

μια πιο ανοικτού και ευέλικτου τύπου διερεύνηση, στην οποία μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα η ποιοτική έρευνα (iv) υπάρχει ερευνητικό ενδιαφέρον για την ποικιλία των απόψεων και των παραγόντων, η οποία περιορίζεται με τις τυποποιημένες κατηγορίες και μετρήσεις της ποσοτικής έρευνας (v) δεν έχει εντοπιστεί κάποιο έγκυρο εργαλείο ποσοτικής έρευνας για το υπό διερεύνηση θέμα, και εξάλλου τέτοια εργαλεία πιο δύσκολα μπορούν να ανταποκριθούν στη διερεύνηση απόψεων σε σύγκριση με άλλα ερευνητικά εργαλεία, όπως για παράδειγμα οι συνεντεύξεις, οι οποίες εμπίπτουν στην ποιοτική έρευνα (vi) επιδιώκεται η διαμόρφωση μιας ολιστικής εικόνας για το θέμα, το οποίο δεν έχει διερευνηθεί μέχρι στιγμής.

Κατά συνέπεια, για όλους τους πιο πάνω λόγους, η ποιοτική έρευνα θεωρείται η καταλληλότερη μέθοδος, για αυτό και υιοθετείται για την εξυπηρέτηση των σκοπών της παρούσας διερεύνησης. Εξάλλου, επειδή η έμφαση τίθεται σε αυτά που οι εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν, η ποιοτική έρευνα παρουσιάζεται καταλληλότερη για τη διερεύνηση της «ακατάστατης» δομής των απόψεών τους (Pajares, 1992), λόγω της άμεσης επαφής που προσφέρει με τους εκπαιδευτικούς, επιτρέποντας έτσι την ανάπτυξη μιας πιο πολυσύνθετης και λεπτομερούς κατανόησης.

3.2.3 Περιορισμοί της ποιοτικής έρευνας

Η ποιοτική έρευνα, όπως εξάλλου και η ποσοτική, έχει δεχθεί κριτική σχετικά με τις αδυναμίες και τους περιορισμούς της. Συγκεκριμένα, έχει αποδοκιμαστεί για το γεγονός ότι κρίνεται ως υποκειμενική έρευνα (Bryman, 2008), με την έννοια ότι «εξαρτάται αρκετά από τις προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή και από τα επικοινωνιακά του προσόντα» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 23), σημείο που φαίνεται να απειλεί την εγκυρότητα μιας ποιοτικής έρευνας. Ακόμη, η ποιοτική έρευνα έχει επικριθεί για το ότι δύσκολα μπορεί να επαναληφθεί (Bryman, 2008) καθώς δεν πρόκειται για μια γραμμική διαδικασία, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της ποσοτικής έρευνας. Λόγω του ότι χαρακτηρίζεται από μια μη δομημένη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από τις επιλογές του κάθε ερευνητή, είναι δύσκολο να διαμορφωθούν τυποποιημένες διαδικασίες, οι οποίες μπορούν να ακολουθηθούν για την επανάληψη της έρευνας.

Επιπρόσθετα, ως μειονέκτημα της ποιοτικής έρευνας αναφέρεται η δυσκολία γενίκευσης και σύγκρισης των αποτελεσμάτων της, λόγω του ότι ασχολείται συνήθως με μικρά δείγματα (Bryman 2008· Ιωσηφίδης, 2008). Υπάρχουν ερωτήματα για το πώς μπορούν τα

3 Μεθοδολογία

αποτελέσματα από τη μελέτη κάποιων περιπτώσεων να είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού και να γενικευτούν και σε άλλα πλαίσια. Ο Bryman (2008) αντικρούει την πιο πάνω κριτική, υποστηρίζοντας ότι η πρόθεση της ποιοτικής έρευνας δεν είναι η γενίκευση των ευρημάτων σε σχέση με τον πληθυσμό αλλά σε σχέση με τη θεωρία καθώς «αυτό που είναι σημαντικό κατά την αξιολόγηση της γενίκευσης είναι η ποιότητα των συμπερασμάτων που εξάγονται για τη θεωρία και που προκύπτουν από τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας» (σ. 392). Τέλος, αλλά εξίσου σημαντική είναι η κριτική που επιδέχεται η ποιοτική έρευνα σχετικά με την έλλειψη διαφάνειας αναφορικά με τις διαδικασίες επιλογής του δείγματος, ανάλυσης δεδομένων και εξαγωγής αποτελεσμάτων στις οποίες προβαίνει ο ερευνητής (ό.π.). Έχει ειπωθεί πως στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής συμμετέχει ή εμπλέκεται στην ερευνητική διαδικασία, κάτι που «μπορεί να μεταβάλει τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη κοινωνικού φαινομένου ή διαδικασίας» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 23). Το σημείο αυτό, που αντιτίθεται με τις εργαστηριακές και αυστηρές διαδικασίες της ποσοτικής έρευνας, απειλεί την αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας.

Οι προαναφερθέντες περιορισμοί, ιδιαίτερα σε σχέση με την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και τη γενίκευση, έχουν ληφθεί υπόψη κατά τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας και συζητούνται σε μετέπειτα στάδιο του τρέχοντος κεφαλαίου.

3.3 Ο ερευνητικός σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι «η λογική ακολουθία που συνδέει τα εμπειρικά δεδομένα με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα μιας μελέτης, και τελικά, με τα συμπεράσματά της» (Yin, 2003, σ. 22). Δηλαδή με απλά λόγια, πρόκειται για ένα λογικό πλάνο που υποδεικνύει την αφετηρία και το τέρμα της έρευνας, που ορίζονται αντίστοιχα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τα συμπεράσματα που απαντούν σε αυτά. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), αφού συγκεκριμενοποιηθεί το ερευνητικό πρόβλημα, διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και επιλεγθεί η κατάλληλη ερευνητική μεθοδολογία, τότε έπεται ο καθορισμός και ο σχηματισμός των ερευνητικών εργαλείων, η δειγματοληψία και η μέριμνα για τα μεθοδολογικά ζητήματα, στοιχεία που απαρτίζουν τον ερευνητικό σχεδιασμό μιας εργασίας. Βάσει αυτών, παρουσιάζεται παρακάτω αναλυτικά ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας εργασίας.

3.3.1 Οι μέθοδοι - Τα ερευνητικά εργαλεία

Η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων θα πρέπει να αντανακλά πάντοτε την καλύτερη δυνατή και εφικτή επιλογή για την επιτυχή εκτέλεση της έρευνας. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ως προς τις πιθανές τεχνικές συλλογής δεδομένων, οδήγησε στην απόφαση να χρησιμοποιηθούν οι συνεντεύξεις, ως το κύριο ερευνητικό εργαλείο, στο πλαίσιο των οποίων έγινε χρήση προσωπικών χαρτών εννοιών (personal meaning maps), ερωτηματολογίου και καρτών (sorting cards). Η χρησιμοποίηση των συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων αποσκοπούσε στην αποκάλυψη των απόψεων των συμμετεχόντων για το υπό διερεύνηση θέμα καθώς και των παραγόντων που πιθανώς να επιδρούν στην απόφασή τους για επιλογή και αξιοποίηση του μουσειακού χώρου για ΠΕ στο πλαίσιο της ΕΑΑ. Στη συνέχεια επεξηγούνται αναλυτικότερα οι λόγοι επιλογής του κάθε εργαλείου, η μορφή του και οι πτυχές της έρευνας, τις οποίες προοριζόταν να καλύψει.

3.3.1.1 Η χρήση των ημιδομημένων, σε βάθος συνεντεύξεων

Προκειμένου να συγκεντρωθούν δεδομένα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ αλλά και για τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεσή τους για επιλογή του εν λόγω εκπαιδευτικού συνδυασμού, αποφασίστηκε η χρήση συνεντεύξεων με τους σαράντα συμμετέχοντες της έρευνας, αφού σύμφωνα με τους Cohen et al. (2011), η συνέντευξη αποτελεί μια από τις σημαντικότερες και απαραίτητες πηγές για «να συζητηθούν οι ερμηνείες που αποδίδουν στον κόσμο που ζουν, και να εκφράσουν τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις από τη δική τους οπτική γωνία» (σ. 409). Η συνέντευξη είναι ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται συχνότερα από την ευρύτερη ομάδα των προφορικών αναφορών, οι οποίες αποτελούνται από πρωτογενείς λεκτικοποιήσεις των σκέψεων, πεποιθήσεων και επεξηγήσεων των συμμετεχόντων (Schraw & Olafson, 2015). Καθώς η παρούσα μελέτη ενδιαφέρεται κυρίως για τις απόψεις και για τις επιδράσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί, στοιχεία που συνδέονται με την ανθρώπινη φύση, τα στοιχεία θα πρέπει να αναδυθούν και να ερμηνευθούν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, που θεωρούνται οι πιο κατάλληλοι για να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για τις πτυχές υπό διερεύνηση. Οι προφορικές αναφορές, όπως είναι η συνέντευξη, συχνά επιλέγονται σε έρευνες που εστιάζουν στη διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών γιατί συμβάλλουν στην απόκτηση μιας εις βάθος κατανόησής τους (ό.π.) και δίνουν τη δυνατότητα για μια πιο πιστή απεικόνισή τους (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000).

3 Μεθοδολογία

Οι Cohen et al. (2011) επισημαίνουν ότι η συνέντευξη, ως ένας αρκετά ευθύς και μη προβληματικός τρόπος διερεύνησης (Robson, 2002), επιτρέπει στους συνεντευξιαζόμενους να εκφράσουν την άποψή τους για το πώς θεωρούν μια κατάσταση. Με τον τρόπο αυτό, ο ερευνητής έχει πρόσβαση σε αυτά που είναι μέσα στο κεφάλι του ερωτώμενου και μπορεί να προχωρήσει κάτω από την επιφάνεια των απαντήσεών του, έτσι ώστε να εντοπίσει λόγους, κίνητρα και συμπεριφορές. Σε αυτό το πρόσωπο-με-πρόσωπο πλαίσιο, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να εξετάσει και να ενθαρρύνει τους ερωτηθέντες για περαιτέρω επέκταση των παρεχόμενων πληροφοριών. Όπως αναφέρει ο Robson (2002), «οι πρόσωπο-με-πρόσωπο συνεντεύξεις προσφέρουν στους ερευνητές τη δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής πορείας, τη συνέχιση απαντήσεων με ερευνητικό ενδιαφέρον και τη διερεύνηση των βαθύτερων λόγων, με τέτοιο τρόπο που τα ταχυδρομικά ή άλλου τύπου ερωτηματολόγια αδυνατούν να προσφέρουν» (σ. 272). Μάλιστα, τα τυποποιημένα εργαλεία, όπως είναι τα ερωτηματολόγια με σύντομες απαντήσεις, δυσκολότερα ανταποκρίνονται στη διερεύνηση αυτών που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν γιατί πρώτο, βασίζονται στην εικασία και την προσδοκία ότι οι ερωτήσεις σημαίνουν το ίδιο τόσο για τον ερευνητή όσο και για τους ερευνώμενους και δεύτερο, υπάρχει το ενδεχόμενο να υποβάλλουν στους δεύτερους κάποιες απόψεις παρά να εκμαιεύουν τις δικές τους (Skott, 2015).

Σύμφωνα με τον Bryman (2008), όταν μια διερεύνηση παρουσιάζει από την αρχή ένα σχετικά συγκεκριμένο σημείο εστίασης, τότε οι ημιδομημένες συνεντεύξεις κρίνονται ως η καταλληλότερη προσέγγιση για τη διερεύνηση των καθορισμένων ζητημάτων. Δεδομένου ότι αυτή η έρευνα έχει εξ αρχής ξεκάθαρη πρόθεση, η οποία είναι να λάβει πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ και σχετικά με τους παράγοντες που πιθανόν να τους επηρεάζουν στην εν λόγω επιλογή, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις θεωρήθηκαν το καταλληλότερο εργαλείο για τη διερεύνησή τους. Επίσης, τα λιγότερο δομημένα εργαλεία θεωρούνται καταλληλότερα για έρευνες, οι οποίες δεν απαιτούν συγκρίσεις ή πέραν του ενός ατόμων για τη συλλογή των δεδομένων (Guest, MacQueen & Namey, 2012). Σε τέτοια περίπτωση οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνται ως καθοδηγούμενες συζητήσεις παρά ως πλήρως δομημένες ερωτήσεις, διατηρώντας αφενός μια συνέπεια στο τι πρόκειται να διερευνηθεί και αφετέρου μια ρευστότητα, σε αντίθεση με την ακαμψία της δομημένης συνέντευξης.

3 Μεθοδολογία

Σύμφωνα με τον Robson (2002), αυτό το είδος της συνέντευξης «έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η σειρά μπορεί να τροποποιηθεί βάσει του τι κρίνει ο ερευνητής ως πιο κατάλληλο» (σ. 270). Ως εκ τούτου, οι συνεντευκτές έχουν προκαθορισμένα τα υπό συζήτηση σημεία, ακολουθώντας τη διαρθρωμένη μορφή που σχηματίζεται από προηγουμένως, διατηρώντας όμως παράλληλα αρκετή ευελιξία που επιτρέπει την ανάδυση νέων θεμάτων (Bryman, 2008). Η λίστα ερωτήσεων ή θεμάτων που πρέπει να καλυφθούν, περιλαμβάνονται στον «οδηγό της συνέντευξης» (ό.π., σ. 438), ο οποίος όμως αφήνει αρκετό περιθώριο στον τρόπο που οι ερωτώμενοι θα απαντήσουν. Αυτή η δομή, όπως οι Cohen et al. (2000) υποστηρίζουν, αυξάνει την περιεκτικότητα των δεδομένων και καθιστά τη συλλογή τους με κάποιο τρόπο συστηματική για κάθε ερωτώμενο σε σχέση με μια μη δομημένη συνέντευξη. Έτσι, αυτό το είδος της ευέλικτης τυποποίησης επιτρέπει την ανάλυση των δεδομένων με τα ίδια κριτήρια, διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο ότι οι διαφορές μεταξύ των απαντήσεων αποδίδονται στους συμμετέχοντες και όχι στις ερωτήσεις.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις προορίστηκαν για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις και οι παράγοντες που επηρεάζουν τις προθέσεις τους, οι συνεντεύξεις βασίστηκαν σε ένα πρωτόκολλο – οδηγό συνέντευξης, που περιελάμβανε μια δομημένη λίστα ερωτήσεων (Bryman, 2008), η οποία διαπνεόταν από την απαιτούμενη ευελιξία και που δομήθηκε βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων στις πιο κάτω ενότητες:

- (i) Απόψεις για αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ
- (ii) Απόψεις για τη σχέση αειφορίας και ΜΠΕ
 - Απόψεις για τη σχέση πολιτισμού και αειφορίας
- (iii) Αξιοποίηση ΜΠΕ στο πλαίσιο της ΕΑΑ
- (iv) Παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεσή τους για αξιοποίηση

Οι ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν στο πρωτόκολλο της συνέντευξης βασίστηκαν τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στο θεωρητικό πλαίσιο που καθοδηγεί και στηρίζει την παρούσα εργασία, δηλαδή την Κριτική Θεωρία, την Κριτική Παιδαγωγική και την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου. Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου, μεγάλο μέρος του οδηγού συνέντευξης, όπως για παράδειγμα οι ερωτήσεις 1, 2, 3, 7, 8 και 11 (Παράρτημα Ι), αναφέρεται και εστιάζει στην

3 Μεθοδολογία

εξέταση της place-specific σχέσης μεταξύ περιβάλλοντος, πολιτισμού, αειφορίας και εκπαίδευσης, τόσο γενικά όσο και μέσα από το μουσειακό συγκείμενο, από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, η Κριτική Θεωρία και η Κριτική Παιδαγωγική καθοδήγησαν από κοινού την παρούσα έρευνα θεωρητικοποιώντας επίσης μέρος των ερωτημάτων του πρωτοκόλλου της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, στα ερωτήματα 3(β) και 9 (Παράρτημα I) διερευνήθηκαν οι λόγοι της μη αξιοποίησης μουσειακών χώρων για ΠΕ, έτσι όπως συνδέθηκαν με τις αντιστάσεις που συναντούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής διαδικασίας. Το σημείο αυτό ανέδειξε εάν οι συμμετέχοντες οδηγούνται σε μια κριτική συνειδησιακή αλλαγή, δηλαδή σε μια προσωπική διάθεση για δράση και κοινωνική αλλαγή μέσα από την πράξη (Freire, 2005α) της αξιοποίησης μουσειακών χώρων για ΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας.

Πριν από τη συλλογή δεδομένων, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική φάση που περιελάμβανε συνεντεύξεις με τέσσερις εκπαιδευτικούς. Η πιλοτική φάση αποσκοπούσε στο να δοκιμαστεί στην πράξη το πρωτόκολλο, να ελεγχθεί και να δομηθεί η εγκυρότητα των εργαλείων, και τέλος, να δειγματιστεί ο απαιτούμενος χρόνος της συνέντευξης προκειμένου να αποφευχθούν πιθανά λάθη και δυσκολίες κατά την κύρια φάση συλλογής των δεδομένων. Το πρωτόκολλο της συνέντευξης περιλαμβάνεται στο Παράρτημα I.

3.3.1.2 Η χρήση των καρτών

Ακολουθώντας την παρότρυνση της Kagan (1990) για ένταξη πολυμεθοδικών προσεγγίσεων σε έρευνες που εξετάζουν απόψεις εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποτυπωθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι πολυσύνθετες και πολυδιάστατες πτυχές τους, χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο των συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας ακόμη ένα ερευνητικό εργαλείο ως μέσο για να διευκολυνθούν οι συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους για το υπό διερεύνηση θέμα. Συγκεκριμένα, στην αρχή της κάθε συνέντευξης είχαν δοθεί δέκα κάρτες στον κάθε συμμετέχοντα, στην καθεμιά από τις οποίες αναγραφόταν ένας πιθανός χώρος εφαρμογής της ΠΕ (Παράρτημα II). Λήφθηκαν τα κατάλληλα μέτρα ώστε να συμπεριληφθεί μια ευρεία ποικιλία από χώρους φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, δομημένων και μη δομημένων πλαισίων, εσωτερικών και υπαίθριων χώρων, ακολουθώντας τα κριτήρια του Storksdieck (2006) για τους χώρους ΠΕ, οι οποίοι καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα από φυσικούς μέχρι και ανθρωπογενείς χώρους, διαχωρίζοντάς τους ανάλογα με τη φύση της εμπειρίας που προσφέρουν σε χώρους που μπορεί να αποτελούν οι ίδιοι το αντικείμενο μελέτης ή να το περιέχουν ή ακόμα να

3 Μεθοδολογία

πραγματεύονται έννοιες και θέματα για τα οποία δεν είναι απαραίτητη η σύνδεση με τα πραγματικά αντικείμενα. Επιπρόσθετα, περιλήφθηκαν χώροι οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ερμηνευτική προσέγγιση, όπως τα μουσεία, αλλά και χώροι που δεν έχουν τέτοιο προσανατολισμό, όπως είναι οι φυσικοί χώροι.

Οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν τις κάρτες αυτές αρχικά με κριτήριο την καταλληλότητά τους για υποστήριξη αυτού του είδους εκπαίδευσης και στη συνέχεια τους ζητήθηκε να αιτιολογήσουν το σκεπτικό των επιλογών τους. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο εμπίπτει σε αυτά που ο Patton (2002) ονομάζει ως «δημιουργικούς τρόπους διερεύνησης», μέσω των οποίων οι συνεντευξιαζόμενοι καλούνται «να αντιδράσουν σε κάτι άλλο πέραν των τυποποιημένων ερωτήσεων μιας συνέντευξης» (σελ. 394). Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου βασίστηκε σε προσαρμογή του εργαλείου TBQ (Teacher Belief Q-Sort), που αναπτύχθηκε από τους Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta και LaParo (2006) ως ένα εναλλακτικό μέσο στις μεροληπτικές παρατηρήσεις και τις συνήθειες προσεγγίσεις αυτο-αναφορών. Με τη μέθοδο TBQ οι ερευνώμενοι λαμβάνουν κάρτες πάνω στις οποίες αναγράφονται κάποιες δηλώσεις, τις οποίες καλούνται να ταξινομήσουν ανάλογα με τις απόψεις τους, ως μια μέθοδο αναγκαστικής επιλογής.

Σκόπιμα η χρήση των καρτών είχε πραγματοποιηθεί στην αρχή της κάθε συνέντευξης για δύο λόγους. Πρώτο, η χρήση τους αποσκοπούσε στη διευκόλυνση της έναρξης της συζήτησης μεταξύ δύο αγνώστων, του συνεντευκτή και του κάθε συνεντευξιαζόμενου. Με τον τρόπο αυτό, η προσοχή και η εστίαση του συνεντευξιαζόμενου μεταφερόταν αρχικά στις κάρτες παρά στις ερωτοαποκρίσεις, αποφεύγοντας έτσι την έκθεσή του σε μια θέση πιθανώς άβολη και ως εκ τούτου αμυντική. Κατά δεύτερο, οι κάρτες αποτέλεσαν ένα αρχικό ερέθισμα για τους συμμετέχοντες που τους εισήγαγε στο θέμα της συζήτησης χωρίς να τους δίνεται η αίσθηση ότι καθοδηγούνται αυστηρά από τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Μέσα από την επιλογή, επεξήγηση και αιτιολόγηση των επιλογών τους, οι συμμετέχοντες κατέθεταν παράλληλα και τις απόψεις τους με ένα φυσικό και αβίαστο τρόπο. Ανάμεσα στις κάρτες υπήρχαν και κάποιες κενές, οι οποίες έδιναν το περιθώριο στους συμμετέχοντες να προσθέσουν τους δικούς τους χώρους που θεωρούν κατάλληλους για ΠΕ, περνώντας έτσι με έναν αβίαστο τρόπο στο κύριο μέρος της συζήτησης.

3.3.1.3 Προσωπικοί χάρτες εννοιών

Η χρήση των προσωπικών χαρτών εννοιών εμπίπτει στις οπτικές αναπαραστάσεις, μια από τις δέκα στρατηγικές που αναφέρονται από τους Schraw και Olafson (2015), οι οποίες χρησιμοποιούνται στην έρευνα απόψεων εκπαιδευτικών. Επειδή οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν από προηγουμένως θεωρήσει κάποιες απόψεις τους ή ακόμη πιθανόν να δυσκολεύονται να τις εκφράσουν λεκτικά, ευθύνη του ερευνητή είναι να αποδώσει τις απόψεις των συμμετεχόντων, βασισμένος σε διαφορετικού τύπου δεδομένα (Skott, 2015). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι οι οπτικές αναπαραστάσεις έχουν χρησιμοποιηθεί επιτυχημένα σε έρευνες που εστίασαν στη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών για διάφορα εκπαιδευτικά θέματα, όπως για παράδειγμα για τη γεωγραφία (Martin, 2008), για μαθητές με ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα (Rush & Harrison, 2008) και για τη βιολογική κληρονομικότητα (Chin & Teou, 2010). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η χρήση των προσωπικών χαρτών εννοιών, ως ένα είδος οπτικής αναπαράστασης, αποσκοπούσε στο να διευκολυνθούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους για την έννοια «αιφορία».

Το εργαλείο αυτό, το οποίο αναπτύχθηκε από τον Falk και τους συνεργάτες του το 1998, χρησιμοποιείται στην αρχή του Γ' μέρους της κάθε συνέντευξης, πριν από την έναρξη της συζήτησης για τη σχέση μεταξύ αιφορίας και ΜΠΕ. Συγκεκριμένα, στη φάση αυτή δινόταν στους συνεντευξιαζόμενους ένα λευκό χαρτί στο οποίο αναγραφόταν μόνο η λέξη «αιφορία» και καλούνταν να αποτυπώσουν οτιδήποτε σημαίνει για τους ίδιους η συγκεκριμένη έννοια, γράφοντας ή και σχεδιάζοντας εκείνα που τους θυμίζει (Παράρτημα III). Μετά από κάθε χαρτογράφηση ακολουθούσε συζήτηση, μιας και αυτό το εργαλείο δύναται να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση, εμβάθυνση και συμπλήρωση των δεδομένων αναφορικά με το υπό διερεύνηση θέμα (Stylianou-Lambert, 2007).

Για κάθε χαρτογράφηση δινόταν χρόνος στους συμμετέχοντες για αναστοχασμό και παραγωγή ελεύθερων συνειρμών, αποσπώντας έτσι απαντήσεις με περισσότερο βάθος, σημείο που αποτελεί το κυριότερο πλεονέκτημα αυτού του ερευνητικού εργαλείου (ό.π.). Αυτό, μαζί με την ευελιξία χρήσης του εργαλείου (Suh, 2010) αποτέλεσαν και τους κύριους λόγους επιλογής του στο πλαίσιο της παρούσας διερεύνησης, καθώς όπως φάνηκε από προηγούμενες έρευνες στο κεφάλαιο της βιβλιογραφίας, η αιφορία συνιστά μια έννοια πολύπλοκη και δυσνόητη για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Επειδή, εμπλέκοντας εξ αρχής τους εκπαιδευτικούς σε μια προφορική συζήτηση γύρω από την εν

3 Μεθοδολογία

λόγω έννοια, πιθανόν να παρεμπόδιζε τη συνέχιση της συζήτησης, θεωρήθηκε καταλληλότερο να τους δίνεται κάποιος χρόνος για προσωπικό αναστοχασμό, κατά τον οποίο αποτύπωναν γραπτώς τις σκέψεις τους για την έννοια, ανάγοντας το εργαλείο ως ερέθισμα αλλά και ως βάση για περαιτέρω εξέλιξη της συζήτησης στις πτυχές που άπτονται της αειφορίας.

3.3.1.4 Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο εμπίπτει επίσης ανάμεσα στις δέκα στρατηγικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών και αναφέρεται ως η στρατηγική συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται πιο συχνά σε έρευνες που αξιολογούν απόψεις εκπαιδευτικών (Schraw & Olafson, 2015). Οι Schraw και Olafson (2015) εισηγούνται τον δημιουργικό συνδυασμό στρατηγικών για την εξυπηρέτηση των συγκεκριμένων ερευνητικών στόχων, εισήγηση που ακολουθείται από την παρούσα μελέτη, η οποία εντάσσει στο πλαίσιο των συνεντεύξεων τις οπτικές αναπαραστάσεις, την ταξινόμηση καρτών και το ερωτηματολόγιο, καθώς σύμφωνα με τους Cohen et al. (2011) η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλα ερευνητικά εργαλεία στο πλαίσιο μιας έρευνας. Μάλιστα, ο συνδυασμός των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, που απορρέουν από τη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο αντίστοιχα, είναι, κατά τους Schraw και Olafson (2015), ο καλύτερος.

Ο Robson (2002) αναφέρει πως η κυριότερη επιδίωξη του ερευνητή μέσα από το ερωτηματολόγιο πρέπει να είναι η σύνδεση των ερευνητικών ερωτημάτων με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Για αυτό, στην προκειμένη περίπτωση ο σκοπός χρήσης του ερωτηματολογίου, εκτός από τη συλλογή κάποιων δημογραφικών στοιχείων των ερευνώμενων εκπαιδευτικών, ήταν κυρίως η συλλογή δεδομένων που σχετίζονται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο διερευνούσε τους παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν την πρόθεση των συμμετεχόντων για επιλογή και αξιοποίηση της ΜΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας. Απώτερος στόχος ήταν η συσχέτιση αυτών των δεδομένων με τα υπόλοιπα που συνελέγησαν από τα άλλα ερευνητικά εργαλεία, έτσι ώστε αφενός να συμπληρωθούν και να εμπλουτιστούν οι αποκτώμενες πληροφορίες και αφετέρου να διασταυρωθούν με αυτές που κατατέθηκαν κατά τη διάρκεια της προφορικής συνομιλίας.

3 Μεθοδολογία

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο περιλαμβάνονταν στην ουσία μια κύρια ερώτηση κλειστού τύπου, η οποία καλούσε τους συμμετέχοντες αρχικά να επιλέξουν και έπειτα να σειροθετήσουν με σειρά προτεραιότητας σημεία που κατά τους ιδίους θα συνέβαλλαν θετικά στην ενίσχυση της πρόθεσής τους για διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ. Τα σημεία αυτά προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις της πιλοτικής φάσης, από ευρήματα προηγούμενης ανέκδοτης έρευνας της ερευνήτριας, από την ανασκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας, αλλά και από το θεωρητικό πλαίσιο που καθοδηγεί και στηρίζει την παρούσα διατριβή. Πιο συγκεκριμένα, όσο αφορά στο τελευταίο, όλες οι ερωτήσεις στηρίχτηκαν στις αρχές των τριών θεωριών, της Κριτικής Θεωρίας, της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου, αποβλέποντας στη διερεύνηση των παραμέτρων που προκαλούν αποτροπή και αντιστάσεις στους εκπαιδευτικούς για την επιλογή του μουσειακού χώρου με σκοπό τη μελέτη της αλληλεπίδρασης και της διατομής μεταξύ περιβάλλοντος, πολιτισμού και εκπαίδευσης, στο ευρύτερο πλαίσιο της αειφορίας. Με άλλα λόγια, απώτερος στόχος των ερωτήσεων ήταν έκθεση των συμμετεχόντων σε μια ευρεία γκάμα παραμέτρων, η οποία τους καλούσε, μέσα από μια αυτοσυνείδητη κριτική, να επισημάνουν αυτές που τους προκαλούν αδράνεια και κάποια μορφή καταπίεσης, ισχυριζόμενοι πως η τροποποίησή τους θα διευκόλυne τη δική τους αλλαγή και πράξη (praxis).

Η επιλογή σημείων από μια δοσμένη λίστα και η μετέπειτα σειροθέτησή τους επιτρέπει στους ερευνώμενους, σύμφωνα με τους Cohen et al. (2000), να εκφράσουν τον σχετικό βαθμό προτίμησης και προτεραιότητάς τους. Οι ίδιοι επιστούν την προσοχή στην αποφυγή εκτεταμένων λιστών και εισηγούνται τη σειροθέτηση μέχρι και πέντε επιλογών, προκειμένου να υπάρχει μια ρεαλιστική ανταπόκριση, εισηγήση που ακολουθήθηκε για το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας. Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν με τη βοήθεια του προγράμματος Microsoft Office Excel.

Στο δεύτερο μέρος είχαν συμπεριληφθεί ερωτήσεις δημογραφικών και προσωπικών στοιχείων που αφορούσαν στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο διανεμόταν στο τέλος της συνέντευξης με τον κάθε ερευνώμενο. Η συγκεκριμένη επιλογή είχε διπλό στόχο. Δίνοντας το ερωτηματολόγιο στην αρχή της συνέντευξης θα υπήρχε ο κίνδυνος οι συμμετέχοντες να αισθανθούν άβολα κατά τη συμπλήρωση των προσωπικών και δημογραφικών τους στοιχείων ενώπιον κάποιου αγνώστου, καταλήγοντας πιθανώς σε μια αμυντική στάση. Παράλληλα με το σκεπτικό αυτό, η συμπλήρωση των παραγόντων που

3 Μεθοδολογία

πιθανόν να επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο δε θα είχε νόημα να συμπληρωθεί στην αρχή της συζήτησης αλλά επιπλέον θα προϋδέαζε τους συμμετέχοντες για την επακόλουθη συζήτηση. Έτσι, κρίθηκε λογικότερο να διανεμηθεί στο τέλος της κάθε συνέντευξης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν ευκολότερα να συμπληρώσουν τις ερωτήσεις που αφορούσαν στο υπό διερεύνηση θέμα, ως επικάλυψη των όσων συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα IV.

3.3.2 Δειγματοληψία

Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2000), η ποιότητα μιας έρευνας αυξάνεται και μειώνεται όχι μόνο ανάλογα με την καταλληλότητα των ερευνητικών μεθόδων και των εργαλείων αλλά και με την καταλληλότητα του τρόπου δειγματοληψίας που υιοθετείται. Άρα, ευθύνη του ερευνητή είναι να εντοπίσει το πλαίσιο και τους συμμετέχοντες με τις περισσότερες δυνατότητες για να αποφέρουν ικανοποιητικά δεδομένα (Marshall & Rossman, 2006). Συνεπώς, μετά τον καθορισμό των μεθόδων και εργαλείων ήταν σημαντικό να διευκρινιστεί πώς θα επιλεγεί το δείγμα της έρευνας. Με άλλα λόγια, ήταν απαραίτητο να διευκρινιστεί ποιοι εκπαιδευτικοί θα συμμετείχαν στις συνεντεύξεις.

Ο πληθυσμός της έρευνας επιλέχθηκε βάσει της «σκόπιμης δειγματοληψίας» (purposive sampling). Η συγκεκριμένη μέθοδος δειγματοληψίας επιλέγει τα άτομα με κριτήριο τη σχετικότητά τους με τα ερευνητικά ερωτήματα (Bryman, 2008· Krathwohl, 1998· Mason, 2002), που στην προκειμένη περίπτωση κριτήριο είναι η σχετικότητα των ατόμων με τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ. Ως άμεσα συσχετιζόμενοι με το υπό μελέτη αντικείμενο κρίνονται οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης από όλες τις επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου, οι οποίοι καλούνται μέσω του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος του 2011 να διδάξουν το μάθημα της ΠΕ/ΕΑΑ, το πρόγραμμα σπουδών του οποίου προτείνει τα μουσεία, ανάμεσα σε άλλους χώρους, για την εξυπηρέτηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος.

Η επιλογή του δείγματος

Προκειμένου να εξασφαλιστεί το απαιτούμενο δείγμα της έρευνας που θα ικανοποιούσε τα προαναφερθέντα κριτήρια, θεωρήθηκε καταλληλότερη η μέθοδος χιονοστιβάδας (snowball sampling). Με αυτή την τεχνική το πληθυσμιακό δείγμα επιλέγεται μέσα από κοινωνικά δίκτυα ή από τους ίδιους τους ερευνώμενους (Ιωσηφίδης, 2008), δηλαδή

3 Μεθοδολογία

αρχίζοντας με κάποιο γνωστό άτομο, το οποίο με τη σειρά του προτείνει άλλα άτομα για την έρευνα (Bryman, 2008). Στην προκειμένη περίπτωση, ως πρώτο βήμα ζητήθηκε από εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου στο οποίο εργάζομαι να συμμετάσχουν στην έρευνα. Έπειτα, ζητήθηκε από αυτούς να προτείνουν συναδέλφους τους που εργάζονται σε άλλα σχολεία, οι οποίοι παροτρύνθηκαν με τη σειρά τους να εισηγηθούν άλλους, έτσι ώστε να σχηματιστεί το δείγμα των σαράντα εκπαιδευτικών που απαιτείται συνήθως από αντίστοιχου τύπου ποιοτικές έρευνες ή και περισσότερων εάν αυτό κρινόταν αναγκαίο μέχρι να επέλθει κορεσμός στα δεδομένα (data saturation). Με ένα τέτοιο αριθμό δειγματος, η παρούσα διερεύνηση συμβάλλει στην κάλυψη αδυναμιών προηγούμενων ερευνών που επισημάνθηκαν από τη Levin (2015). Η ίδια ανέφερε ότι ένα από τα προβληματικά σημεία αναφορικά με τις έρευνες στις απόψεις εκπαιδευτικών, είναι η μέχρι τώρα έμφαση σε μικρής κλίμακας μελέτες περιπτώσεων που απαρτίζονταν συνήθως από έναν μέχρι τέσσερις εκπαιδευτικούς. Προσθέτει πως, ανεξαρτήτως της μεθόδου συλλογής δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς για τις απόψεις τους, έχοντας μικρό δείγμα αποτελεί αδυναμία που επηρεάζει την έρευνα. Την αδυναμία αυτή φιλοδοξεί να υπερβεί η παρούσα μελέτη με το δείγμα των σαράντα εκπαιδευτικών.

Οι συναντήσεις με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν εκτός σχολείου, σε μη εργάσιμο χρόνο. Η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε έξι μήνες, από τον Δεκέμβριο του 2014 μέχρι και τον Ιούνιο του 2015. Κάθε εκπαιδευτικός για να μπορέσει να συμμετάσχει έπρεπε να συμπληρώσει το έντυπο γραπτής συναίνεσης με το οποίο, ανάμεσα σε άλλα, συμφωνούσε να συμβάλει στους σκοπούς της έρευνας. Κάθε συνέντευξη είχε ηχογραφηθεί, αφού αυτός ο τρόπος βοηθά τον ερευνητή αφενός να εστιάζει στην εξέλιξη της συζήτησης και όχι στη χειρόγραφη καταγραφή των όσων ακούγονται και αφετέρου, η απομαγνητοφώνηση/ αποτύπωση σε γραπτό κείμενο τού δίνει την επιλογή να ακούσει ξανά τι εκφράζεται και πώς εκφράζεται, συμβάλλοντας έτσι στη λεπτομερή ανάλυση (Bryman, 2008). Κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια περίπου τριάντα λεπτά και μετά από αυτή ακολουθούσε πάντα καταγραφή σημειώσεων στο σημειωματάριο αναστοχασμού, με στοιχεία που αφορούσαν στη διεξαγωγή της συνέντευξης, όπως προτείνεται από τον Bryman (2008).

3.3.3 Μεθοδολογικά ζητήματα: Τριγωνισμός, εγκυρότητα, αξιοπιστία, γενικευσιμότητα

Το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας για τη διερεύνηση της διάχυσης της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ υπό την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, ως των επαγγελματιών οι οποίοι αναμένονται να επιλέξουν και να υλοποιήσουν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση, πραγματοποιήθηκε μέσα από την αξιοποίηση τεσσάρων διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων. Η χρήση πέραν της μιας μεθόδου συλλογής δεδομένων παραπέμπει στον τριγωνισμό (triangulation), ο οποίος έρχεται σε αντίθεση με την ευάλωτη φύση των ερευνών κοινωνικών επιστημών, που βασίζονται σε μια και μοναδική μέθοδο (Cohen et al., 2011). Η Mason (2002) αναφέρει ότι όταν η προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων γίνεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων για ενίσχυση ή επιβεβαίωση της μιας από την άλλη, τότε εφαρμόζεται μεθοδολογικός τριγωνισμός. Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2011), «οι τριγωνικές τεχνικές στις κοινωνικές επιστήμες επιδιώκουν τη χαρτογράφηση ή την πληρέστερη επεξήγηση, του πλούτου και της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς, μελετώντας την υπό περισσότερες από μια σκοπιές και κάνοντας χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων» (σ. 195).

Ειδικότερα σε έρευνες που ασχολούνται με την εξέταση απόψεων των εκπαιδευτικών, προτείνεται η χρήση όσο το δυνατόν περισσότερων μεθόδων, προκειμένου να τριγωνοποιούνται τα αποτελέσματα (Schraw & Olafson, 2015). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ο τριγωνισμός επιτυγχάνεται με τη χρήση της προφορικής συνέντευξης, ως το κύριο ερευνητικό εργαλείο, σε συνδυασμό με τις προσωπικές χαρτογραφήσεις εννοιών, το ερωτηματολόγιο και με τις κάρτες. Παράλληλα, η χρήση του τριγωνισμού αποσκοπεί στην επίτευξη της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας και των αποτελεσμάτων της (Mason, 2002).

Η εγκυρότητα (validity) «αναφέρεται στο βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών, υποθέσεων και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 269). Δηλαδή, μια έρευνα είναι έγκυρη εάν μετρά αυτό που προτίθεται να μετρήσει (Mason, 2002). Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι τρόποι: η μέθοδος του τριγωνισμού, όπως επεξηγήθηκε πιο πάνω, η διενέργεια προκαταρκτικής δοκιμής (pretesting) του πρωτοκόλλου συνέντευξης και των άλλων εργαλείων μέσω της οποίας διασφαλίζεται η κατανόηση των ερωτήσεων (Guest et al., 2012), η επικύρωση από τους συμμετέχοντες

3 Μεθοδολογία

(respondent validation) κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Bryman, 2008), η περιεκτική επεξεργασία των δεδομένων (comprehensive data treatment), αφού κατά την ανάλυση λήφθηκαν υπόψη όλα τα δεδομένα που συνελέγησαν, χωρίς να επιλέγονται μόνο αυτά που οδηγούν σε επιθυμητά ευρήματα, η παρουσίαση και των αρνητικών ή αντιφατικών πληροφοριών που έρχονται σε αντίθεση με τα υπόλοιπα (negative or discrepant information), η αφιέρωση παρατεταμένου χρόνου (prolonged time) για εις βάθος μελέτη και κατανόηση του θέματος για πιο ακριβή και έγκυρα ευρήματα (Creswell, 2008), η σύγκριση των αποτελεσμάτων με ευρήματα προηγούμενων ερευνών στο πεδίο και τέλος, η χρήση εξωτερικού ελεγκτή (external auditor) -στην προκειμένη περίπτωση με εμπειρία στην πραγματοποίηση ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας- για την επανεξέταση ολόκληρης της εργασίας ενισχύοντας έτσι τη συνολική εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας (ό.π.).

Η αξιοπιστία (reliability) σχετίζεται με την ακρίβεια των ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών (Mason, 2002) και αναφέρεται στον βαθμό συνέπειας της ερευνητικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, μια έρευνα είναι αξιόπιστη όταν επαναλαμβάνοντάς την με τα ίδια δεδομένα, προκύπτουν παρόμοια ευρήματα (Ιωσηφίδης, 2008). Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μεριμνήθηκε ώστε τα ερευνητικά ερωτήματα να είναι διατυπωμένα με σαφήνεια και ο ερευνητικός σχεδιασμός σχεδιασμένος με λεπτομέρεια και πληρότητα. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως, ενώ τα ευρήματα υποστηρίχθηκαν με αποσπάσματα των συνεντεύξεων, συνοδευόμενα από σχόλια για το συγκείμενό τους. Ακόμη, προς ενίσχυση της αξιοπιστίας, το θέμα διερευνήθηκε με τέσσερα διαφορετικά εργαλεία για σκοπούς τριγωνισμού, όπως επεξηγήθηκε παραπάνω. Τέλος, πραγματοποιήθηκε επανεξέταση της κωδικοποίησης από εξωτερικό ερευνητή, με τον οποίο υπήρξε σύγκλιση απόψεων ως προς το είδος κωδικοποίησης. Παράλληλα, κατά την επανεξέταση ελέγχθηκε η πιθανή ύπαρξη προκαταλήψεων αναφορικά με τις ερμηνείες των ορισμών των κωδικών και θεματικών περιοχών (Guest et al., 2012).

Ένα άλλο μεθοδολογικό ζήτημα είναι αυτό της δυνατότητας γενίκευσης (generalizability) της έρευνας, εάν δηλαδή μπορούν να γίνουν κάποιοι ισχυρισμοί σε ευρύτερο επίπεδο βάσει των ευρημάτων (Mason, 2002). Γενικά, η ποιοτική έρευνα επικρίνεται για την περιορισμένη ικανότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της καθώς ασχολείται συνήθως με μικρά δείγματα και με συγκεκριμένα πλαίσια. Εντούτοις, επειδή πρόθεση της παρούσας έρευνας δεν είναι οι γενικεύσεις σε επίπεδο πληθυσμού αλλά η κατανόηση ενός

συγκείμενου (contextual understanding) (Bryman, 2008) και η διατύπωση γενικεύσεων με θεωρητική απήχηση (Mason, 2002), πιστεύεται πως αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση σκόπιμης δειγματοληψίας και με τη σύγκριση των ευρημάτων με προηγούμενες θεωρίες και έρευνες.

3.4 Ανάλυση δεδομένων

Μετά τη συλλογή δεδομένων ο ερευνητής βρίσκεται αντιμέτωπος συνήθως με ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών, στον οποίο εμπεριέχονται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα. Για να μπορέσουν όμως να δοθούν οι απαντήσεις, πρέπει πρώτα να αναλυθούν τα συλλεχθέντα δεδομένα. Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων είναι, τις πιο πολλές φορές, μια απαιτητική διαδικασία μιας και δεν καθοδηγείται από ξεκάθαρους κανόνες και φόρμουλες, όπως στην περίπτωση της ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων. Χαρακτηρίζεται ως μια κυκλική, αναδραστική, περιεκτική και συστηματική διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2008). Στη διαδικασία αυτή μπορούν να συμβάλουν κάποιες προσεγγίσεις και παρακάτω περιγράφονται αυτές που υιοθετήθηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας.

Ο Creswell (2009) προτείνει τρία βήματα για την αρχική προσέγγιση των δεδομένων, τα οποία ακολουθήθηκαν στην παρούσα έρευνα, και είναι: (i) η οργάνωση και η προετοιμασία των δεδομένων, που αναφέρεται στη μετατροπή τους σε μορφή κειμένου, με πλήρη αποτύπωση τόσο των λεκτικών όσο και των μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας, όπως οι παύσεις, οι εντάσεις της φωνής και το ύφος, (ii) η μελέτη τους, έτσι ώστε να σχηματιστεί μια γενική εικόνα για αυτά, (iii) η κωδικοποίηση ως η έναρξη της λεπτομερούς ανάλυσης.

Από τα διάφορα είδη κωδικοποίησης, σε μια έρευνα υιοθετείται αυτό που συνάδει με «το χαρακτήρα των ποιοτικών δεδομένων, τις απαιτήσεις της αναλυτικής διαδικασίας και τις επιλογές του ερευνητή» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 182). Βάσει αυτών, κρίνεται πως το κατάλληλο είδος κωδικοποίησης για την παρούσα έρευνα είναι η θεματική ανάλυση (thematic analysis). Σύμφωνα με τους Greg Guest, Kathleen M. MacQueen και Emily E. Namey (2011), αυτό το είδος είναι ιδιαίτερα χρήσιμο σε έρευνες που επιδιώκουν αναλυτικό εύρος, ασχολούνται με μεγάλα σύνολα δεδομένων και περιλαμβάνουν και ποσοτικές τεχνικές ανάμεσα στις ποιοτικές, όπως είναι στην προκειμένη περίπτωση το ερωτηματολόγιο. Μέσα από τη σύγκριση όλων των περιπτώσεων που συγκροτούν τα

3 Μεθοδολογία

δεδομένα, δημιουργήθηκε μια θεματική δομή (thematic structure), η οποία συνέβαλε στην ανάδειξη των πολλαπλών προοπτικών των συμμετεχόντων που υποστηρίχθηκαν και τεκμηριώθηκαν με τα ανάλογα αποσπάσματα (Creswell, 2009).

Όλες οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας θεματική ανάλυση, σύμφωνα με τον τρόπο που προτείνεται από τις Virginia Braun και Victoria Clarke (2006) και ακολουθείται από πληθώρα ερευνητών. Προκειμένου να δοθεί νόημα στα λεγόμενα των συμμετεχόντων, επιδιώχθηκε η ανεύρεση θεμάτων και μοτίβων σε όλο το φάσμα δεδομένων, παρά σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά, προκειμένου να εντοπιστούν κοινά σημεία που διαπνέουν τα δεδομένα στο σύνολό τους. Επειδή η ανάλυση δεν προσανατολιζόταν στην ανάπτυξη κάποιας θεωρίας, η εστίαση τέθηκε στην ερμηνεία της πραγματικότητας των εκπαιδευτικών της έρευνας, στοχεύοντας στην κατανόηση του τρόπου που οι συμμετέχοντές της αποδίδουν νόημα στο υπό διερεύνηση θέμα και του τρόπου που το κοινωνικό συγκείμενο πιθανώς επηρεάζει αυτά τα νοήματα. Πιο συγκεκριμένα και όπως ήδη προαναφέρθηκε, η ανάλυση της παρούσας διερεύνησης επικεντρώθηκε στους τρόπους με τους οποίους οι ερευνώμενοι βλέπουν τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ και στους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεσή τους για επιλογή και αξιοποίηση του εν λόγω εκπαιδευτικού συνδυασμού.

Η όλη ανάλυση των δεδομένων αντικρίστηκε και μέσα από τον θεωρητικό φακό που προσφέρει το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, δηλαδή με βάση τις αρχές της Κριτικής Θεωρίας, της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου, με έμφαση στην τελευταία. Ειδικότερα, ο θεωρητικός φακός της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου καθοδήγησε την ανάλυση για το εάν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να υιοθετούν ή όχι μέσα από τα λεγόμενά τους πτυχές της συγκεκριμένης θεωρητικής προσέγγισης, όπως είναι η εξεύρεση χώρων που συνυφαίνουν τις πολιτισμικές και περιβαλλοντικές διαστάσεις για την αποτελεσματική ενίσχυση της περιβαλλοντικής και της πολιτισμικής αειφορίας, η επιδίωξη για εξυπηρέτηση των δύο αλληλοστηριζόμενων στόχων, του μετασχηματισμού και της διατήρησης, καθώς και η αναγνώριση του μουσείου ως εναλλακτικού χώρου για τη ρητή εξέταση της σχέσης μεταξύ περιβάλλοντος, πολιτισμού και εκπαίδευσης εντός του συγκεκριμένου αυτού πλαισίου (Gruenewald, 2003· Stevenson, 2008· Prosper, 2013). Επίσης, αξιοποιώντας τον θεωρητικό φακό που προσφέρει η Κριτική Θεωρία και η Κριτική Παιδαγωγική, κατά την ανάλυση αναζητήθηκαν οι πτυχές που προκαλούν αποτροπή, καταπίεση, αντιστάσεις και

3 Μεθοδολογία

αδράνεια στους εκπαιδευτικούς για την επιλογή και αξιοποίηση μουσειακών χώρων για ΠΕ. Όπως η Κριτική Θεωρία προνοεί, έτσι και η ανάλυση των δεδομένων επιδίωξε την απόκτηση κατανόησης για τους λόγους που τα πράγματα είναι όπως είναι μέσα από μια κριτική διαδικασία, με απώτερο στόχο την περαιτέρω επεξεργασία τους προκειμένου να επέλθει ο μετασχηματισμός και η αλλαγή μέσω πράξης (Huckle, 1993).

Για να επιτευχθεί αυτό ακολουθήθηκαν οι φάσεις της θεματικής ανάλυσης που προτείνονται από τις Braun και Clarke (2006), όπως επεξηγούνται ακολούθως. Η όλη διαδικασία ακολούθησε μια επαγωγική πορεία, επιδιώκοντας την άντληση των θεματικών περιοχών από τα ίδια τα δεδομένα παρά από προϋπάρχουσες θεωρίες. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία άρχισε με μια εξοικείωση με τα δεδομένα μέσω αρχικά ενεργών ακροάσεων και έπειτα επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και των σημειώσεων από το ημερολόγιο αναστοχασμού, που λειτούργησε ως ένα έγγραφο «ιχνηλάτησης» της όλης διαδικασίας καθώς και ως εργαλείο αναστοχασμού. Η εξοικείωση αναφέρεται στο εύρος και την ποικιλομορφία των δεδομένων, αποκτώντας μια γενική εικόνα για τα συλλεχθέντα στοιχεία, προτού ξεκινήσει η διαδικασία του κοσκινίσματος και της διαλογής τους (Ritchie & Spencer, 2002). Οι αναγνώσεις αυτές γίνονταν με ενεργό τρόπο, αποσκοπώντας στην αναζήτηση νοημάτων και μοτίβων, για αυτό και συνοδεύονταν από παράλληλη καταγραφή σημειώσεων και ιδεών (ό.π.) (Παράρτημα V).

Ακολούθησε η αρχική κωδικοποίηση του περιεχομένου συνοψίζοντας τα δεδομένα και κατηγοριοποιώντας τα σε κωδικούς που εξέφραζαν βασικές έννοιες και ιδέες των δεδομένων. Η κωδικοποίηση (coding) είναι μια διαδικασία, η οποία αποτελεί συνήθως την αφετηρία ανάλυσης για τα περισσότερα είδη ποιοτικής έρευνας (Bryman, 2008) και αναφέρεται στην «απόδοση νοήματος ή πληροφορίας σε τμήματα των δεδομένων» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 179). Η κωδικοποίηση και η οργάνωση των δεδομένων έγινε με την υποστήριξη του λογισμικού προγράμματος QSR NVivo 10, το οποίο προσέφερε ταχύτητα και αποδοτικότητα στον τρόπο που οργανώθηκαν, αποθηκεύτηκαν, κωδικοποιήθηκαν - ειδικά όταν υπήρχαν πέραν του ενός κωδικοί για ένα σημείο-, ανασύρθηκαν και συσχετίστηκαν. Στην κωδικοποίηση χρησιμοποιήθηκαν μόνο κωδικοί που προέκυψαν και αναπτύχθηκαν ως απόρροια των δεδομένων, χωρίς τη χρήση προαποφασισμένων κωδικών, που ίσως να περιόριζαν ή να απέκλειαν σημαντικές πτυχές που θίχτηκαν από τους συμμετέχοντες και δεν είχαν προνοηθεί. Το στάδιο αυτό απαιτεί συστηματική μελέτη όλων των δεδομένων για τον εντοπισμό ενδιαφερουσών πτυχών, οι οποίες πιθανόν να

3 Μεθοδολογία

διαμορφώσουν τη βάση των επαναλαμβανόμενων θεμάτων σε όλο το φάσμα δεδομένων. Η φάση αυτή ολοκληρώθηκε με τη συγκέντρωση των δεδομένων που σχετίζονται με τον κάθε κωδικό.

Η επόμενη φάση στη διαδικασία ανάλυσης περιελάμβανε περαιτέρω επεξεργασία των κωδικών και ομαδοποίησή τους σε πιθανές θεματικές ενότητες. Κατά τον Ιωσηφίδη (2008), οι κωδικοί αντιστοιχούν σε θέματα που είναι κοινά μεταξύ των ερευνόμενων σχηματίζοντας έτσι θεματικές περιοχές (themes). Στον καθορισμό των θεματικών ακολουθήθηκαν οι τεχνικές που προτείνουν οι Gery W. Ryan και Russel H. Bernard (2003). Σύμφωνα με αυτούς, για να προσδιοριστεί μια θεματική πρέπει να απαντά επαρκώς το ερώτημα «Για ποιο πράγμα αποτελεί παράδειγμα αυτή η έκφραση;» (What is this expression an example of?) (σ. 87) και να εμφανίζεται ως επαναλαμβανόμενο μοτίβο στα δεδομένα, άξιο ενδιαφέροντος, χωρίς να είναι απαραίτητο να καταγράφεται επί λέξει στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο. Η διαδικασία αυτή υποστηρίχθηκε με τον σχηματισμό νοητικών χαρτών (mind maps) και με τη διατύπωση σύντομων περιγραφών της κάθε πιθανής θεματικής, καταλήγοντας σε μια συλλογή από υποψήφιες θεματικές περιοχές που εμπεριείχαν τα αποσπάσματα που κωδικοποιήθηκαν (Braun & Clarke, 2006).

Η τέταρτη φάση αφορούσε στην αναθεώρηση και βελτίωση των υποψήφιων θεματικών, κατά την οποία χρειάστηκε κάποιες από αυτές να συμπυχθούν, άλλες να απορριφθούν ή και κάποιες να αναλυθούν σε επιμέρους θεματικές. Κατά τις Jane Ritchie και Liz Spencer (2002), η δημιουργία και η οριστικοποίηση του θεματικού πλαισίου απαιτεί λογική και διαισθητική σκέψη, που κρίνει τα νοήματα, τη σχετικότητα και τη σημασία τους καθώς και τις μεταξύ τους διασυνδέσεις, με τρόπο που ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα. Στο τέλος της φάσης αυτής είχε διαμορφωθεί μια ικανοποιητική εικόνα για το τι συνιστούν οι διάφορες θεματικές περιοχές, πώς ταιριάζουν μεταξύ τους και για το τι λένε για τα δεδομένα. Στη συνέχεια, για να οριστικοποιηθούν οι θεματικές ενότητες είχε αποφασιστεί η δημιουργία ορισμένων υποθεματικών ενοτήτων (subthemes) στις περιπτώσεις που θεωρήθηκε πως κάποιες από τις θεματικές ήταν εκτενείς και πολύπλοκες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, κάθε υποθεματική περιοχή πραγματευόταν διαφορετικές αλλά ταυτόχρονα άμεσα συνυφασμένες πτυχές με την ευρύτερη θεματική περιοχή. Η φάση αυτή ολοκληρώθηκε με την απόδοση ορισμών και την ονοματοδοσία των τελικών θεματικών και των υποθεματικών τους ενοτήτων. Καθόλη τη διαδικασία, αποσπάσματα από τα δεδομένα μεταφέρονταν στην κάθε θεματική περιοχή, προσφέροντας έτσι μια σαφή εικόνα

3 Μεθοδολογία

για την καθεμιά από αυτές, τόσο βάσει των λεγομένων των συμμετεχόντων όσο και του αριθμού του δείγματος που έθιξε την κάθε πτυχή.

Η τελευταία φάση αφορούσε στην παραγωγή της ακαδημαϊκής έκθεσης της ανάλυσης που περιελάμβανε την επιλογή ζωντανών και ενδιαφέροντων αποσπασμάτων, τελική ανάλυση των επιλεγθέντων αποσπασμάτων και συσχέτιση της ανάλυσης με τα ερευνητικά ερωτήματα (ό.π.). Στο τελικό κείμενο των ευρημάτων γίνεται επίσης αναφορά στη συχνότητα με την οποία θίχτηκε η κάθε θεματική περιοχή, προσφέροντας έτσι μια αίσθηση του βαθμού του οποίου μια άποψη ή μια θέση εμφανίστηκε κατά μήκος των απαντήσεων.

Αφού επιτευχθούν τα τρία προαναφερθέντα αρχικά στάδια, ο Creswell (2009) εισηγείται τις τρεις τελικές φάσεις της ανάλυσης, οι οποίες ακολουθήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Αυτές είναι (i) η χρήση των κωδικών για τη δημιουργία θεματικών περιοχών, όπως επεξηγήθηκε πιο πάνω, (ii) ο καθορισμός του τρόπου παρουσίασης των θεματικών περιοχών, που σε αυτή την περίπτωση πρόκειται για ένα αφηγηματικό κείμενο με διαγράμματα και πίνακες, και (iii) η ερμηνεία των δεδομένων ως το τελικό στάδιο της διαδικασίας, απόρροια σύγκρισης των αποτελεσμάτων με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, καταλήγοντας σε νέα ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα.

Όπως κάθε είδος ανάλυσης, έτσι και η θεματική ανάλυση επικρίνεται για κάποια μειονεκτήματα και περιορισμούς που την χαρακτηρίζουν. Οι Braun και Clarke (2006) αναφέρουν ως πιθανό μειονέκτημα την περιορισμένη ερμηνευτική δύναμη της θεματικής ανάλυσης, όταν αυτή δεν είναι τοποθετημένη εντός ενός θεωρητικού πλαισίου. Ακόμη, υπάρχει ανησυχία για τη μεγάλη ποικιλία των ερμηνειών που επιδέχονται τα δεδομένα από τους ερευνητές. Τέλος, η ευελιξία που χαρακτηρίζει τη διαδικασία, αν και σημαντικό πλεονέκτημα, ενδέχεται να δυσχεραίνει το έργο του ερευνητή/της ερευνήτριας στην επιλογή των πτυχών των δεδομένων πάνω στις οποίες πρέπει να επικεντρωθεί.

Έχοντας επίγνωση των περιορισμών, έγινε μέριμνα κατά τον σχεδιασμό της παρούσας διατριβής ώστε η ανάλυση των δεδομένων να πραγματοποιηθεί με τρόπο που να αντιμετωπίζει και να αμβλύνει τα μειονεκτήματα σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό. Συγκεκριμένα, μέσω επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και μελέτης των δεδομένων έγινε κατορθωτός ο εντοπισμός των πτυχών που συγκρότησαν τελικά τις θεματικές και υποθεματικές περιοχές. Επίσης, η ανάλυση έγινε μέσω του θεωρητικού φακού που

προσφέρει το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο στηρίζει και καθοδηγεί την όλη διερεύνηση. Τέλος, έγινε διασταύρωση και επιβεβαίωση των ερμηνειών που δόθηκαν στα δεδομένα και των θεματικών περιοχών που διαμορφώθηκαν, από δεύτερο ερευνητή.

3.5 Ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα

Οι Cohen et al. (2000) τονίζουν ότι κάθε έρευνα πρέπει να προσεγγίζεται με μεγάλη ευαισθητοποίηση και με πλήρη κατανόηση των δεοντολογικών διλημμάτων και των ηθικών ζητημάτων που ελλοχεύουν σε μια ερευνητική διαδικασία, με τρόπο ώστε να μεριμνά για τη διασφάλισή τους από την αρχή και καθόλη τη διάρκειά της. Τα συγκεκριμένα ζητήματα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αφορούσαν στην πληροφορημένη συναίνεση (informed consent), την εμπιστευτικότητα και ανωνυμία και την πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008). Παρακάτω, εξηγούνται τα προαναφερθέντα σε σχέση με τις συγκεκριμένες αντίστοιχες πρακτικές που λήφθηκαν για τη διασφάλισή τους.

Πριν από την έναρξη της έρευνας, έπρεπε να ληφθεί άδεια από τα άτομα που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Για τον λόγο αυτό, είχε δοθεί στον καθένα από αυτούς έντυπο το οποίο περιέγραφε επιγραμματικά τον σκοπό, τον σχεδιασμό και τις μεθόδους της έρευνας και εξηγούσε πως η συμμετοχή τους θα ήταν εμπιστευτική και προαιρετική, χωρίς οποιοδήποτε αντίκτυπο για τους μη συμμετέχοντες. Για να διασφαλιστεί ότι κανένας από το δείγμα δε θα αισθανόταν δέσμευση για συμμετοχή, τονιζόταν στην επιστολή ότι μπορούσαν να αποσυρθούν σε οποιαδήποτε φάση της έρευνας, χωρίς οποιοσδήποτε συνέπειες. Επίσης, οι συμμετέχοντες είχαν διαβεβαιωθεί γραπτώς ότι διατηρούσαν το δικαίωμα, εάν το επιθυμούσαν, για πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας, με την ολοκλήρωσή της. Το έντυπο αυτό συνοδευόταν με μια δήλωση, η οποία ζητούσε την ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους (Παράρτημα VI).

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας, έτσι ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να νιώσουν ασφαλείς χωρίς τον φόβο ή την ανησυχία ότι θα αποκαλυφθεί η ταυτότητά τους κατά τη διάρκεια ή μετά το πέρας της έρευνας. Ο Βρετανικός Κοινωνιολογικός Σύνδεσμος (British Sociological Association, 2002) αναφέρει στη δήλωση της δεοντολογικής πρακτικής πως «πρέπει να υπάρχει σεβασμός στην ανωνυμία και την προστασία της ιδιωτικής ζωής των ατόμων που συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία. Προσωπικές πληροφορίες σχετικά με τους συμμετέχοντες της

3 Μεθοδολογία

έρευνας θα πρέπει να παραμείνουν εμπιστευτικές» (σ. 5). Για αυτό, μέσω της κωδικοποίησης των απαντήσεων και της χρήσης ψευδωνύμων επιδιώχθηκε η κατοχύρωση της απαραίτητης ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας.

Πριν από κάθε συνέντευξη γινόταν επιγραμματική επεξήγηση του γενικού στόχου της και της μεθόδου συλλογής των δεδομένων. Επιπλέον, ιδιαίτερη προσοχή είχε δοθεί στο περιεχόμενο των ερωτήσεων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των ερευνώμενων. Τέλος, ακολουθηθήκαν οι κατευθυντήριες γραμμές δεοντολογίας του Συνδέσμου Κοινωνικών Ερευνών (Sociology Research Association – SRA), σύμφωνα με τις οποίες οι ερωτηθέντες πρέπει να γνωρίζουν το δικαίωμά τους να αρνηθούν σε οποιοδήποτε στάδιο για οποιοδήποτε λόγο, να προβάλουν αντιρρήσεις σε κάτι που διαφωνούν και να αποσύρουν τις πληροφορίες που παρέχουν.

Με την ολοκλήρωση του διερευνητικού μέρους της μελέτης και σε εύλογο χρονικό διάστημα είχαν αποσταλεί ευχαριστήριες επιστολές προς όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα.

3.6 Σύνοψη

Το τρίτο κεφάλαιο παρουσίασε τη ραχοκοκαλιά της παρούσας μελέτης αναφορικά με το διερευνητικό πλάνο που θεωρείται κατάλληλο προκειμένου να ικανοποιηθεί ο σκοπός της έρευνας. Λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες, τους περιορισμούς αλλά και τα μεθοδολογικά ζητήματα που προκύπτουν, η ποιοτική μεθοδολογία με τη χρήση πολλαπλών ερευνητικών μεθόδων, για το δείγμα των σαράντα εκπαιδευτικών επιλέγεται για τη συλλογή δεδομένων. Ειδικότερα, έχοντας ως κύριο ερευνητικό εργαλείο τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, στο πλαίσιο των οποίων χρησιμοποιούνται οι κάρτες ταξινόμησης, οι προσωπικοί χάρτες εννοιών και το ερωτηματολόγιο, συλλέγονται τα δεδομένα τα οποία αναλύονται μέσω θεματικής ανάλυσης, έτσι ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την παρούσα μελέτη. Τα ευρήματα παρουσιάζονται εκτενώς στο κεφάλαιο που έπεται.

4 Ευρήματα

Το τέταρτο κεφάλαιο της τρέχουσας μελέτης ασχολείται με τα δεδομένα που συνελέγησαν από το διερευνητικό μέρος, τα οποία αφού μελετήθηκαν και αναλύθηκαν, παρουσιάζονται παρακάτω μέσα από έξι ενότητες, οι οποίες αναφέρονται στα εξής: στις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, στις απόψεις τους για την πιθανή σχέση μεταξύ ΜΠΕ και αειφορίας, στις απόψεις τους για τη σχέση μεταξύ αειφορίας και πολιτισμού, στην αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ στην οποία προβαίνουν οι συμμετέχοντες, στους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεσή τους για αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ στο πλαίσιο της ΕΑΑ, και τέλος στα ευρήματα του ερωτηματολογίου.

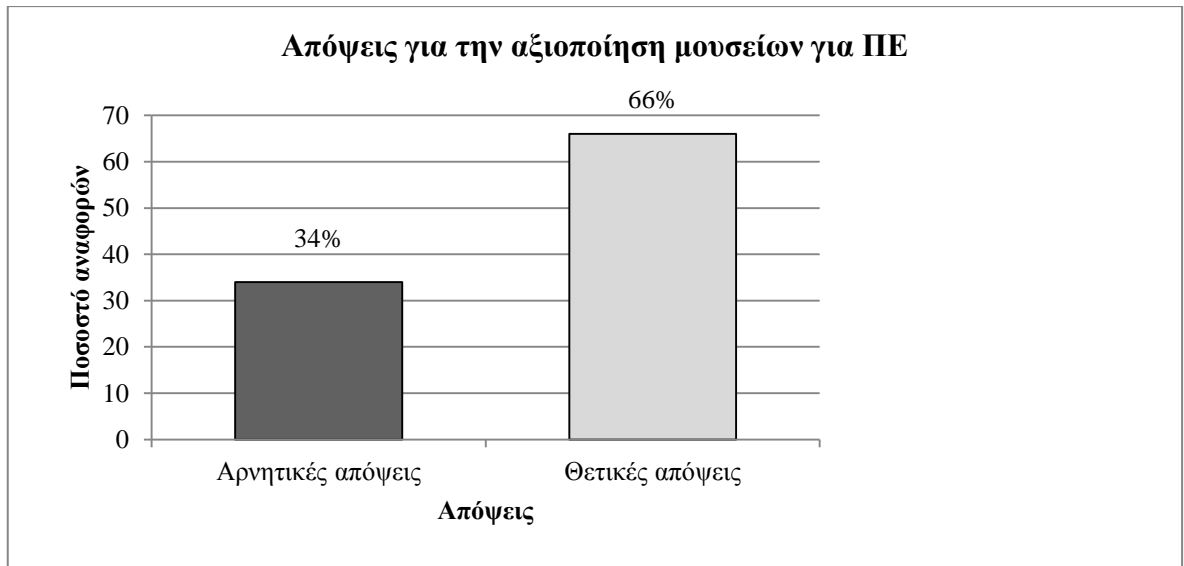
4.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση μουσείων για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση μουσείων, ανάμεσα σε άλλες εκπαιδευτικές υποδομές, για την εξυπηρέτηση των στόχων της ΠΕ, αποτελεί το σημείο εστίασης του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, που καθοδηγεί την παρούσα έρευνα. Η διερεύνηση κατέγραψε ποικιλία από απόψεις, γνώμες, προσεγγίσεις και σκέψεις για το συγκεκριμένο ερώτημα, τόσο θετικές όσο και αρνητικές. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως λίγοι ήταν οι συμμετέχοντες οι οποίοι στάθηκαν στα άκρα για την υπό διερεύνηση πτυχή, εκφράζοντας απόλυτα αρνητικές ή απόλυτα θετικές απόψεις, ενώ η πλειοψηφία εξέφρασε μεικτές απόψεις. Με τη βοήθεια και του λογισμικού QRS NVivo 10 διαπιστώθηκε ότι καταγράφηκαν διπλάσιες σε αριθμό αναφορές για τα θετικά που απορρέουν από την εν λόγω αξιοποίηση σε σχέση με τα αρνητικά.

Ειδικότερα, όπως το Διάγραμμα 8 απεικονίζει, οι θετικές απόψεις κάλυψαν το 66% ενώ οι αρνητικές απόψεις το 34% του συνόλου των απόψεων που καταγράφηκαν σε όλες τις φάσεις των συνεντεύξεων, έχοντας ως κριτήριο τον αριθμό αναφορών. Η συγκεκριμένη παρατήρηση υποδεικνύει πως οι συμμετέχοντες εμφανίζουν μια κυρίως θετική τάση έναντι στην αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ. Θετικές απόψεις εκφράστηκαν από όλους τους συμμετέχοντες εκτός από δύο, οι οποίοι διατήρησαν μια απόλυτα αρνητική θέση έναντι στην υπό διερεύνηση πτυχή, θεωρώντας πλήρως ακατάλληλη την αξιοποίηση μουσείων για τους σκοπούς της ΠΕ. Οι μεικτές απόψεις κατατέθηκαν από τους τριάντα τρεις συμμετέχοντες καθώς επτά από τους σαράντα εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν εξέφρασαν καμία αρνητική άποψη, τασσόμενοι πλήρως υπέρ της εν λόγω εκπαιδευτικής

4 Ευρήματα

αξιοποίησης. Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 9 που ακολουθεί, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εξέφρασε τόσο θετικές όσο και αρνητικές απόψεις, αναλόγως με την υπό συζήτηση πτυχή.



Διάγραμμα 8: Απόψεις για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, βάσει του αριθμού αναφορών στο σύνολο των δεδομένων

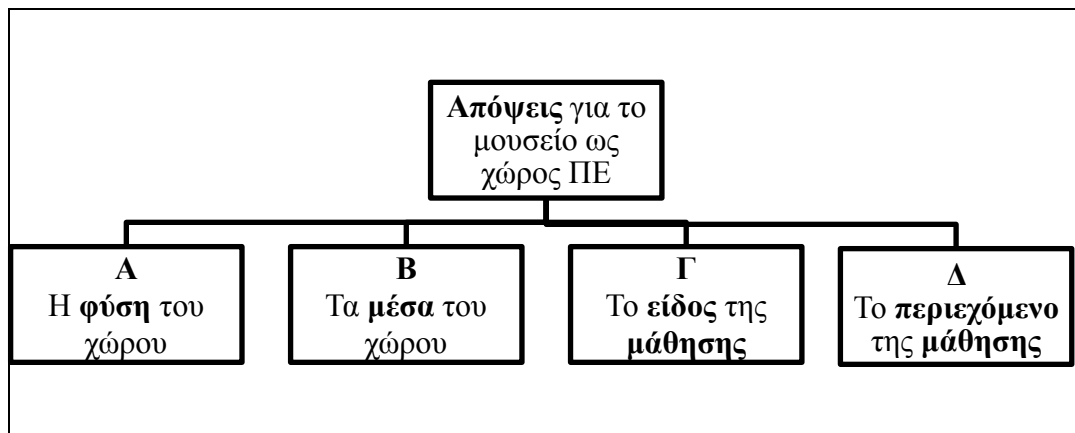


Διάγραμμα 9: Απόψεις για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, αναφορικά με τον αριθμό συμμετεχόντων

Μετά από εκτενή μελέτη και ανάλυση όλων όσων εκφράστηκαν, φάνηκε πως τα κυρίαρχα θέματα που απασχολούν περισσότερο τους συμμετέχοντες, για το υπό εξέταση θέμα, περιστρέφονται κυρίως γύρω από τους εξής άξονες: τη φύση του μουσειακού χώρου, τα

4 Ευρήματα

μέσα του μουσειακού χώρου, το είδος της μάθησης και το περιεχόμενο της μάθησης (Διάγραμμα 10).



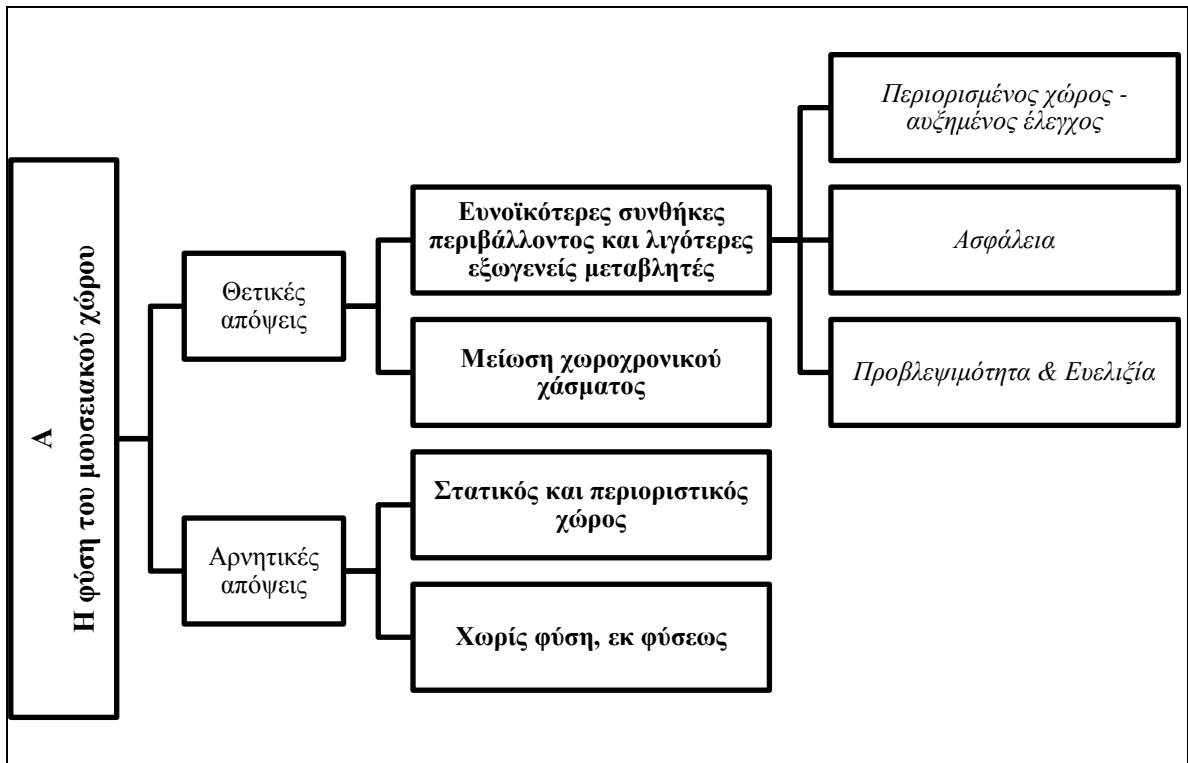
Διάγραμμα 10: Γενικό πλαίσιο των κυρίαρχων θεματικών

Οι άξονες Α-Δ συνιστούν το γενικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται όλες οι θεματικές και υποθεματικές, που αντικατοπτρίζουν είτε θετικές είτε αρνητικές απόψεις. Οι άξονες αυτοί παρουσιάζονται αναλυτικά στις ακόλουθες τέσσερις ομώνυμες υποενότητες και παρόλο που αντιμετωπίζονται ως διακριτές κατηγορίες, εντούτοις, όπως διαφαίνεται μέσα από την παρουσίασή τους, διαπλέκονται σε μεγάλο βαθμό.

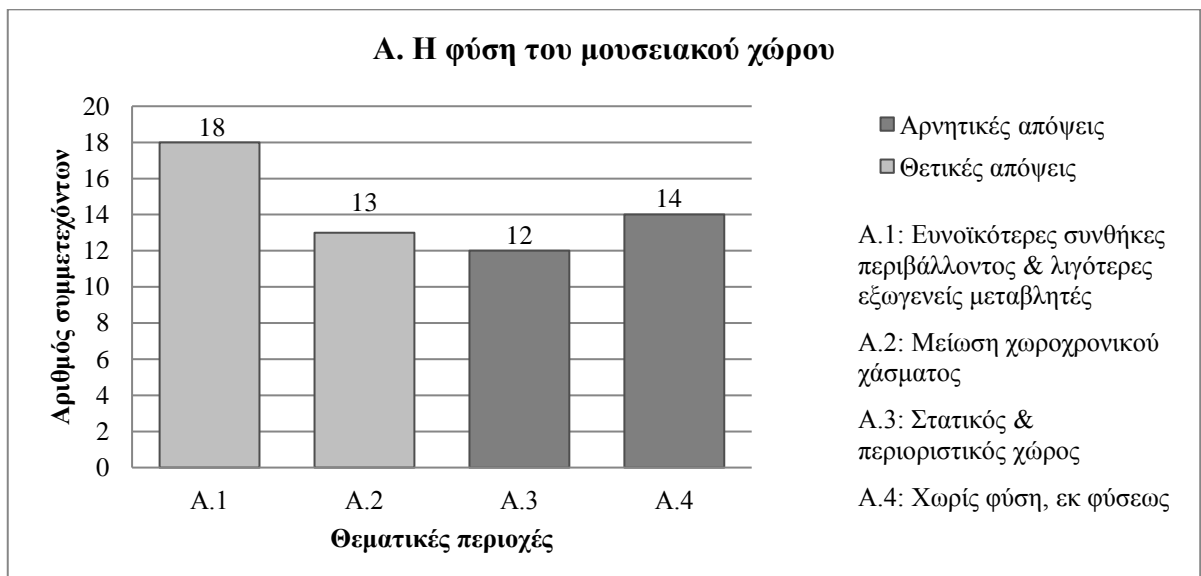
4.1.1 Η φύση του μουσειακού χώρου

Η πρώτη ενότητα παρουσιάζει τα ευρήματα που αφορούν στις απόψεις των συμμετεχόντων για την καταλληλότητα του μουσειακού χώρου για ΠΕ, αναφορικά με τη φύση του. Οι θεματικές και οι υποθεματικές, οι οποίες καταγράφηκαν για τη συγκεκριμένη πτυχή, απεικονίζονται στο Διάγραμμα 11 και επεξηγούνται ξεχωριστά ακολούθως.

Η γραφική παράσταση που ακολουθεί (Διάγραμμα 12) παρουσιάζει τον αριθμό των συμμετεχόντων που διαμόρφωσε την κάθε θεματική περιοχή του πρώτου άξονα, τόσο για τις θετικές όσο και για τις αρνητικές απόψεις που καταγράφηκαν για την εν λόγω πτυχή. Του συγκεκριμένου διαγράμματος έπεται αναλυτική επεξήγηση της κάθε θεματικής και υποθεματικής περιοχής.



Διάγραμμα 11: Απόψεις για τη φύση του μουσειακού χώρου - Θεματικές και υποθεματικές περιοχές



Διάγραμμα 12: Αριθμός συμμετεχόντων με απόψεις για την καταλληλότητα της φύσης του μουσειακού χώρου για ΠΕ

4.1.1.1 Ευνοϊκότερες συνθήκες περιβάλλοντος και λιγότερες εξωγενείς μεταβλητές

Η καταλληλότητα του μουσειακού χώρου για ΠΕ, ως υποδομή, φάνηκε να υποστηρίζεται σε μεγάλο βαθμό, αφού σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας επιχειρηματολόγησαν υπέρ της φύσης και των υλικοτεχνικών χαρακτηριστικών του μουσειακού χώρου, δίνοντας έμφαση στις ευνοϊκότερες συνθήκες περιβάλλοντος και τις

4 Ευρήματα

λιγότερες εξωγενείς μεταβλητές, σε σχέση με άλλους χώρους. Οι ιδέες και τα επιχειρήματα που εκφράστηκαν, τα οποία αφορούν στις συγκεκριμένες πτυχές, οργανώθηκαν στις τρεις υποθεματικές κατηγορίες που έπονται.

Περιορισμένος χώρος και αυξημένος έλεγχος

Παρόλο που κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως το μουσείο, ως ένας συνήθως κλειστός-εσωτερικός χώρος, όπως οι ίδιοι το ορίζουν, υστερεί για τη στήριξη ΠΕ, εντούτοις σχεδόν το ένα τέταρτο (1/4) των συμμετεχόντων αντιμετωπίζει το σημείο αυτό ως ένα πολύπτυχο όφελος, τόσο για τους μαθητές, από σκοπιάς μάθησης, όσο και για ίδιους τους εκπαιδευτικούς, από διδακτικής σκοπιάς. Καταρχήν, η κλειστή φύση του χώρου προσφέρει ένα είδος περιορισμού, τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συμβάλλει ιδιαίτερα στη διατήρηση του ελέγχου της ομάδας που ευκολότερα χάνεται σε ανοικτούς χώρους, όπως ο Φάνος εξηγεί:

Είναι πολύ πιο ελεγχόμενος ο χώρος και πιο ήσυχος. Ενώ, άμα πας σε εξωτερικούς χώρους υπάρχει κάποια μεγαλύτερη δυσκολία στο να συντονίσεις την ομάδα.

Η μεταφορά της ΠΕ εκτός τάξης ανησυχεί τους εκπαιδευτικούς ως προς την πιθανή απώλεια του διδακτικού και πειθαρχικού ελέγχου. Η ανάγκη για συντονισμό και διατήρηση του ελέγχου της σχολικής ομάδας αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας φαίνεται να εξυπηρετείται καλύτερα για τους συμμετέχοντες όταν η ΠΕ εκτός τάξης πραγματοποιείται μέσα σε έναν κλειστό χώρο. Αυτό γιατί, όπως επιχειρηματολογούν, τα φυσικά αλλά και τα συμπεριφορικά όρια που επιβάλλει ο μουσειακός χώρος, αφενός ως ένας συνήθως κλειστός χώρος και αφετέρου ως χώρος με εσωτερικούς κανονισμούς, προσδίδουν στον εκπαιδευτικό την επιζητούμενη αίσθηση ελέγχου περισσότερο παρά ένας υπαίθριος χώρος.

Επιπλέον, η κλειστή φύση του μουσειακού χώρου, κατά τους εκπαιδευτικούς, βοηθά και τους ίδιους τους μαθητές ως προς τη διατήρηση της συγκέντρωσής τους, η οποία αποσπάται συνήθως στους υπαίθριους χώρους, όπως υποστηρίζει η Χρύσα:

Αλλά φυσικά από την άλλη το ότι [το μουσείο] είναι κλειστός χώρος περιορίζεται [η προσοχή των μαθητών]... Το παιδί αν είναι σε ανοικτό χώρο κάπου χάνει την προσοχή του... βλέπει άλλα πράγματα... Μπορεί να τους χάσεις κάπου στην πορεία...

Εκτός από το ότι το μουσείο είναι κλειστός χώρος, τη συγκέντρωση των μαθητών

4 Ευρήματα

υποβοηθά και το ότι είναι «πιο ήσυχος χώρος», σύμφωνα με τον Φάνο. Η ησυχία-ηρεμία που επικρατεί συνήθως στο μουσείο, ως απόρροια των κανονισμών αλλά και του κώδικα συμπεριφοράς που το διέπουν, αναδεικνύεται ως ένα επιπλέον πλεονέκτημα. Ενώ, όπως τεμκηριώνεται μέσα από ακόλουθες θεματικές ενότητες, ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους κανονισμούς ενός μουσείου ως περιοριστικούς και απαγορευτικούς, κάποιοι άλλοι αντιμετωπίζουν την ίδια παράμετρο θετικά.

Σχολιάζοντας τον κλειστό χώρο του μουσείου και τους κανονισμούς που υφίστανται εκεί, η Δάφνη, μέσα από το ακόλουθο απόσπασμα, αντικρούει τα επιχειρήματα όσων χαρακτηρίζουν το μουσείο ως ακατάλληλο για ΠΕ. Επιχειρηματολογεί:

Δεν είναι απαραίτητο να συνδυάζεται [η ΠΕ] με το έξω. Είναι ένας τομέας όπου πρέπει να βοηθήσουμε τα παιδιά μας, να τους δώσουμε αυτή την εμπειρία της επίσκεψης σε ένα μουσείο. Κλειστός χώρος, πρέπει να κάνουν ησυχία, [...] Έχουμε απαιτήσεις. Ναι, σήμερα θα μάθεις να δουλεύεις σε κλειστό χώρο, στο μουσείο. Δεν είναι απαραίτητο πάντα να είμαστε σε εξωτερικό χώρο γιατί θα βαρεθούν [οι μαθητές].

Παρομοίως εκφράζεται και ο Λάκης, σχολιάζοντας την αντίληψη όσων ταυτίζουν την ΠΕ με εφαρμογή σε εξωτερικούς χώρους. Υποστηρίζει πως δεν είναι απαραίτητο η ΠΕ να εφαρμόζεται πάντα σε κάποιο υπαίθριο χώρο και προβάλλει το μουσείο ως μια αντάξια υποδομή.

Εγώ δεν το βλέπω έτσι διότι, ας πούμε, στο Μουσείο Νερού θα μπορούσες να κάνεις το μάθημά σου εκεί. Δεν είναι outdoors [υπαίθριος χώρος]. Φυσικά, δεν είναι ανάγκη να κάνεις το μάθημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης outdoors. Δεν είναι απαραίτητο. (Λάκης)

Πέραν του αυξημένου ελέγχου και της αυξημένης συγκέντρωσης των μαθητών, οι συμμετέχοντες επισημαίνουν και υπογραμμίζουν επιπρόσθετα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την αξιοποίηση του μουσείου για ΠΕ, τα οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την κλειστή φύση του χώρου και των κανονισμών που τον διέπουν: την ασφάλεια και την προβλεψιμότητα καθώς και την ευελιξία που παρέχει.

Ασφάλεια

Μια επαναλαμβανόμενη ιδέα, η οποία προβάλλεται από τους συμμετέχοντες ως ιδιαίτερο πλεονέκτημα που απορρέει από την αξιοποίηση μουσείου για ΠΕ, ως εσωτερικό – συνήθως- περιβάλλον, αφορά στην ασφάλεια των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί συγκρίνοντας το μουσείο με άλλους φυσικούς ή υπαίθριους χώρους, βρίσκουν ότι το

4 Ευρήματα

πρώτο υπερτερεί με διαφορά ως προς την επιζητούμενη ασφάλεια των μαθητών.

Ως προς τον εκπαιδευτικό, μπορώ να πω ότι [η αξιοποίηση του μουσείου για ΠΕ] προσφέρει και πρακτικά πράγματα. Εγώ μιλώ επειδή έχω μικρή τάξη και το κοιτάζουμε και αυτό, το θέμα της ασφάλειας. Ξέρεις ότι δε θα πας και να πέσουν τα παιδιά μέσα στον φράκτη. Ή θυμάμαι που είχαν ψεκάσει εδώ στο πάρκο, επειδή πάμε συχνά και σαν εκδρομή και σαν επίσκεψη, μια φορά είχαν ψεκάσει τη λίμνη και έπρεπε να είμαστε πολύ προσεκτικοί να μην πάει κάποιο μικρό παιδί κοντά. Άρα το μουσείο, με αυτή την έννοια, υπερτερεί. (Ιωάννα)

Παρόμοιες απόψεις εκφράζει και η Ειρήνη, επεξηγώντας πως οι υπαίθριοι χώροι φυσικού περιβάλλοντος ελλοχεύουν κινδύνους, τους οποίους πολλοί εκπαιδευτικοί δε θα ήταν διατεθειμένοι να αντιμετωπίσουν, σε αντίθεση με το μουσείο, το οποίο παρέχει ασφάλεια και προστασία:

Κοίταξε, μπορείς από τη μια να τους περιορίσεις [τους μαθητές], δηλαδή έχεις ασφάλεια μες στο μουσείο. Δηλαδή, έχει σχολεία ας πούμε ή έχει δασκάλους οι οποίοι δε θα διακινδύνευαν να πάνε σε ένα δάσος ή στην παραλία με τα παιδιά.

Τα λόγια της Ειρήνης επιβεβαιώνει η Όλγα με τις απόψεις της:

Για λόγους ασφάλειας. Είμαι και λίγο έτσι... Δεν μπορώ να τους [τους μαθητές] πάρω κάπου που να νιώθω ότι μπορεί να υπάρχει έστω και το παραμικρό, από θέμα ασφάλειας. Είμαι υπέρ του μουσείου [για ΠΕ].

Ο Κώστας μιλά για την εμπειρία επίσκεψης με τους μαθητές του σε περιβαλλοντικό κέντρο, μέσω του οποίου υλοποιήθηκε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε λίμνη. Περιγράφει, στο ακόλουθο απόσπασμα, περιστατικό στο οποίο οι μαθητές εκτέθηκαν σε κίνδυνο και προέκυψαν θέματα ασφάλειας κατά την επίσκεψη:

Κώστας: Φυσικά δεν είδα το πρόγραμμα γιατί έπεσαν μέσα [στη λίμνη] δύο παιδιά και φύγαμε. [...]

Ερευνήτρια: Ήταν επικίνδυνο;

Κώστας: Ήταν. Εγώ φοβήθηκα όταν πήγα εκεί [στη λίμνη]. Έπεσαν δύο [παιδιά]. [...]. Υπήρχαν λάσπες, λασπόνερα, μύριζαν. Τους πήρε το λεωφορείο, έκαναν μπάνιο, τους έφεραν πίσω και φύγαμε. [...] πρέπει να έχεις συνέχεια έγνοια να μη γλιστρήσουν. Κι εγώ γλίστρησα σε μια φάση. Πόσο μάλλον τα παιδιά...

Η ασφάλεια των μαθητών φαίνεται να αποτελεί προτεραιότητα για τους περισσότερους συμμετέχοντες, οι οποίοι έστω και αν θα ήθελαν να αξιοποιήσουν κάποιους φυσικούς χώρους για ΠΕ, στην πραγματικότητα παραδέχονται πως δυσκολότερα θα το έκαναν λόγω του απρόβλεπτου χαρακτήρα των χώρων αυτών. Η προτίμηση αξιοποίησης της υποδομής του μουσείου, σε σχέση με άλλες εκπαιδευτικές υποδομές βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην προβλεψιμότητα που την χαρακτηρίζει.

Προβλεψιμότητα και ευελιξία

Η Στέλλα, υποστηρίζοντας την προβλεψιμότητα που παρέχει ο μουσειακός χώρος, εξηγεί:

Σε σχέση με το δάσος, για παράδειγμα, είναι πιο προβλέψιμο [το μουσείο]. Δηλαδή, μπορείς να ξέρεις τι θα δεις σε ένα μουσείο και τι να περιμένεις. Στο δάσος μπορεί να συμβεί οτιδήποτε που να σου ανατρέψει τον προγραμματισμό σου, το ίδιο και σε οποιοδήποτε άλλο ανοικτό χώρο, θάλασσα, λίμνη, ποταμό. Πιστεύω ότι βοηθά γενικά, διότι εντάζει, δεν μπορούν να χειριστούν όλοι οι εκπαιδευτικοί το απρόβλεπτο για να το εκμεταλλευτούν υπέρ τους.

Ειδικότερα, η προβλεψιμότητα αναφέρεται στην κατάσταση κατά την οποία η εκπαιδευτική διαδικασία της ΠΕ, λόγω του ότι εξελίσσεται σε έναν κλειστό χώρο, δε βρίσκεται εκτεθειμένη σε καιρικές συνθήκες ή και σε άλλες εξωγενείς μεταβλητές, όπως συνήθως συμβαίνει στην περίπτωση φυσικών ή άλλων υπαίθριων χώρων. Το γεγονός αυτό προσφέρει ένα είδος ευελιξίας για διδακτική αξιοποίηση του χώρου.

[Το μουσείο] μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανεξάρτητα καιρού. Το ότι είναι στεγασμένο. Οι κλιματολογικές συνθήκες της Κύπρου ευνοούν το μουσείο ίσως σε σχέση με άλλους χώρους. (Άρης)

Η ευελιξία διδακτικής αξιοποίησης του μουσειακού χώρου, καθόλη τη διάρκεια του χρόνου, σε κάθε καιρό και σε κάθε κλιματολογική συνθήκη, υπογραμμίζεται επίσης από την Αφροδίτη:

Με ευκολύνει μπορώ να πω [το μουσείο]. Οι συνθήκες της Κύπρου δεν κάνουν για πολύ καιρό, για πολλούς μήνες που μπορείς να έχεις τα παιδιά είτε μέσα στον ήλιο είτε μέσα στο κρύο. Οπότε, το ότι είναι μέσα νομίζω ευκολύνει το μουσείο. Διότι, αν σκεφτώ ας πούμε το δάσος, εντάζει μπορεί να οργανωθεί και μπορεί να μην πας. Ενώ, το μουσείο σου αφήνει αυτή την ευελιξία, όποτε θέλεις μπορείς να πας.

Χωρίς οι εκπαιδευτικοί να παραγνωρίζουν την αξία του φυσικού περιβάλλοντος ή των άλλων υπαίθριων χώρων για την ΠΕ, όπως μαρτυρείται από τα λεγόμενά τους, η μεταφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτός τάξης υλοποιείται, για αυτούς, ευκολότερα και πιο ευέλικτα σε ένα μουσειακό χώρο λόγω της προβλεψιμότητας που παρέχει έναντι σε ποικίλους εξωγενείς παράγοντες. Παράλληλα, υπογραμμίζουν ως πλεονέκτημα την προβλεψιμότητα που απορρέει από την εσωτερική δομή και οργάνωση του χώρου, κάτι που δυσκολότερα συναντά κανείς σε άλλους χώρους και ιδιαίτερα σε φυσικούς, όπως ο Λάκης υποστηρίζει:

Ας πούμε το δάσος, η λίμνη... επειδή είναι κάτι εντελώς φυσικό, μπορεί να είναι και λίγο πιο απρόβλεπτο. Ενώ εκεί [μουσείο] είναι κάτι δομημένο. Έχει κάποιους στόχους το μουσείο.

4 Ευρήματα

Κατά τον ίδιο, η εσωτερική δομή διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στη μεταφορά της ΠΕ εκτός τάξης:

Βρίσκεις κάτι έτοιμο εκεί για να πας. Δηλαδή, μπορεί να είναι και πιο εύκολο για σένα να πας, παρά αν θα πήγαινες στο δάσος για να κάνεις ένα μάθημα. Σου παρέχει ένα πλαίσιο και μια δομή.

Ανάμεσα στα άλλα χαρακτηριστικά του μουσείου, η μονιμότητα που χαρακτηρίζει την εσωτερική δομή του, κατά τον Άρη, παρέχει τη δυνατότητα για ευκολότερο προγραμματισμό εκπαιδευτικής δράσης και υλοποίησής της, με λιγότερες πιθανότητες για ανατροπές, κάνοντας έτσι τον χώρο ευνοϊκό για ΠΕ.

Μπορούμε να πούμε ότι [το μουσείο] πλεονεκτεί ως προς την προσβασιμότητα αρχικά. Ξέρεις πότε θα πας, τι θα δεις, θα είναι εκεί εκείνο που θέλεις να δεις, μόνιμα... (Άρης)

Από τα προαναφερθέντα συμπεραίνεται πως τα περισσότερα από τα επιχειρήματα που προβάλλουν οι συμμετέχοντες προς υποστήριξη της καταλληλότητας του μουσείου για ΠΕ, απορρέουν στην ουσία από την ανθρωπογενή του φύση.

4.1.1.2 Μείωση χωροχρονικού χάσματος

Ακόμα ένα επιχειρήμα που θέτει το μουσείο ως κατάλληλο χώρο για ΠΕ, αναφέρεται στη δυνατότητα που παρέχει, μέσα από τα εκθέματα και τα υπόλοιπα μέσα του, να μεταφέρει τους μαθητές σε άλλη διάσταση τόσο στον χρόνο όσο και στον χώρο. Δεκατρείς από τους σαράντα εκπαιδευτικούς, αναγνωρίζοντας τη σημασία που κατέχει για την ΠΕ αλλά και για την αειφορία η κατανόηση της έννοιας του χρόνου, τονίζουν τις μοναδικές ευκαιρίες που παρέχει το μουσείο προς αυτή την κατεύθυνση, παραδεχόμενοι μέσα από την εμπειρία τους πως δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση για τα παιδιά. Οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες θεωρούν πως το μουσείο, εκ φύσεως, διευκολύνει το ταξίδι πίσω στον χρόνο, που δυσκολότερα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε άλλους χώρους, στους οποίους μπορούν να εξετάσουν το υπό μελέτη θέμα κυρίως συγχρονικά, όπως ο Φάνος επισημαίνει:

Στα άλλα [μέρη] ο στόχος είναι το σήμερα. Κάτι το οποίο θα μπορούσες να το δεις ίσως και σε άλλες περιπτώσεις, ίσως και από μόνο του ένα παιδί.

Με άλλα λόγια, το μουσείο θεωρείται πως δίνει τη δυνατότητα για διαχρονική μελέτη ενός ζητήματος, μεταφέροντας τους μαθητές, μέσω των εκθεμάτων και των υπόλοιπων τεχνολογικών πολυμέσων, τόσο στον χρόνο όσο και στον χώρο. Η Αφροδίτη λέει:

4 Ευρήματα

Μπαίνεις σε μια άλλη διάσταση [...] γιατί είναι τέτοιο το μουσείο, το οποίο μπορεί να τους [τους μαθητές] βάλει στον χώρο του τότε. Οπότε [το μουσείο] υπερτερεί με αυτή την έννοια. Ότι μπορεί να σε μεταφέρει στο παρελθόν.

Η μεταφορά στον χώρο, που αναφέρεται ως επιπλέον προνόμιο του μουσειακού χώρου, δεν περιορίζεται αποκλειστικά στον χώρο του παρελθόντος, καθώς το μουσείο παρουσιάζεται να παρέχει τη δυνατότητα για μεταφορά και στον χώρο του παρόντος, μειώνοντας συναφείς περιορισμούς. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις στις οποίες η φυσική μετάβαση των μαθητών στα μέρη που σχετίζονται με το υπό μελέτη περιβαλλοντικό ζήτημα είναι ανέφικτη ή ιδιαίτερα απαιτητική, λόγω κόστους, ασφάλειας ή χρόνου, η μουσειακή επίσκεψη μπορεί συχνά να καλύψει το κενό αυτό. Η άποψη αυτή σκιαγραφείται μέσα από τα λεγόμενα της Ντίνας, η οποία αντιμετωπίζει το μουσείο ως ένα ομοίωμα ή προσομοίωση του πραγματικού χώρου:

Μπορεί και στον τόπο που ζεις να μην έχεις εκείνα τα πράγματα που θέλεις να κάνεις ή να δεις και είναι μια προσομοίωση το μουσείο, θα το έλεγα ας πούμε, που θα μπορούσες να κάνεις πάρα πολλά πράγματα, που ίσως στο φυσικό περιβάλλον να μην είχες τη δυνατότητα. Είτε γιατί δεν έχεις τα υλικά ή λόγω ασφάλειας ή γιατί χρειάζεται παραπάνω χρόνο να το κάνεις ή να πρέπει να περάσει χρόνος. Ενώ μέσα σε ένα μουσείο, αν αυτό ήταν μια προσομοίωση... ή θα μπορούσε να ήταν και ηλεκτρονικό μουσείο ας πούμε...

Το μουσείο μπορεί να συμπεριλάβει πτυχές του περιβάλλοντος, τεχνητές ή και φυσικές, παρέχοντας μοναδικές ευκαιρίες στους μαθητές που πιθανόν να μην είχαν διαφορετικά, όπως υποστηρίζει η Ηρώ:

Άρα τους φέρνουμε το περιβάλλον, ναι μεν μέσα σε ένα χώρο φτιαχτό αλλά που μπορούν έτσι τα παιδιά να τον δουν με μια άλλη ματιά. Όταν είχαμε πάει στο μουσείο φυσικής ιστορίας μπόρεσαν να έρθουν σε επαφή με διάφορα ζώα, ακόμη και ζώα του εξωτερικού που διαφορετικά δε θα τα έβλεπαν.

Αρκετοί συμμετέχοντες παραδέχονται πως χώροι φυσικού περιβάλλοντος δεν είναι πάντοτε άμεσα προσβάσιμοι από το σχολείο. Ο Άρης συλλογίζομενος το τοπικό πλαίσιο, στο οποίο ζει και εργάζεται, θίγει την απουσία τέτοιων χώρων καθώς και τη δυσκολία δημιουργίας τους. Ταυτόχρονα, συνειδητοποιεί πως το μουσείο, ως ανθρωπογενής χώρος, μπορεί ευκολότερα να δημιουργηθεί για να καλύψει τα εν λόγω κενά, όπως επίσης για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της ΠΕ εκτός τάξης. Το ακόλουθο απόσπασμα στοιχειοθετεί τη θέση του Άρη:

Τεχνητά, δηλαδή σε ένα μουσείο θα μπορούσες να δεις, να φτιαχτούν χώροι που να δείχνουν την έννοια της αιφόρου ανάπτυξης ή της βιοποικιλότητας ή το πώς αναπτύσσεται μια ζωή στο περιβάλλον. [...] Επειδή στην Κύπρο δεν έχουμε τις φοβερές λίμνες ή τους ποταμούς λόγω λειψυδρίας ή τα δάση μας είναι λίγο φτωχά... ή τα αιολικά πάρκα που έχουμε είναι πολύ λίγα για να μπορέσεις να

4 Ευρήματα

έχει πρόσβαση και να δεις... μουσεία ακόμα και αν δεν έχουμε, μπορούμε να φτιάξουμε. Ενώ λίμνες, ποταμούς, δάση δεν είναι εύκολο να φτιάξεις αν δεν υπάρχει ο φυσικός χώρος.

Η δυνατότητα ανάπτυξης και αξιοποίησης μουσειακών χώρων για ΠΕ προφανώς αυξάνει τις προσφερόμενες επιλογές για εκπαίδευση εκτός τάξης, ακόμα και όταν η τοπική περιοχή υπολείπεται χώρων φυσικού περιβάλλοντος. Συνεπώς, όπως φάνηκε μέσα από τα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών, το μουσείο ως κατάλληλος χώρος δύναται να καλύψει χωροχρονικά κενά, συμβάλλοντας έτσι στην ποιοτική διεκπεραίωση της ΠΕ.

4.1.1.3 Στατικός και περιοριστικός χώρος

Η καταλληλότητα του μουσείου για ΠΕ φαίνεται να τίθεται κάτω από φακό προβληματισμού ή και αμφισβήτησης από δώδεκα συμμετέχοντες λόγω της στατικότητας και των περιορισμών, που κατά τη γνώμη τους το χαρακτηρίζουν. Η επικρατέστερη εικόνα που ανακαλείται από τους συμμετέχοντες ορίζει το μουσείο ως κλειστό χώρο, που για κάποιους από αυτούς, η συγκεκριμένη εικόνα φαίνεται να αποτελεί περιορισμό για διδακτική αξιοποίηση για ΠΕ, όπως δηλώνει ο Κώστας:

Για να καταλήξω, δε θέλω για περιβαλλοντικά θέματα...δε θέλω να τους κλείσω σε ένα μουσείο.

Φαίνεται να υπάρχει η άποψη σε μερικούς ότι η ΠΕ είναι πιο αποτελεσματική σε υπαίθριους ή και φυσικούς χώρους. Η Κλειώ εξηγεί στο παρακάτω απόσπασμα τους λόγους που δε θα επέλεγε το μουσείο για ΠΕ:

Στο ότι είναι ένας κλειστός χώρος, πρώτο. Και στο ότι ίσως δε θα πάρουν τα μηνύματα που θα θέλω να τους περάσω. Δε θα πάρουν τόσα ερεθίσματα όσα σε ένα δάσος. Και μπορεί να μην τους δώσει και τόσο ενδιαφέρον το μουσείο.

Λόγω του κλειστού του χώρου, το μουσείο σκιαγραφείται μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ως απρόσιτος και εγκλωβιστικός χώρος, ακατάλληλος για ΠΕ, καθώς επικρατεί η αντίληψη ότι η ΠΕ πρέπει να εφαρμόζεται σε εξωτερικούς-ανοικτούς χώρους, οι οποίοι παρουσιάζονται να είναι πιο ελκυστικοί, να παρέχουν περισσότερα ερεθίσματα καθώς και ένα είδος ελευθερίας.

[...] πάντα το έξω είναι πιο ελκυστικό. Παίρνεις τόσα πολλά πράγματα. Δεν είσαι εγκλωβισμένος σε ένα χώρο [...]. (Κλειώ)

Νομίζω ότι το μουσείο είναι λίγο πιο απρόσιτο στα παιδιά. Από αυτή την άποψη. Ότι είναι πιο ωραία να βγαίνουν έξω στο περιβάλλον, σε πιο φυσικούς χώρους με πιο πολλά ερεθίσματα παρά να... Ουσιαστικά είναι εκείνος ο

4 Ευρήματα

κλειστός χώρος που πάλι θα περιοριστούμε, ασχέτως αν θα δούμε πράγματα. Νομίζω ότι είναι πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές να είναι έξω. (Ζήνα)

Η εικόνα του εγκλωβιστικού χώρου φαίνεται να συνδέεται άμεσα με την αίσθηση στατικότητας, η οποία χαρακτηρίζει το μουσείο, σύμφωνα με τις απόψεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Ο χαρακτηρισμός του μουσείου ως κάτι «στατικό» προσδιορίζει άλλοτε το είδος των εκθεμάτων του και τον τρόπο έκθεσής τους και άλλοτε το είδος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που μπορούν να πραγματοποιηθούν εκεί. Όσον αφορά στη στατικότητα που χαρακτηρίζει τα εκθέματα, την αποδίδουν στο γεγονός ότι αυτά δεν είναι «ζωντανά», όπως στην περίπτωση του φυσικού περιβάλλοντος. Αυτό σκιαγραφείται μέσα από το ακόλουθο παράθεμα:

Θεωρώ τους άλλους [χώρους] πιο ζωντανούς, με την έννοια ότι είναι πιο ζωντανοί οργανισμοί, παρά το μουσείο. Το μουσείο είναι εκθέματα. Είναι πιο στατικό. (Αφροδίτη)

Ο τρόπος προβολής των εκθεμάτων θεωρείται στατικός γιατί στις περισσότερες φορές από αυτόν απουσιάζει η διαδραστικότητα. Η στατικότητα των δράσεων αποδίδεται στους κανονισμούς, που κατά κύριο λόγο διέπουν τους μουσειακούς χώρους. Τέτοιοι κανονισμοί, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως περιοριστικοί και απαγορευτικοί, περιορίζουν αντιστοίχως τις δράσεις στον χώρο, κατά τα λεγόμενα της Αφροδίτης και της Μάρθας:

Είναι πιο στατικό [το μουσείο]. Στο μουσείο δεν μπορείς να επέμβεις τόσο πολύ, με την έννοια ότι το απαγορεύει ο χώρος. Θεωρώ το μουσείο έτσι λίγο πιο... είναι χώρος στον οποίο μπορούν να μάθουν άλλα πράγματα, παρά να κινηθούν, να πάνε, να έρθουν να κάνουν πράγματα, ν' αγγίξουν, να θάψουν, να ξεθάψουν... Είναι πιο στατικό για μένα το μουσείο. (Αφροδίτη)

Πρέπει να υπάρχει ησυχία, υπάρχουν κανόνες σε ένα μουσείο και λοιπά. Οπότε δεν μπορείς να κάνεις κάτι διαδραστικό με τα παιδιά, να φωνάζουν, να εξερευνησουν εύκολα σε ένα μουσείο. (Μάρθα)

Υποστηρίζεται πως οι κανόνες του μουσείου αποτρέπουν τη διαδραστικότητα, η οποία συνδέεται σε αρκετές περιπτώσεις με μονοτονία και κούραση.

Πάντα τα παιδιά με τα μουσεία, ξέρεις, βαριούνται λίγο... «μη μιλάτε», «μην αγγίζετε», «ακούτε»... (Νίκη)

Επειδή υπάρχει αυτή η σκέψη, ότι ίσως το στατικό, το κλειστό...ίσως σε εισαγωγικά και το «μονότονο» του ομιλητή ως προς τα παιδιά, να κουράσει τα παιδιά. [...] Όταν συνδυαστεί με κάτι άλλο που είναι πιο ανοικτό και πιο ελεύθερο προς τα παιδιά και εμπλακούν σε μια σειρά δραστηριοτήτων, θεωρώ ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι. (Αννα)

Τα χαρακτηριστικά της στατικότητας, των απαγορευτικών περιορισμών, η μονοτονία και η

4 Ευρήματα

κούραση δε συνάδουν, κατά τους συμμετέχοντες, με την ΠΕ για αυτό και αντιμετωπίζονται ως αδυναμίες του μουσειακού χώρου για το συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης.

4.1.1.4 Χωρίς φύση, εκ φύσεως

Μια επαναλαμβανόμενη θεματική που εκφράστηκε από τους συμμετέχοντες, ως προς την καταλληλότητα του μουσειακού χώρου για ΠΕ, είναι η ευρύτερη ανησυχία για το γεγονός ότι, εκ φύσεως, το μουσείο δεν αποτελεί χώρο φυσικού περιβάλλοντος. Εξ ορισμού, το μουσείο είναι ένας ανθρωπογενής χώρος και αυτό, όπως αποδεικνύεται μέσα από τα δεδομένα, προβληματίζει μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων. Λόγω της τεχνητής του φύσης, σχεδόν τα δύο πέμπτα (2/5) από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας πιστεύουν πως το μουσείο δεν αντικατοπτρίζει τις πραγματικές καταστάσεις, όπως γίνεται στις περιπτώσεις των χώρων φυσικού περιβάλλοντος, υστερώντας κατά συνέπεια σε σχέση με αυτούς, ως προς την υλοποίηση των στόχων ΠΕ.

Στα λεγόμενα του Άρη και της Ζήνας απεικονίζεται αυτή η αντιπαράθεση μεταξύ του μουσείου, ως τεχνητού χώρου, με τους φυσικούς ή αλλιώς «πραγματικούς χώρους», όπως αποκαλούνται:

Θεωρώ ότι μειονεκτεί [το μουσείο] σε σχέση με τους φυσικούς χώρους. [...] Είναι πιο φτιαχτός, πιο τεχνητός χώρος, ενώ οι άλλοι είναι οι πραγματικοί οι χώροι που μπορείς να δεις τη βιοποικιλότητα και τέτοια... (Άρης)

Ερευνήτρια: Το μουσείο μπορεί να εξυπηρετήσει τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την ίδια αποτελεσματικότητα;
Ζήνα: Νομίζω πως όχι. Θα ήταν λιγότερο. Θα ήταν πιο καλά να είναι σε πραγματικές καταστάσεις.

Οι συμμετέχοντες που συμμερίζονται τις παραπάνω απόψεις εξηγούν ότι το μουσείο, ως τεχνητός χώρος χωρίς φύση, μειονεκτεί ως προς την εξυπηρέτηση των στόχων ΠΕ και ως προς τα αποτελέσματα της μάθησης, τα οποία μπορούν να είναι πιο άμεσα όταν η ΠΕ διεξάγεται στο φυσικό περιβάλλον. Δηλώνουν ο Σωτήρης και η Παναγιώτα, αντίστοιχα:

Οι στόχοι, παρά σε ένα μουσείο, θα υλοποιούνταν καλύτερα σε ένα χώρο φυσικού περιβάλλοντος. (Σωτήρης)

Ερευνήτρια: Ως προς την επίτευξη των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης νομίζεις ότι το μουσείο μπορεί να τους εξυπηρετήσει;
Παναγιώτα: Μπορεί αλλά σίγουρα θα είναι πιο άμεσο αν είναι στο φυσικό περιβάλλον. Έτσι το αντιλαμβάνομαι.

4 Ευρήματα

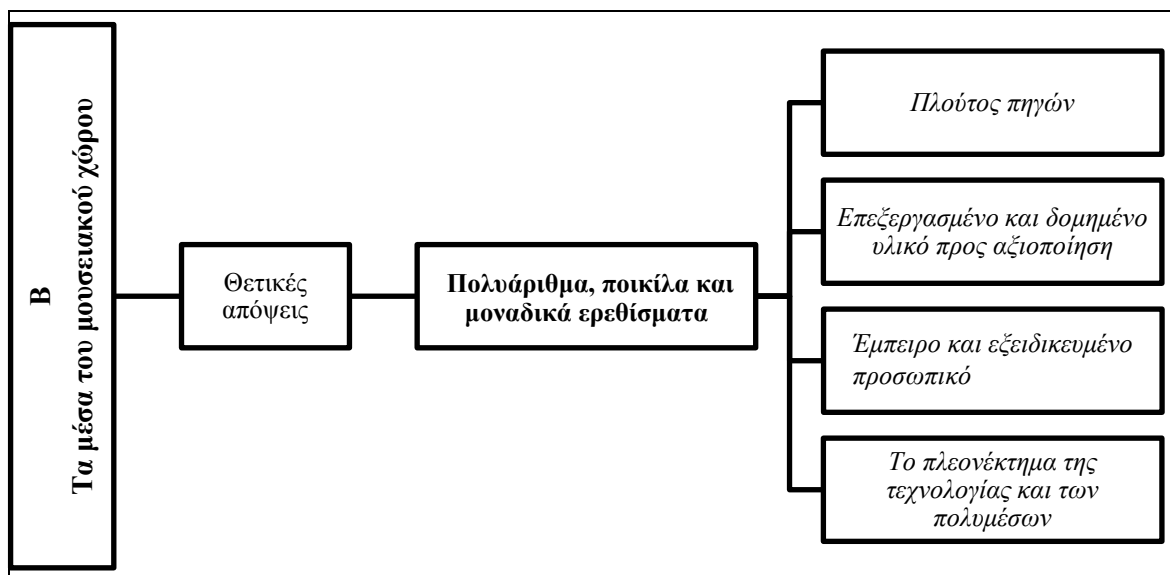
Όπως αποδεικνύεται από τα πιο πάνω, ορισμένοι συμμετέχοντες παρουσιάζονται αρνητικοί ως προς την καταλληλότητα του μουσείου για ΠΕ, λόγω του ότι αποτελεί ένα ανθρωπογενή, μη φυσικό χώρο ο οποίος, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, μειονεκτεί ως προς τους χώρους φυσικού περιβάλλοντος.

Σύνοψη ευρημάτων Α άξονα

Ο πρώτος άξονας που διαμορφώθηκε από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων εμπερικλείει τις απόψεις τους για την καταλληλότητα του μουσειακού χώρου για ΠΕ, αναφορικά με τη φύση του χώρου. Όπως παρουσιάστηκε πιο πάνω, καταγράφηκαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές απόψεις από τον ίδιο περίπου αριθμό συμμετεχόντων, με μια θετική κλίση προς τις θετικές πτυχές. Ο συγκεκριμένος άξονας συγκροτήθηκε από τέσσερις θεματικές περιοχές, δύο με θετικές απόψεις και δύο με αρνητικές. Μια από αυτές τις θεματικές είχε υποδιαιρεθεί σε τρεις υποθεματικές περιοχές. Από τα πιο πάνω φαίνεται πως ανάλογα με την οπτική γωνία, η φύση του μουσειακού χώρου αναδεικνύεται άλλοτε ως πλεονεκτική και άλλοτε ως μειονεκτική σε σχέση με άλλους χώρους.

4.1.2 Τα μέσα του μουσειακού χώρου

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα του μουσειακού χώρου για ΠΕ, με έμφαση στα μέσα του χώρου. Για τη συγκεκριμένη πτυχή καταγράφηκαν μόνο θετικές απόψεις, οι οποίες ανέδειξαν μια θεματική περιοχή με τέσσερις υποθεματικές, όπως απεικονίζονται στο Διάγραμμα 13.



Διάγραμμα 13: Απόψεις για τα μέσα του μουσειακού χώρου - Θεματική περιοχή και οι υποθεματικές της

4 Ευρήματα

4.1.2.1 Πολυάριθμα, ποικίλα και μοναδικά ερεθίσματα

Τα επιχειρήματα που καταγράφηκαν υπέρ της καταλληλότητας του μουσείου για ΠΕ υπογράμμισαν, εκτός από τη φύση του χώρου, τα μέσα που διαθέτει ως ιδιαίτερο πλεονέκτημα. Συγκεκριμένα, είκοσι ένας από τους σαράντα συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στον μεγάλο αριθμό, την ποικιλία και τη μοναδικότητα των μέσων, ερεθισμάτων και πηγών του, αντιμετωπίζοντάς τα ως χρήσιμα διδακτικά εργαλεία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης.

Το μουσείο δίνει την ευκαιρία να έρθεις σε επαφή με πραγματικά αντικείμενα, με πηγές για παράδειγμα τις οποίες μπορείς να αξιοποιήσεις. Οπότε είναι κάτι το οποίο δεν το συναντάς στο σχολείο εύκολα. Είτε πρόκειται για αντικείμενο είτε για ένα γραπτό κείμενο, μια πηγή. (Ζωή)

Οι ακόλουθες τέσσερις υποθεματικές παρουσιάζουν και επεξηγούν τις απόψεις και τα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις διάφορες πτυχές που σχετίζονται με τα μέσα του μουσειακού χώρου.

Πλούτος πηγών

Μια ιδιαίτερα επαναλαμβανόμενη άποψη, που εντοπίζεται κατά κόρον στα λεγόμενα πέραν του ενός τετάρτου (1/4) των εκπαιδευτικών, αναφέρεται στο πλήθος των πηγών που βρίσκονται συγκεντρωμένες στον μουσειακό χώρο, προς υποστήριξη της καταλληλότητας του μουσείου για ΠΕ. Τα ακόλουθα αποσπάσματα αποτελούν κάποια ενδεικτικά παραδείγματα όσων συμμαρρίζονται αυτή την άποψη:

Έχει πολλά πράγματα μαζεμένα, τα οποία για να τα βρεις έξω θα ήθελες πολύ περισσότερο χρόνο. (Μιχάλης)

Έχει περισσότερα πράγματα συγκεντρωμένα. Δηλαδή, στο δάσος μπορείς να βρεις ένα κομμάτι της αειφορίας. Σε ένα μουσείο μπορείς να βρεις πάρα πολλά πράγματα. Μπορείς να βρεις και το κομμάτι του δάσους, μπορείς να βρεις και το κομμάτι της ζωής της άγριας σε ένα μουσείο, μπορείς να βρεις μια ταινία ή κάτι πιο διαδραστικό. (Εφη)

Το γεγονός ότι το μουσείο αποτελεί έναν εκθεσιακό χώρο συλλογών, εξ ορισμού εξυπακούεται η διάθεση πλούτου πηγών και μέσων, που όπως αποδεικνύεται από τα παραπάνω αποσπάσματα αποτελεί αξιοσημείωτο προτέρημα του χώρου καθώς απαλλάσσει τους εκπαιδευτικούς από κόπο αναζήτησης πηγών και μέσων για το μάθημά τους.

Επιπρόσθετα της ποσότητας των μέσων που βρίσκονται μαζεμένα στον ίδιο χώρο, ως

4 Ευρήματα

θετικό χαρακτηριστικό του μουσείου για ΠΕ προβάλλεται και η ποικιλία των μέσων. Σχολιάζουν η Ντίνα και η Δάφνη, αντίστοιχα.

Έχει πολλά πράγματα μαζεμένα από όλες τις πτυχές ενός θέματος τελοσπάντων και άρα [οι μαθητές] θα έχουν την ευκαιρία σε ένα χώρο να δουν ποικιλία πραγμάτων, θεμάτων, αντικειμένων, εργαλείων, οργάνων και λοιπά. (Ντίνα)

[Ο μαθητής] Μπορεί να πάρει πληροφορίες με πολλούς τρόπους. (Δάφνη)

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω παραθέματα, η ποικιλία εμπλουτίζει τα διδακτικά μέσα και εργαλεία που ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του, ενώ παράλληλα εμπλουτίζει τις πηγές μέσα από τις οποίες ο μαθητής μπορεί να μάθει. Επιπλέον, εκτός από το πλήθος ποικίλων μέσων, οι συμμετέχοντες επισημαίνουν ως ιδιαίτερο πλεονέκτημα του μουσείου την ποιότητα και τη μοναδικότητα των εκθεμάτων και πηγών που εμπεριέχονται στον χώρο.

[...] [Το μουσείο] μπορεί να έχει πράγματα τα οποία δε θα τα δεις σε οποιοδήποτε άλλο χώρο. Πράγματα τα οποία είναι μοναδικά, ξεχωριστά. (Φάνος)

Συνεπώς, σύμφωνα με τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες, η ΠΕ στο μουσείο παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με αυτού του είδους τα μοναδικά, πολυάριθμα και ποικίλα μέσα, τα οποία σε άλλους χώρους σπανιότερα ή δυσκολότερα εντοπίζονται, προσφέροντας έτσι «εποπτικοποίηση» (Αγγελική) που εμπλουτίζει και διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επεξεργασμένο και δομημένο υλικό προς αξιοποίηση

Επιχειρηματολογώντας υπέρ των μέσων που παρέχει το μουσείο, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στην ΠΕ, οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν ακόμα μια πτυχή που συνδέεται με αυτό το σημείο. Συγκεκριμένα, θεωρούν ως ένα επιπρόσθετο πλεονέκτημα το γεγονός ότι το υλικό που περιλαμβάνεται στο μουσείο είναι επεξεργασμένο και δομημένο, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί άμεσα από τους εκπαιδευτικούς. Στο ακόλουθο απόσπασμα, η Χριστίνα επεξηγεί το εν λόγω προτέρημα του μουσείου:

Το ότι είναι συγκεντρωμένα τα δεδομένα σου [στο μουσείο]. Το ότι έχουν τύχει ίσως κάποιας επεξεργασίας. Υπάρχουν έγκυρες πληροφορίες που μπορείς να χρησιμοποιήσεις. Είναι περισσότερο να ερευνήσεις οι άλλοι [φυσικοί] χώροι. Πρέπει να τα κάνεις όλα εσύ από την αρχή.

Θεωρούν πως το μουσείο, ως ανθρωπογενής χώρος, αποτέλεσμα μελέτης και έρευνας, συσσωρεύει έτοιμο υλικό για διδακτική αξιοποίηση, το οποίο έτυχε επεξεργασίας από

4 Ευρήματα

ειδικούς, έτσι ώστε να εξυπηρετεί τους στόχους του χώρου.

Υπάρχει μια επιστημονική ομάδα πίσω από το μουσείο. Είναι στημένο με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο, αποσκοπεί κάπου. (Λάκης)

Από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων φαίνεται πως το μουσείο δεν αντιμετωπίζεται απλά ως χώρος συσσώρευσης πολυάριθμου και ποικίλου υλικού καθώς το σημαντικό είναι ότι το υλικό αυτό είναι δομημένο, με επεξηγηματικές πληροφορίες που στηρίζουν τη διδασκαλία και μάθηση. Συμπληρωματικά με αυτά λειτουργεί το έμπυχο υλικό του μουσείου, όπως επεξηγείται στη συνέχεια.

Εμπειρο και εξειδικευμένο προσωπικό

Για κάποιους εκπαιδευτικούς η ύπαρξη έμπειρου και εξειδικευμένου προσωπικού στο μουσείο κάνει τον χώρο να υπερτερεί σε σχέση με άλλους, στους οποίους δεν παρέχεται αυτή η δυνατότητα. Πιστεύουν ότι το μουσειακό προσωπικό μπορεί να προσφέρει μια πιο εξειδικευμένη εμπειρία στους μαθητές.

Για παράδειγμα αν πάω σε ένα...στο μουσείο φαντάζομαι πως θα έχει κάποιο υπεύθυνο που θα μπορεί να τους μιλήσει να πάρουν μια εξειδικευμένη γνώση. (Ιωάννα)

Σε τέτοια περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι υποστηρίζεται και υποβοηθείται το έργο τους, καλύπτοντας επίσης δικές τους διδακτικές ελλείψεις και ανασφάλειες, ως μη ειδικοί στο υπό μελέτη θέμα.

Το βλέπω πλεονέκτημα με την έννοια ότι εκείνος που θα είναι στο μουσείο, εκείνος που εργάζεται εκεί, θα μας δώσει περισσότερες πληροφορίες για κάτι που δεν το γνωρίζουμε εμείς ως δάσκαλοι. (Ιωάννα)

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συχνά εμφανίζονται να ανησυχούν για τις διδακτικές τους δυνατότητες για εφαρμογή ΠΕ εκτός των συμβατικών σχολικών πλαισίων, δείχνουν να προτιμούν το μουσείο, γνωρίζοντας πως το προσωπικό του χώρου μπορεί να ενισχύσει τη δική τους προσπάθεια. Αντιμετωπίζουν δηλαδή την ύπαρξη προσωπικού ως ακόμα ένα μέσο, ανάμεσα στα άλλα, που δύναται να λειτουργήσει προσθετικά και υποστηρικτικά προς εκπαιδευτικό και μαθητή, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το πλεονέκτημα της τεχνολογίας και των πολυμέσων

Κατά ορισμένους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ο μουσειακός χώρος υπερέχει από άλλους χώρους, ιδιαίτερα από φυσικούς, ως προς το προτέρημα των τεχνολογικών

4 Ευρήματα

πολυμέσων που συχνά διαθέτει ή έχει τη δυνατότητα να διαθέσει. Το σημείο αυτό λειτουργεί προσθετικά και συνδυαστικά με τα υπόλοιπα που προαναφέρθηκαν, ανάγοντας τον χώρο ως κατάλληλο για ΠΕ. Υποστηρίζεται πως από τα τεχνολογικά μέσα ή άλλου είδους πολυμέσα απορρέουν ποικίλα πλεονεκτήματα, όπως η οπτικοακουστική επαφή με το εκάστοτε υπό μελέτη θέμα, κάνοντας έτσι τη μάθηση πιο χειροπιαστή αλλά και το μουσείο πιο ελκυστικό, όπως εξηγούν η Αφροδίτη και η Χριστίνα στα αντίστοιχα αποσπάσματα:

Θεωρώ ότι προσφέρεις αυτή την πιο οπτικοακουστική επαφή, η οποία θεωρώ ότι μένει περισσότερο. Είναι πιο χειροπιαστό για τα παιδιά. (Αφροδίτη)

Υπάρχουν φαντάζομαι τα οπτικοακουστικά μέσα, τα οποία είναι ελκυστικά για τα παιδιά. Υπάρχουν έτσι πιο ελκυστικοί τρόποι να παρουσιάσεις κάτι, που σίγουρα ένα σχολείο μπορεί να μην έχει την υποδομή για αυτό το πράγμα. Οπότε είναι πιο βιωματικό για τα παιδιά να είναι σε έναν τέτοιο χώρο, να περιβάλλονται από αυτά [τα πολυμέσα]. (Χριστίνα)

Μέσα από την τεχνολογία και τα πολυμέσα απορρέει διαδραστικότητα, ζητούμενη παράμετρος από τους εκπαιδευτικούς, «κάτι που σίγουρα ένα σχολείο μπορεί να μην έχει την υποδομή για αυτό το πράγμα» λέει η Χριστίνα, υποδεικνύοντας τη συμπληρωματική αξία του μουσειακού χώρου. Εκτός από το ότι το μουσείο συμπληρώνει το σχολείο, συμπληρωματικά λειτουργεί και ως προς άλλους χώρους, τους οποίους εκ των πραγμάτων οι μαθητές δεν μπορούν να επισκεφθούν. Υπογραμμίζοντας την αξία των προσομοιώσεων, η Μύρια προβάλλει την καταλληλότητα του μουσείου για ΠΕ:

Στο μουσείο μπορώ να χρησιμοποιήσω τρισδιάστατη τεχνολογία [...]. Μπορεί να έχει για παράδειγμα στο μουσείο προσομοιώσεις. Ας πούμε αν [οι μαθητές] κάνουν για το οικοσύστημα, μπορούν να δουν τις προσομοιώσεις αν κάποιο ζώο εξαφανιστεί...

Υποστηρίζεται πως η ύπαρξη τεχνολογίας, σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα εκθέματα του μουσείου, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να μεταφερθούν σε άλλη χωροχρονική διάσταση, η οποία σχετίζεται με το υπό μελέτη θέμα, κάτι που δυσκολότερα θα επιτυγχανόταν χωρίς τα συγκεκριμένα μέσα, όπως επεξηγήθηκε ήδη και μέσα από τη θεματική «Μείωση χωροχρονικού χάσματος» στην υποενότητα 4.1.1.2.

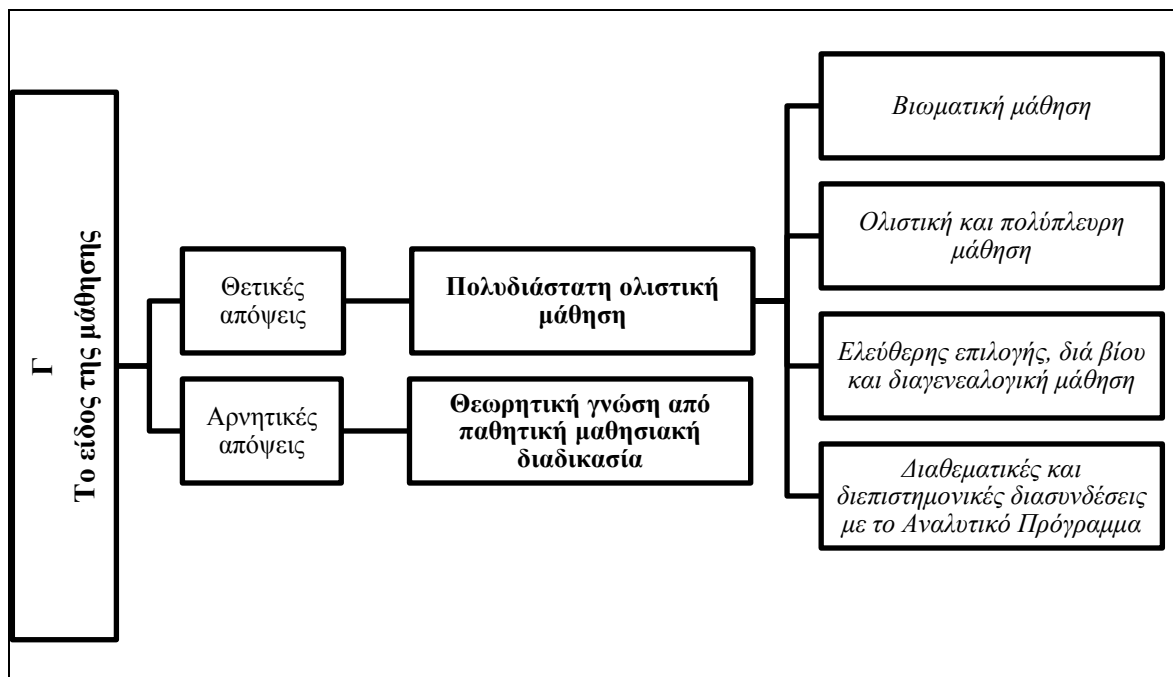
Σύνοψη ευρημάτων Β άξονα

Ο δεύτερος άξονας σχηματίστηκε από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, που επέλεξαν να επιχειρηματολογήσουν υπέρ της αξιοποίησης μουσείων για ΠΕ, έχοντας ως σημείο

αναφοράς τα μέσα του χώρου. Όπως φάνηκε, όλες οι απόψεις που καταγράφηκαν ήταν θετικές και αυτές εκφράστηκαν από τους μισούς συμμετέχοντες της έρευνας, ανάγοντας έτσι τα μέσα του μουσειακού χώρου ως ένα σημαντικό πλεονέκτημα σε σχέση με άλλους χώρους.

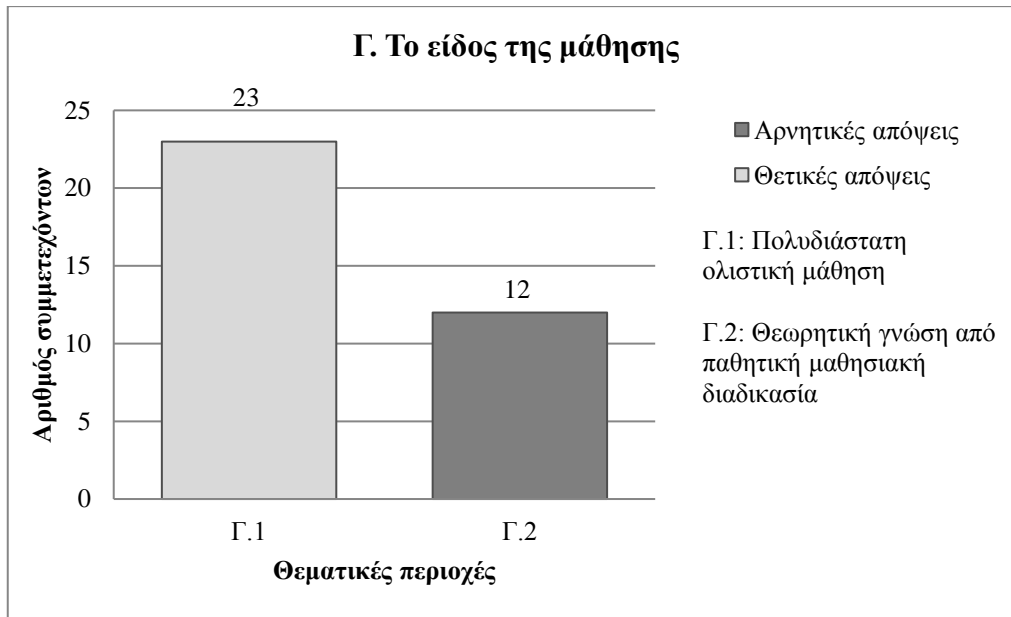
4.1.3 Το είδος της μάθησης

Η συγκεκριμένη υποενότητα παρουσιάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων για την καταλληλότητα του μουσειακού χώρου για ΠΕ, αναφορικά με το είδος της μάθησης που ενδέχεται να προκύψει από τέτοια εκπαιδευτική δράση. Για την ίδια πτυχή εκφράστηκαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές απόψεις, οι οποίες εμπερικλείονται αντίστοιχα στις εξής αντικρουόμενες θεματικές ενότητες: (i) Πολυδιάστατη ολιστική μάθηση και (ii) Θεωρητική γνώση από παθητική μαθησιακή διαδικασία (Διάγραμμα 14). Αξίζει να αναφερθεί ότι οι θετικές απόψεις που καταγράφηκαν από διπλάσιο αριθμό συμμετεχόντων σε σχέση με τις αρνητικές, υποδεικνύουν μια θετική τάση έναντι στο είδος μάθησης που απορρέει από την υλοποίηση ΠΕ σε μουσειακό χώρο.



Διάγραμμα 14: Απόψεις για το είδος της μάθησης- Θεματικές και υποθεματικές περιοχές

Η ακόλουθη γραφική παράσταση (Διάγραμμα 15) παρέχει μια σαφή εικόνα του αριθμού των συμμετεχόντων που εκφράστηκαν για την κάθε θεματική περιοχή, τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών απόψεων του εν λόγω άξονα.



Διάγραμμα 15: Αριθμός συμμετεχόντων με απόψεις για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, σύμφωνα με το είδος της μάθησης

Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση των θεματικών και υποθεματικών περιοχών που καταγράφηκαν για την εν λόγω πτυχή.

4.1.3.1 Πολυδιάστατη ολιστική μάθηση

Συζητώντας τη δυνατότητα του μουσείου για ΠΕ, πέραν των μισών εκπαιδευτικών του δείγματος υποστήριξαν την καταλληλότητα του χώρου, βασίζοντας τα επιχειρήματά τους στη μάθηση που απορρέει μέσω τέτοιας εφαρμογής. Μέσα από τα δεδομένα αποδεικνύεται πως η μάθηση αποτέλεσε μια από τις κυρίαρχες θεματικές που απασχόλησαν τους συμμετέχοντες. Οι ποικίλες πτυχές που αφορούν στη συγκεκριμένη θεματική οργανώθηκαν σε τέσσερις υποθεματικές ενότητες, οι οποίες παρουσιάζονται ακολούθως.

Βιωματική μάθηση

Υποστηρίζοντας την καταλληλότητα του μουσείου για ΠΕ, το ένα τέταρτο (1/4) των συμμετεχόντων έθιξε την αξία της βιωματικής μάθησης που συνδέεται με τέτοια εκπαιδευτική δράση. Τα λεγόμενά τους υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα που χαρακτηρίζει την έξοδο από τη σχολική τάξη και τη μεταφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε έναν αυθεντικό χώρο, όπως είναι το μουσείο, ως προς την αποτελεσματικότερη εξυπηρέτηση των στόχων της ΠΕ. Ασφαλώς, η βιωματική μάθηση δεν αποτελεί αποκλειστικό χαρακτηριστικό του μουσείου. Ωστόσο, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, το μουσείο

4 Ευρήματα

διαφοροποιείται ως προς το ότι αφενός αποτελεί ένα δομημένο πλαίσιο, το οποίο διευκολύνει την όλη βιωματική εμπειρία και αφετέρου συνιστά μια εκπαιδευτική υποδομή, η οποία έχει αξιοποιηθεί σε μικρότερο βαθμό από άλλες για τους σκοπούς της ΠΕ. Η ένταξη ενός νέου περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία, πέρα από αυτά τα οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν συνηθίσει, μπορεί να προσφέρει μια άλλη δυναμική στη μαθησιακή εμπειρία, όπως τεκμηριώνει το εξής παράθεμα:

Καταρχήν θα είναι κάτι καινούριο. Θα είναι κάτι που [τα παιδιά] δεν κουράστηκαν να το βλέπουν ή να ακούν τα ίδια. Οπότε αν σίγουρα θα τραβήξει το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και εμάς των δασκάλων που κουρασθήκαμε να λέμε τα ίδια ή να πηγαίνουμε στα ίδια προγράμματα. (Αριάδνη)

Οι ευκαιρίες που παρέχει το μουσείο για βιωματική εμπλοκή των μαθητών διευκολύνουν, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, τη μεταφορά της ΠΕ από τη θεωρία στην πράξη, ενισχύοντας έτσι το έργο τους αλλά και τη μάθηση των παιδιών. Αρκετοί ήταν αυτοί που υποστήριζαν πως ένα τέτοιο είδος βιωματικής εκπαίδευσης συμβάλλει με αξιοσημείωτο τρόπο σε μάθηση μακράς διάρκειας. Η άμεση επαφή που προσφέρεται, μεταξύ μαθητών και εκθεμάτων, διευκολύνει τις γνωστικές διασυνδέσεις και ενδυναμώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία είναι αξιομνημόνευτα και διατηρούνται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, κατά τη Μύρια:

Νομίζω ότι στο μουσείο επειδή [οι μαθητές] έρχονται σε πιο άμεση επαφή βλέποντας όλα αυτά, νομίζω ότι διαρκεί και περισσότερο μέσα στο μυαλό τους, στη μνήμη τους. Έχει περισσότερη διάρκεια η μάθηση παρά σε μια παραδοσιακή διδασκαλία.

Η εμπειρικής μορφής ΠΕ στο μουσείο διακρίνεται, κατά την Ιουλία, τόσο για την ποσότητα όσο και για την ποικιλία των ερεθισμάτων, προσφέροντας ένα είδος μάθησης η οποία οικοδομείται, διασυνδέεται με άλλα ερεθίσματα και με άλλες εμπειρίες που προηγήθηκαν ή και που έπονται και ανακαλείται όταν απαιτηθεί.

Είναι αυτό που μαθαίνεις πάρα πολλά πράγματα μέσα σε πολύ συμπυκνωμένο χρόνο για πολλά πράγματα διαφορετικά. Και μπορεί εκείνη την ώρα να μην έχει κάποια σημασία για σένα, αλλά θα έρθει μετά κάτι, μια πληροφορία που θα μάθεις μετά, που θα την συνδέσεις. (Ιουλία)

Τα βιώματα από το μουσείο παρουσιάζονται να λειτουργούν συνεργικά με αυτά από διάφορους άλλους χώρους, ενισχύοντας έτσι την τριβή με το υπό μελέτη θέμα, για αυτό υποστηρίζεται πως στην εκπαιδευτική πράξη γενικότερα και ειδικότερα για την ΠΕ, πρέπει να γίνεται συνδυασμός από ποικίλες εκπαιδευτικές υποδομές.

4 Ευρήματα

Γενικά θεωρώ ότι πρέπει να γίνει ένας συνδυασμός των πραγμάτων. Δηλαδή, δε θα πας μόνο σε μουσείο ή μόνο σε ενυδρείο ή μόνο μέσα στην αυλή. Απλά πρέπει να γίνει ένας συνδυασμός. Για να ασχοληθείς με ένα θέμα, εκείνο το θέμα να το δεις από διάφορους χώρους. Αυτή είναι η άποψή μου. Άρα θεωρώ ότι είναι όλα σημαντικά μαζί. (Έφη)

Η αξιοποίηση ποικιλίας εκπαιδευτικών υποδομών και διδακτικών μέσων αυξάνει τις πιθανότητες για πιο αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της ΠΕ, δεδομένης της ποικιλίας των μαθησιακών στιλ και αναγκών, σύμφωνα με την Άννα, η οποία επιχειρηματολογεί για την καταλληλότητα του μουσείου για τον σκοπό αυτό:

Σίγουρα σε ένα τμήμα με είκοσι μαθητές, όπως και με όλα τα θέματα που καταπιανόμαστε, δε θα επηρεαστούν και οι είκοσι με τον ίδιο τρόπο. Μπαίνουν χαρακτήρες, ατομικά ενδιαφέροντα, διαφορετικότητα. Όμως ακόμα και τέσσερα-πέντε παιδιά να αγγίξει, να επηρεάσει και να τους οδηγήσει σε αυτό τον δρόμο της ανακάλυψης, της σύνδεσης της ιστορίας μας πριν με τώρα και λοιπά, θεωρώ ότι είναι αρκετή επιτυχία και πρέπει να είναι ένας λόγος για να το επιχειρούμε και να το κάνουμε [ΠΕ στο μουσείο].

Συνοψίζοντας τα πιο πάνω, το μουσείο παρουσιάζεται από τους συμμετέχοντες ως κατάλληλη εκπαιδευτική υποδομή για ΠΕ από την οποία προκύπτει βιωματική μάθηση, μακράς διάρκειας. Επιπλέον, η προσθήκη του μουσειακού χώρου ανάμεσα στις κατάλληλες εκπαιδευτικές υποδομές για ΠΕ εμπλουτίζει, κατά τους εκπαιδευτικούς, τις υπάρχουσες επιλογές και βιωματικές ευκαιρίες για ΠΕ εκτός τάξης, οι οποίες λειτουργούν συνεργικά και συνδυαστικά για την επίτευξη των στόχων και των επιθυμητών αποτελεσμάτων, μέσα από ολιστικές προσεγγίσεις.

Ολιστική και πολύπλευρη μάθηση

Ο συνδυασμός του μουσείου με άλλες κατάλληλες υποδομές για ΠΕ παρέχει ευκαιρίες για εξέταση του υπό μελέτη ζητήματος περιβάλλοντος και αειφορίας μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες, όπως υποστηρίζει το ένα τέταρτο (1/4) των συμμετεχόντων. Μια τέτοια προσέγγιση συμβάλλει, κατά την Έφη, στη σφαιρική κατανόηση του ζητήματος. Ταυτόχρονα, οι μαθητές εξασκούνται στην υιοθέτηση ολιστικών προσεγγίσεων και ολιστικού τρόπου σκέψης, δεξιότητες οι οποίες επεκτείνονται και πέραν της ΠΕ.

Αλλά πιστεύω ότι είναι καλά [να αξιοποιείται το μουσείο] γιατί θα μάθουν κιόλας να σκέφτονται όλα τα πράγματα σφαιρικά. Δεν είναι ένα πράγμα και μόνο με αυτό είναι συνδεδεμένο. Θεωρώ ότι είναι όλα τα πράγματα που μπορείς να τα συνδέσεις. Και γίνεσαι και πιο ολοκληρωμένος άνθρωπος άμα σκέφτεσαι σφαιρικά. Και από τη στιγμή που προσπαθούμε να καλλιεργήσουμε κάποια στάση ζωής σημαίνει ότι αυτό το πράγμα πρέπει να γίνει από όλα τα πράγματα που μας περιβάλλουν. (Έφη)

4 Ευρήματα

Πέραν των πλεονεκτημάτων που απορρέουν από την αξιοποίηση ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, η Μελίνα πιστεύει πως το μουσείο έχει τη δυνατότητα, περισσότερο από υπαίθριους χώρους, να παρουσιάσει στους μαθητές την επιζητούμενη σφαιρική εικόνα για το ζήτημα που εξετάζεται. Εκφράζει:

Απλά στον ανοικτό χώρο βλέπεις κάτι συγκεκριμένο. Το μουσείο σου δίνει από όλα, πιο σφαιρική άποψη για όλα τα πράγματα πιστεύω.

Η ίδια πιστεύει πως το μουσείο υπερτερεί σε σχέση με άλλους, κυρίως ανοικτούς χώρους, βασίζοντας την άποψή της στο ότι συνήθως αυτό παρουσιάζει μεγαλύτερη ποικιλία θεμάτων. Θεωρεί πως άλλου είδους υποδομές σχετίζονται με πιο περιορισμένη θεματολογία, όπως προσθέτει στο εξής παράθεμα:

Ίσως [το μουσείο] να σου δώσει την ευκαιρία να αντικρίσεις πιο σφαιρικά μερικά πράγματα. Ας πούμε αν πας στο αιολικό πάρκο θα δεις πιο κλειστό θέμα, το θέμα της ενέργειας, ας πούμε. Αν πας στο μουσείο μπορεί να είναι πιο εύκολο να αγγίξεις διάφορα θέματα ίσως. (Μελίνα)

Εκτός από ποικιλία θεμάτων, τα μουσεία διαθέτουν επίσης ευρεία γκάμα εκθεμάτων, πηγών και άλλων μέσων, όπως ήδη υποστηρίχτηκε στην υποενότητα 4.1.2, τα οποία σύμφωνα με τους συμμετέχοντες παρέχουν ευκαιρίες για προσέγγιση του υπό εξέταση θέματος τόσο μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες όσο και διαχρονικά, προσφέροντας έτσι μια πολυδιάστατη εικόνα, η οποία αποτρέπει την -παρακινδυνευμένη- αποσπασματική κατανόηση. Το τελευταίο σημείο προβάλλεται από εκπαιδευτικούς της έρευνας ως ιδιαίτερο πλεονέκτημα του μουσείου, το οποίο σε συνδυασμό με τα προηγούμενα συμβάλλει σε μια ολιστική εμπειρική μάθηση.

Απόρροια τέτοιας εκπαιδευτικής εμπειρίας είναι επίσης τα πολύπλευρα μαθησιακά αποτελέσματα, στα οποία οι συμμετέχοντες αναφέρονται εκτενώς. Υποστηρίζεται πως μέσα από μια τέτοια εμπειρική εκπαιδευτική διαδικασία παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές για εμπλοκή σε ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες προάγουν σημαντικές δεξιότητες, όπως αυτές που περιγράφει η Μύρια στο εξής απόσπασμα:

[...] όταν πάμε στα μουσεία, μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις αισθήσεις τους, μπορούν αν είναι σε ομάδες να υπάρχει συνεργασία, μπορούν να εντοπίσουν, να περιγράψουν, να παρατηρούν...

Επιπρόσθετα, μέσω της ΠΕ στο μουσείο προωθείται η ευαισθητοποίηση των μαθητών (Μύρια), ως ένας από τους βασικούς στόχους της ΠΕ. Παράλληλα, υποστηρίζεται πως η ΜΠΕ έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει μια γνωστική βάση, η οποία μπορεί να

4 Ευρήματα

λειτουργήσει ως υπόβαθρο για όλα τα άλλα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Σωτήρης) ή και ως αφετηρία γνώσεων (Λουκία) για μετέπειτα δράσεις. Εκτός από ευαισθητοποίηση και γνώσεις, ο μουσειακός χώρος προσφέρεται επίσης για ανάπτυξη στάσεων, αξιών και συμπεριφορών (Αφροδίτη, Ελευθερία).

Συνοψίζοντας τις πιο πάνω αναφορές των συμμετεχόντων, φαίνεται πως κάποιοι από αυτούς υποστηρίζουν το μουσείο ως κατάλληλο χώρο για ΠΕ, βασιζόμενα τα επιχειρήματά τους στα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία ενδέχεται να προκύψουν. Οι απόψεις τους υποδεικνύουν ένα είδος πολύπλευρης μάθησης, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στις θεωρητικές γνώσεις, όπως άλλοι υποστηρίζουν. Αντιθέτως, θίγουν τη δυνατότητα του χώρου για καλλιέργεια τόσο γνώσεων όσο και στάσεων, αξιών και συμπεριφορών-δράσεων. Παράλληλα, ορίζουν το μουσείο ως υπόβαθρο για την ανάπτυξη και υιοθέτηση αυτών των μαθησιακών παραμέτρων, με απώτερο στόχο τη μεταφορά και εφαρμογή τους σε άλλα περιβάλλοντα.

Ελεύθερης επιλογής, διά βίου και διαγενεαλογική μάθηση

Κάποιες από τις θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών, που εκφράστηκαν κατά τη διερεύνηση για την καταλληλότητα του μουσείου για ΠΕ, βασίστηκαν στη μάθηση ελεύθερης επιλογής (free-choice learning). Συγκεκριμένα υποστηρίχτηκε πως η δομημένη φύση του μουσειακού χώρου, με τα ποικίλα ερεθίσματα, δημιουργεί ευκαιρίες στους μαθητές για αυτοκινούμενη και ελεύθερης επιλογής μάθηση.

Είναι συγκεντρωμένες οι πληροφορίες που παίρνουν από το μουσείο. Έχει πάρα πολλές... Ενώ στο [φυσικό] περιβάλλον θα πρέπει να τους [τους μαθητές] επιστήσουν την [προσοχή]... να τους κάνουν να προσέξουν...«Προσέξτε το εκείνο, προσέξτε το τάδε...». Ενώ εκεί [στο μουσείο] είναι όλα μαζεμένα και μπορούν να τα δουν. Στα μουσεία είναι όλα εκτεθειμένα. (Αλεξάνδρα)

Η Αλεξάνδρα θεωρεί πως το μουσείο, ως ένας χώρος με επεξεργασμένες πηγές μάθησης, υπερτερεί συγκριτικά με άλλους χώρους φυσικού περιβάλλοντος, των οποίων τα ερεθίσματα είναι σε ακατέργαστη μορφή, στις περισσότερες περιπτώσεις. Υποστηρίζει πως οι μαθητές στο μουσείο μπορούν και από μόνοι τους, ελεύθερα να επιλέξουν σημεία που τους ενδιαφέρουν ή ελκύουν την προσοχή τους και να μάθουν χωρίς να εξαρτώνται αποκλειστικά από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Η δυνατότητα μάθησης ελεύθερης επιλογής στο μουσείο καθιστά τον χώρο ιδιαίτερα χρήσιμο καθώς μέσω του οι μαθητές μπορούν αυτόνομα να μάθουν, τόσο στο πλαίσιο σχολικών δράσεων όσο και πέραν αυτών. Για αυτό ορισμένοι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία υλοποίησης ΠΕ σε μουσεία ως

4 Ευρήματα

μέρος του σχολικού προγράμματος, ούτως ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική υποδομή, ευκαιρία που πιθανόν να μην έχουν μέσα από την οικογένειά τους.

[Το μουσείο] Είναι ένας χώρος που [οι μαθητές] ξεφεύγουν από την τάξη, που είναι εντελώς διαφορετικός χώρος από οποιοδήποτε άλλο. Και είναι ένας χώρος που δε θα τον επισκεφθούν οι μαθητές εύκολα εκτός σχολείου. Άρα είναι καλά να τον εντάξουμε μέσα στα σχολικά προγράμματα. (Ζήνα)

Και για τα παιδιά είναι ωραίο [το μουσείο] με την έννοια ότι κερδίζουν στο να έχουν αυτή την εμπειρία. Στο ότι μπορεί να μην έχουν την ευκαιρία να πάνε από μόνοι τους. Και για οικονομικούς λόγους, αλλά όχι μόνο για οικονομικούς. Μπορεί κάποιος γονιός να μην το θεωρεί απαραίτητο. Να νομίζει ότι είναι κάτι πολύ εξειδικευμένο ή για πιο μεγάλους. (Ιωάννα)

Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές εισάγονται σε ένα πολιτισμικό χώρο διά βίου μάθησης, τον οποίο μπορεί να επισκεφθούν ξανά, ακόμα και με την οικογένειά τους, ενθαρρύνοντας έτσι τη διαγενεαλογική μάθηση, όπως δηλώνει η Δάφνη:

Και μπορεί να υπάρχει και μια συνέχεια με την οικογένεια να το ξαναεπισκεφθούν [το μουσείο].

Συνοψίζοντας τα πιο πάνω, καταγράφεται η άποψη πως η αξιοποίηση του μουσείου για ΠΕ, λόγω της φύσης του, προσφέρει ιδιαίτερες ευκαιρίες για προέκταση της μάθησης πέραν του σχολικού προγράμματος καθώς και πέραν της σχολικής ομάδας, μεγιστοποιώντας έτσι τα μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν από τέτοια εκπαιδευτική υποδομή.

Διαθεματικές και διεπιστημονικές διασυνδέσεις με το αναλυτικό πρόγραμμα

Εμβαθύνοντας στις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και εκμαιεύοντας τις απόψεις τους για την ΠΕ σε μουσεία, το ένα πέμπτο (1/5) από αυτούς παραδέχτηκε πως το μουσείο ταιριάζει ως προτεινόμενος χώρος στο πρόγραμμα σπουδών της ΠΕ. Σε ένα πρώτο επίπεδο, η μεταφορά της ΠΕ στο μουσείο θεωρείται πως ενισχύει, εμπλουτίζει και προεκτείνει τη μάθηση εντός του σχολείου, η οποία κατευθύνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Αναφερόμενη στο συγκεκριμένο θέμα, δηλαδή στη σχέση ΜΠΕ και αναλυτικού προγράμματος, η Όλγα θεωρεί πως τα δύο συνάδουν και πως το μουσείο μπορεί να συμβάλει στην εξυπηρέτηση των στόχων της ΠΕ.

Εγώ συμφωνώ να είναι και το μουσείο μέσα [στο πρόγραμμα σπουδών ΠΕ].
[...] Και θεματικά ταιριάζουν. Φυσικά, πρώτα όταν ακούς τον όρο

4 Ευρήματα

«Περιβαλλοντική [Εκπαίδευση]», παραπέμπει στο περιβάλλον... στην έξω φύση κ.λπ. Αλλά εντάξει, πιστεύω ότι και το μουσείο βοηθά. (Όλγα)

Η Όλγα μέσα από το πιο πάνω απόσπασμα επισημαίνει την παρανόηση που υπάρχει πως η ΠΕ αντιστοιχεί σε υπαίθριους χώρους φυσικού περιβάλλοντος. Για την καταπολέμηση της παρανόησης αυτής και για διεύρυνση της αντίληψης της έννοιας «περιβάλλον», η Νεφέλη εκφράζει την επιτακτική ανάγκη ένταξης του μουσείου στο πρόγραμμα σπουδών της ΠΕ.

Είναι απαραίτητο να μπει [το μουσείο στο πρόγραμμα σπουδών της ΠΕ] και να αντιληφθούν [οι μαθητές] ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν είναι μόνο το περιβάλλον το πράσινο. Είναι και το περιβάλλον το ιστορικό, είναι και το περιβάλλον το μοντέρνο, είναι και το περιβάλλον το...οτιδήποτε μπορεί να φτιάξει ο άνθρωπος. (Νεφέλη)

Αναγκαία θεωρεί και ο Άρης την ένταξη του μουσείου ανάμεσα στους προτεινόμενους χώρους ΠΕ στο πρόγραμμα σπουδών της ΠΕ, θέτοντας τα επιχειρήματά του στη δυνατότητα του χώρου να συμπληρώσει ή και να αναπληρώσει το κενό άλλων, φυσικών χώρων. Στο ακόλουθο απόσπασμα, υποστηρίζει την άποψή του χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα τους περιορισμούς που χαρακτηρίζουν το τοπικό πλαίσιο στο οποίο ο ίδιος εργάζεται. Για αυτόν, το μουσείο καθίσταται σε πολλές περιπτώσεις ένας πιο εύκολα προσβάσιμος χώρος και για αυτό θα ήταν χρήσιμο να αποτελούσε μέρος του αναλυτικού προγράμματος της ΠΕ.

[...] αν υπάρχει κατάλληλη δομή του μουσείου και να στοχεύει αποκλειστικά σε Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, θα έλεγα ότι θα μπορούσε και μάλιστα αποτελεσματικά να προσφέρει και να ανταποκριθεί σε αυτούς τους στόχους. [...] Για την Κύπρο που είναι πιο μικρός χώρος και δεν έχει τόσους πολλούς φυσικούς χώρους για να εκμεταλλευτείς, θα έλεγα ότι το μουσείο, υπό προϋποθέσεις, θα μπορούσε [να ήταν μέρος του αναλυτικού προγράμματος της ΠΕ]. (Άρης)

Η Αλεξάνδρα παρουσιάζεται αφενός να συμφωνεί με τον Άρη, πως το μουσείο συνάδει με το πρόγραμμα σπουδών της ΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα, αφετέρου να διαφωνεί με την άποψη πως κατάλληλα είναι μόνο τα μουσεία που είναι προσανατολισμένα στην ΠΕ και αποσκοπούν αποκλειστικά σε αυτή. Για την Αλεξάνδρα, ένα οποιοδήποτε μουσείο συνάδει με την ΠΕ, υποστηρίζοντας πως ακόμα και σε περιπτώσεις που το μουσείο δεν είναι περιβαλλοντικής αναφοράς, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσανατολίσει την εκεί δράση προς αυτή την κατεύθυνση, θέτοντας ανάλογους στόχους.

Αν δεν είναι μουσείο καθαρά, ξεκάθαρα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τότε το κάνει ο δάσκαλος μέσα από δικές του κατευθυντήριες γραμμές. (Αλεξάνδρα)

4 Ευρήματα

Τη δυνατότητα προσθήκης του μουσειακού χώρου στο πρόγραμμα σπουδών της ΠΕ υπερασπίζεται με βεβαιότητα και η Δάφνη, στηρίζοντας την άποψή της στη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα που χαρακτηρίζει μια τέτοια εφαρμογή. Μάλιστα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που υποστήριξε τη σύνδεση του μουσείου με το αναλυτικό πρόγραμμα της ΠΕ, αναφέρθηκε στη δυνατότητα προέκτασης της εν λόγω δράσης στο σχολείο, σύνδεσής της με το αναλυτικό πρόγραμμα και διασύνδεσής της τόσο με άλλα θέματα της ΠΕ όσο και με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Εκτός από την ΠΕ, η γλώσσα και ο πολιτισμός, η ιστορία, η εικαστική αγωγή, οι φυσικές επιστήμες, η γεωγραφία, η αγωγή υγείας είναι ενδεικτικά μερικά από τα γνωστικά αντικείμενα που ανέφεραν οι συμμετέχοντες πως μπορούν να διασυνδεθούν με τη δράση στο μουσείο.

Είναι μια πολύ ωραία εμπειρία. Κερδίζουν και οι μαθητές και σε βοηθά και εμένα μετά σε οποιοδήποτε μάθημα. (Ιωάννα)

Η δυνατότητα διαθεματικών και διεπιστημονικών διασυνδέσεων, εντός του προγράμματος σπουδών της ΠΕ καθώς και εντός του ευρύτερου αναλυτικού προγράμματος, ωθεί τους εκπαιδευτικούς στο να ορίζουν το μουσείο ως κατάλληλο χώρο ΠΕ. Σύμφωνα με αυτούς, παρέχονται ευκαιρίες εκπαιδευτικής αξιοποίησης και διάχυσης της επίσκεψης σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, ενδυναμώνοντας τους γνωστικούς δεσμούς που οικοδομούν και συντηρούν τη μάθηση και μεγιστοποιώντας ως εκ τούτου τα απορρέοντα οφέλη.

4.1.3.2 Θεωρητική γνώση από παθητική μαθησιακή διαδικασία

Δώδεκα από τους σαράντα εκπαιδευτικούς θεωρούν ακατάλληλη τη μαθησιακή διαδικασία της ΠΕ σε μουσείο αφού την χαρακτηρίζουν παθητική και τα μαθησιακά αποτελέσματα θεωρητικά. Επιπλέον, πιστεύουν ότι τέτοια δράση στο μουσείο, σε σύγκριση με «ζωντανούς», όπως τους αποκαλούν, χώρους φυσικού περιβάλλοντος, υστερεί σε θέμα ενεργητικότητας. Σε αντίθεση με τους φυσικούς χώρους, οι οποίοι είναι ταυτισμένοι με ενεργητική εμπλοκή των μαθητών, ο μουσειακός χώρος παραπέμπει, μέσα από τα λεγόμενα κάποιων εκπαιδευτικών, σε παθητική θέαση ή ακρόαση. Τα λόγια της Άννας εξωτερικεύουν την αντίληψη ότι στο μουσείο κάποιος, από το μουσειακό προσωπικό, απλώς μιλά στους μαθητές.

Γιατί καταλαβαίνω ότι όντως τα παιδιά βρίσκουν πιο ενδιαφέρον το να αφεθούν έξω και λοιπά, παρά να είναι σε ένα κλειστό, στατικό χώρο που απλώς κάποιος μιλά. (Άννα)

4 Ευρήματα

Η εικόνα της μονόπλευρης μετάδοσης μηνυμάτων από τον πομπό στον δέκτη, προσωπικό του μουσείου και μαθητές αντίστοιχα, ενισχύεται αρνητικά με την αντίληψη ότι η παθητική ακρόαση των μαθητών δε συνοδεύεται από κατανόηση, σύμφωνα με τον Κώστα:

Αν πήγαινα στο μουσείο, νομίζω θα οργάνωνα εγώ τις δραστηριότητες. Διότι θα μιλούν στους μαθητές για πράγματα που να μην καταλαβαίνουν.

Εκτός από την παθητική ακρόαση, κάποιοι άλλοι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με παρόμοιες απόψεις θεωρούν ότι το μουσείο περιορίζεται στην απλή προβολή εκθεμάτων τα οποία τα παιδιά, από την πλευρά τους, βλέπουν παθητικά. Κατά τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες, τα παιδιά βλέπουν και γνωρίζουν κάποια πράγματα στο μουσείο, χωρίς όμως αυτό να θεωρείται ενεργός δράση. Για αυτό υποστηρίζουν πως από τέτοια διαδικασία, τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν περιορίζονται σε θεωρητικές γνώσεις. Επειδή οι εκπαιδευτικοί με αυτές τις απόψεις αναγνωρίζουν ότι η ΠΕ στοχεύει, πέραν των γνώσεων, στην καλλιέργεια και ανάπτυξη στάσεων, αξιών και δράσεων, ο μουσειακός χώρος καθίσταται για αυτούς ακατάλληλος, όπως τεκμηριώνουν τα παρακάτω παραθέματα από τις συζητήσεις με την Ντίνα και τον Σωτήρη, αντίστοιχα:

Είναι πολύ δύσκολο μέσα στο μουσείο, με τα ευρήματα. Δεν μπορώ να το δω πώς μπορεί να εξυπηρετήσει τους σκοπούς, τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης... Εννοώ, παραπάνω τον στόχο ότι πρέπει οι μαθητές να αποκτήσουν οικολογική συνείδηση, να προσέχουν, να σέβονται ας πούμε. Μέσα σε ένα μουσείο, σε ένα κτήριο κλειστό με τα εκθέματα, δεν μπορώ να το φανταστώ. Δεν μπορώ να σκεφτώ τι θα έκαναν ή πώς ή τι θα εξυπηρετούσε. [...] Είναι παραπάνω το να γνωρίσουν εκεί [στο μουσείο]. Δεν το βλέπω για στάσεις. (Ντίνα)

Αποκτάς έτσι παραπάνω γνώσεις για κάποιο θέμα, ίσως όμως όχι άμεσες εφαρμογές. Νομίζω είναι πιο θεωρητικό αυτό που σου προσφέρει. (Σωτήρης)

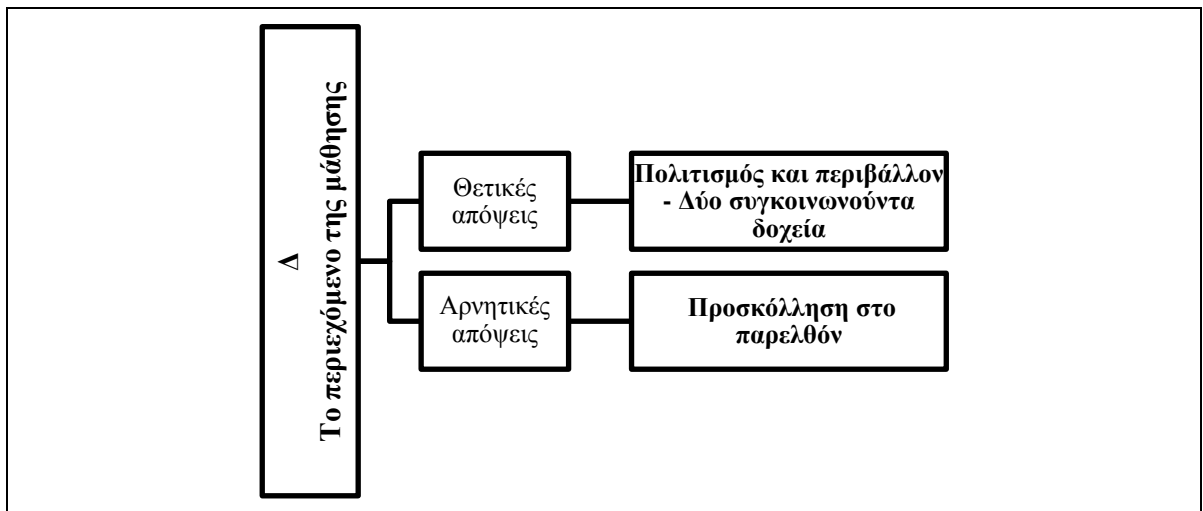
Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τις προαναφερθείσες απόψεις, η μαθησιακή διαδικασία σε μουσεία, η οποία ορίζεται στις προκείμενες αναφορές ως παθητική ακρόαση ή ως παθητική θέαση, δε θεωρείται ικανοποιητική για ΠΕ. Οι συμμετέχοντες με τις συγκεκριμένες απόψεις, οι οποίοι ανέρχονται περίπου στο ένα τέταρτο (1/4) του δείγματος, επειδή υποστηρίζουν πως μέσα από τέτοια διαδικασία οι μαθητές αποκτούν μόνο θεωρητικές γνώσεις, αντιμετωπίζουν τον μουσειακό χώρο για ΠΕ με αρνητική ματιά, θεωρώντας πως υστερεί ως προς την αποτελεσματική εξυπηρέτηση των μαθησιακών στόχων της.

Σύνοψη ευρημάτων Γ άξονα

Ο τρίτος άξονας, που παρουσιάστηκε στην υποενότητα 4.1.3, συμπεριέλαβε τις απόψεις των συμμετεχόντων για την καταλληλότητα των μουσειακών χώρων για ΠΕ, με κριτήριο το είδος της μάθησης που εξελίσσεται εκεί και μπορεί να προκύψει από αυτή την εκπαιδευτική δράση. Τόσο θετικές όσο και αρνητικές απόψεις συγκρότησαν την εν λόγω θεματική, με τις πρώτες να εκφράζονται από διπλάσιους συμμετέχοντες. Φάνηκε πως η ίδια ακριβώς πτυχή αντιμετωπίζεται εντελώς διαφορετικά ή και αντιθετικά από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, ωσάν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος.

4.1.4 Το περιεχόμενο της μάθησης

Η τελευταία υποενότητα, που παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα του μουσειακού χώρου για ΠΕ, επικεντρώνεται στο περιεχόμενο της μάθησης που σχετίζεται με αυτή την εκπαιδευτική δράση. Οι συμμετέχοντες επιχειρηματολόγησαν άλλοτε υπέρ και άλλοτε κατά της, διαμορφώνοντας έτσι δύο θεματικές, οι οποίες παρουσιάζονται συνοπτικά στο Διάγραμμα 16 και επεξηγούνται εκτενέστερα παρακάτω.



Διάγραμμα 16: Απόψεις για το περιεχόμενο της μάθησης – Θεματικές περιοχές

4.1.4.1 Πολιτισμός και περιβάλλον – Δύο συγκοινωνούντα δοχεία

Μέσα από τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς για την καταλληλότητα του μουσείου για ΠΕ, ως πολιτισμικού χώρου, αρκετοί ήταν αυτοί που υποστήριζαν τη δυνατότητα αυτού του εκπαιδευτικού συνδυασμού λόγω των σχέσεων που διέπουν το μουσείο, τον πολιτισμό, το περιβάλλον και την ΠΕ. Παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με τις

4 Ευρήματα

συγκεκριμένες απόψεις παρουσιάζουν μια ευρεία κατανόηση της έννοιας «περιβάλλον», ορίζοντάς το ως μια πολυδιάστατη έννοια που απαρτίζεται από φυσικές και ανθρωπογενείς πτυχές. Αποδεικνύεται πως η ευρεία αυτή κατανόηση τους επιτρέπει να εντάξουν στο πεδίο του περιβάλλοντος και τον πολιτισμό. Για τη σχέση αυτή μιλούν η Όλγα και η Ηρώ ακολούθως:

Δε συνδυάζεται ο πολιτισμός με το περιβάλλον; Συνδυάζεται. Μπορούν να μάθουν μέσα από τον πολιτισμό και πράγματα για το περιβάλλον. (Όλγα)

[...] είναι μέσα στο περιβάλλον και ο πολιτισμός. Μπορούμε να τον θεωρήσουμε και αναπόσπαστο μέρος του περιβάλλοντος. (Ηρώ)

Ως εκ τούτου, η ΠΕ αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς με τις εν λόγω αντιλήψεις ως ένα είδος εκπαίδευσης, στο περιεχόμενο του οποίου συγκαταλέγονται και πολιτισμικές πτυχές ανάμεσα σε άλλες. Παράλληλα, προσεγγίζουν τον πολιτισμό ως έννοια στην οποία εμπεριέχονται πτυχές της ΠΕ. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προσέγγισης των εννοιών περιβάλλοντος, πολιτισμού και ΠΕ, το μουσείο, ως ένας εξ ορισμού πολιτισμικός χώρος, γίνεται αποδεκτό για ΠΕ. Από τη μια αντιμετωπίζεται ως μέρος του τεχνητού περιβάλλοντος και από την άλλη συσχετίζεται με το φυσικό περιβάλλον, λόγω των αντικειμένων φυσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς που περιέχει, κατά την Ιουλία:

Καταρχάς, όλα ανήκουν στο περιβάλλον. Κάποια στο φυσικό περιβάλλον, κάποια στο τεχνητό περιβάλλον. Αλλά όλα ανήκουν στο περιβάλλον. Το μουσείο ίσως, εντάξει, να έχει και σχέση με το τεχνητό [περιβάλλον] αλλά ένα μουσείο... ξέρω 'γω, μπορεί να είναι ένα μουσείο φυσικής ιστορίας, οπότε έχει σχέση και με το φυσικό περιβάλλον.

Μάλιστα, υποστηρίζεται πως η ΠΕ στο μουσείο, ως υποδομή πολιτισμού, διευρύνει την προοπτική με την οποία αντιμετωπίζεται το περιβάλλον.

Είναι ένας χώρος που θα βασιστεί πάνω στα εκθέματα άρα δίνεις κι άλλες πλευρές, πτυχές του περιβάλλοντος που μπορεί να μην εξετάσεις στους άλλους χώρους ή στους φυσικούς χώρους. Διότι βλέπουμε ότι εντάσσεται και το πολιτισμικό περιβάλλον που μπορείς να το δεις σε ένα μουσείο, οπότε διευρύνεις λίγο την έννοια του περιβάλλοντος μέσα σε ένα μουσείο [...]. Για αυτό λέω ότι το μουσείο διευρύνει την προοπτική που βλέπεις το περιβάλλον. (Αρετή)

Σύμφωνα με την Αρετή, η ΠΕ σε ένα μουσειακό χώρο ρίχνει φως και σε άλλες πτυχές του περιβάλλοντος, που αφορούν και στο πολιτισμικό περιβάλλον, οι οποίες πιθανόν να παραγκωνίζονται ή δυσκολότερα να αναδεικνύονται σε άλλους χώρους. Επιτυγχάνεται έτσι η διεύρυνση τόσο της έννοιας του περιβάλλοντος όσο και του τρόπου προσέγγισης των σχετικών ζητημάτων.

4 Ευρήματα

Βάσει των πιο πάνω, ορισμένοι συμμετέχοντες θεωρούν πως ο πολιτισμός και το περιβάλλον διαπλέκονται με τρόπο που δικαιολογείται η αξιοποίηση πολιτισμικών υποδομών, όπως το μουσείο, για ΠΕ.

4.1.4.2 Προσκόλληση στο παρελθόν

Μελετώντας τα λεγόμενα που καταγράφηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις, φάνηκε πως ορισμένους εκπαιδευτικούς προβληματίζει η καταλληλότητα του μουσειακού χώρου για ΠΕ, με αναφορά στο περιεχόμενο της μάθησης που προκύπτει. Το μουσείο, ως ένας πολιτισμικός φορέας εξ ορισμού, τίθεται από τους εκπαιδευτικούς αυτούς υπό αμφισβήτηση ως προς τη σχετικότητα και την καταλληλότητά του για περιβαλλοντικά θέματα. Οι δηλώσεις τους σκιαγραφούν τον πολιτισμό και το περιβάλλον ως δύο ξεχωριστούς πόλους. Κατά αυτούς, το μουσείο εντάσσεται αποκλειστικά στον πολιτισμό, η ΠΕ στο περιβάλλον και ως εκ τούτου, η ΠΕ και τα μουσεία δε συνδυάζονται. Το μουσείο αντιμετωπίζεται ως χώρος που σχετίζεται έμμεσα με το περιβάλλον, το οποίο ορίζεται από τις αντιλήψεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ως φυσικό περιβάλλον, όπως μαρτυρούν τα λόγια της Ρίτας:

Το [μουσείο] βάζω περισσότερο στο ιστορικό κομμάτι παρά στο περιβάλλον.
[...] Απλά θεώρησα, τελοσπάντων, ως περιβάλλον τη χλωρίδα, πανίδα, το φυσικό περιβάλλον.

Το περιβάλλον εκτός του ότι ταυτίζεται, από ορισμένους εκπαιδευτικούς, με φυσικούς χώρους και με κάτι «ζωντανό», επιπλέον, συνδέεται με το παρόν, αντίληψη η οποία αντιτίθεται αυτής που ταυτίζει το μουσείο με το παρελθόν. Η άποψη ότι το μουσείο είναι προσκολλημένο στο παρελθόν αντιμετωπίζεται ως αδυναμία του χώρου να αξιοποιηθεί για ΠΕ, η οποία είναι άρρηκτα συνυφασμένη, όπως φάνηκε πιο πάνω, με το φυσικό περιβάλλον του παρόντος. Η προσκόλληση στο παρελθόν αφορά στην ιστορία και η ιστορία δε σχετίζεται με το περιβάλλον και την ΠΕ, σύμφωνα με κάποιους συμμετέχοντες. Η Ρίτα αναφέρει «απλά το βάζω [το μουσείο] περισσότερο στο ιστορικό κομμάτι παρά στο περιβάλλον». Με ανάλογο τρόπο εκφράζεται και η Ζήνα λέγοντας, «γιατί το μουσείο μέσα στον νου μας πιο πολύ αφορά ιστορία παρά περιβάλλον, άρα...δεν ξέρω πώς μπορείς να τα συνδέσεις».

Η προσκόλληση στο παρελθόν και την ιστορία κάνει το μουσείο να υστερεί ως χώρος ΠΕ, από την άποψη ότι το περιεχόμενο της μάθησης στο μουσείο δε σχετίζεται άμεσα με τη ζωή των μαθητών, όπως η Αφροδίτη υποστηρίζει:

4 Ευρήματα

Είναι λιγότερο κατάλληλο [το μουσείο] με την έννοια ότι, εντάξει... εξαρτάται και τι μουσείο είναι. Σε ένα αρχαιολογικό μουσείο, εντάξει, μπορείς να συζητήσεις λίγο για το περιβάλλον της τότε εποχής αλλά δεν μπορεί να έχει άμεση επαφή με τα παιδιά στα οποία θα τους δώσει κάτι. Θέλουν πιο χειροπιαστά πράγματα για να μπορέσουν νομίζω να μάθουν.

Η απουσία σχέσης μεταξύ του περιεχομένου της μάθησης στο μουσείο με την καθημερινή ζωή των μαθητών φαίνεται να προβληματίζει ορισμένους εκπαιδευτικούς για τη δυνατότητα του χώρου να αξιοποιηθεί για ΠΕ. Ο Σωτήρης, κατά τη σύγκριση του μουσείου με άλλους φυσικούς και ανθρωπογενείς χώρους, λέει πως «ίσως οι άλλοι χώροι είναι πιο συνδεδεμένοι με την κοινωνία». Η Χρύσα, με παρόμοιες απόψεις, δηλώνει,

Στο εργοστάσιο μπορούν [οι μαθητές] να δουν κάτι πώς φτιάχνεται ή κάποια πράγματα που συμβαίνουν στη ζωή τους. Τα βλέπουν. Τους αφορά παραπάνω στην καθημερινότητά τους. Ενώ το μουσείο μπορεί να μην είναι τόσο στην καθημερινότητά τους. Είναι διαφορετικά. Μπορεί να είναι πράγματα που μπορεί να μην τα ξέρουν, να μην τα έχουν ξαναδεί. Ενώ σ' ένα εργοστάσιο, παραδείγματος χάρη, ανακύκλωσης είναι πράγματα τα οποία ξέρουν, δηλαδή είναι πράγματα τα οποία μιλάμε και στο σχολείο.

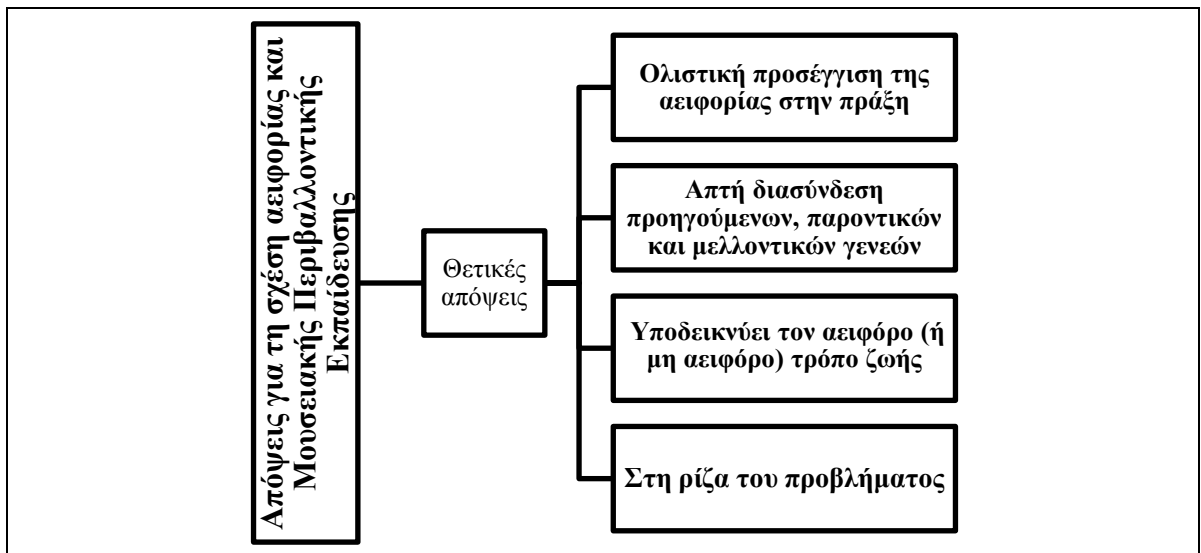
Όλα τα πιο πάνω τεκμηριώνουν τις απόψεις του ενός τετάρτου (1/4) των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αμφισβητούν την καταλληλότητα του μουσείου για ΠΕ, αναφορικά με το περιεχόμενο της μάθησης που προκύπτει. Το μουσείο θεωρείται από αυτούς πως υστερεί, λόγω του ότι ο χώρος παραπέμπει στον πολιτισμό, ο οποίος δε συνδέεται κατ' αυτούς με το περιβάλλον. Ακόμη, υποστηρίζεται πως το μουσείο παραμένει προσκολλημένο στο παρελθόν και κατά συνέπεια στην ιστορία, ανάγοντάς το ως ανεπαρκές στο να υποστηρίξει μαθησιακά το περιεχόμενο της ΠΕ, που πιστεύουν πως αφορά στο παρόν και την καθημερινή ζωή των μαθητών, από την οποία το μουσείο θεωρείται πως απέχει.

Σύνοψη ευρημάτων Δ άξονα

Στον τέταρτο και τελευταίο άξονα, ο οποίος πραγματεύεται τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συνδέονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, περιλήφθηκαν αυτές που προσέγγισαν το θέμα υπό την οπτική του περιεχομένου της μάθησης. Οι απόψεις, τόσο θετικές όσο και αρνητικές, περιστράφηκαν κυρίως γύρω από τις σχέσεις πολιτισμού και περιβάλλοντος, παρελθόντος και παρόντος, οι οποίες είναι προφανώς άμεσα συνυφασμένες με την υπό συζήτηση εκπαιδευτική δράση.

4.2 Απόψεις για τη σχέση αειφορίας και Μουσειακής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Στην τρέχουσα ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα που σχετίζονται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης, το οποίο εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πιθανή σχέση μεταξύ Μουσειακής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αειφορίας. Η διερεύνηση ανέδειξε τέσσερις θεματικές περιοχές, οι οποίες αντανακλούν τις απόψεις που εκφράστηκαν για την πτυχή αυτή (Διάγραμμα 17). Στις περισσότερες περιπτώσεις φάνηκε πως οι συμμετέχοντες δεν είχαν προηγουμένως θεωρήσει πιθανή τη σχέση μεταξύ αειφορίας και ΜΠΕ. Οι αντιδράσεις τους υπέδειξαν πως η συνέντευξη και οι συναφείς ανοιχτού τύπου ερωτήσεις πιθανόν να αποτέλεσαν για κάποιους από αυτούς το πρώτο ερέθισμα για στοχασμό της συγκεκριμένης, υπό διερεύνηση σχέσης.



Διάγραμμα 17: Απόψεις για τη σχέση αειφορίας και ΜΠΕ – Θεματικές περιοχές

4.2.1 Ολιστική προσέγγιση της αειφορίας στην πράξη

Για να επιτευχθεί ο προσανατολισμός προς την αειφορία, προϋποτίθεται η τροποποίηση του τρέχοντος τρόπου ζωής, αλλαγή η οποία δεν αποτελεί εύκολη ή και γρήγορη υπόθεση, κατά την Ιωάννα. Για αυτό, υποστηρίζει πως απαιτούνται μακροπρόθεσμες και συστηματικές προσπάθειες, οι οποίες πρέπει να διοχετεύονται μέσω της εκπαίδευσης, ως ακρογωνιαίος λίθος των επιθυμητών αλλαγών:

[...] η παιδεία είναι ο ακρογωνιαίος λίθος άμα θέλεις να φέρεις μια αλλαγή. Οπότε, αν θέλω εγώ να σκέφτονται οι νέες οι γενιές με ένα τρόπο... να είναι πιο πράσινοι ας πούμε...ε θέλουν εκπαίδευση. Θέλουμε και εμείς εκπαίδευση για να είμαστε έτοιμοι εννοώ να δώσουμε την αλλαγή. Δεν είναι βραχυπρόθεσμη

4 Ευρήματα

δράση. Δεν είναι ότι τώρα θα εκπαιδεύσω τους μαθητές μου και θα αλλάξουν άμεσα. Μπορεί να αλλάξει σε τοπικό επίπεδο. Αλλά σιγά-σιγά, αν το δούμε και μακροπρόθεσμα, αν εκπαιδεύεις συστηματικά και, ξέρεις, σε μεγάλη κλίμακα, λογικά σε κάποια χρόνια πρέπει να έχεις αποτέλεσμα.

Απώτερος στόχος της εκπαίδευσης για την αειφορία, σύμφωνα με τη Ζωή, είναι η προετοιμασία πολιτών για την ανάληψη κατάλληλων δράσεων, στόχος ο οποίος επιβάλλεται να διοχετεύεται διαθεματικά και διεπιστημονικά. Αντιλαμβανόμενη ότι η υιοθέτηση ολιστικών προσεγγίσεων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αειφορία και για την προώθηση ενός αειφόρου μοντέλου ζωής, η Νεφέλη υποστηρίζει πως μια τέτοια αρχή δε θα μπορούσε να εξυπηρετηθεί μέσω αποσπασματικών δράσεων, οι οποίες εστιάζουν μόνο στις βιοφυσικές διαστάσεις των περιβαλλοντικών ζητημάτων, απομονώνοντάς τις από τις άλλες πτυχές.

Για να φτάσεις όμως μέχρι εκεί [στην αειφορία], ναι θεωρώ ότι πρέπει να το [το περιβάλλον] συνδέσουμε άμεσα με τον σεβασμό και τον πολιτισμό. Αν δεν το συνδέσουμε με αυτά και μείνουμε στο περιβάλλον, θεωρώ ότι δεν κάνουμε τίποτε, γιατί είναι σαν να πιάνουμε την αειφορία και της κολλάμε συγκεκριμένα κομμάτια του κόσμου γύρω. Της κολλώ τη θάλασσα, της κολλώ το δάσος... και τα υπόλοιπα, ενδιάμεσα από αυτά, τα αφήνουμε έξω. (Νεφέλη)

Επειδή η αποσπασματική διερεύνηση και επίλυση των ποικίλων ζητημάτων αειφορίας προσκρούει στην αρχή της ολιστικής προσέγγισης που την διέπει, σύμφωνα με τα λεγόμενα της Νεφέλης, η εδραίωση ενός αειφόρου τρόπου ζωής απαιτεί τη συσχέτιση των περιβαλλοντικών και πολιτισμικών πτυχών ενός ζητήματος, διευρύνοντας έτσι την οπτική γωνία αντιμετώπισης. Η ολιστική προώθηση της αειφορίας στην εκπαιδευτική πράξη, από τα όσα οι εκπαιδευτικοί μαρτυρούν, αποτελεί μια πολύπλοκη υπόθεση. Η αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ συνιστά μια δημιουργική πρόταση που μπορεί να προωθήσει την αειφορία στην πράξη, όπως η Στέλλα και η Ειρήνη δηλώνουν:

Δηλαδή, μπορεί το μουσείο να είναι πιο δημιουργικό στα πλαίσια της αειφορίας. (Στέλλα)

Αν έχει αποτέλεσμα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα μουσεία, σίγουρα θα πετύχεις τους στόχους της αειφορίας. (Ειρήνη)

Στην πράξη, μια δημιουργική εφαρμογή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία θα μπορούσε να ήταν η αξιοποίηση ενός αρχαιολογικού μουσείου ή μιας πινακοθήκης, ανάμεσα σε άλλα, για ΠΕ.

Ας πούμε και σε μια πινακοθήκη. Μπορεί ένας πίνακας στην τέχνη με θέμα το περιβάλλον, [οι μαθητές] να τον αξιοποιήσουν, να δουν κάποια πράγματα και να μελετήσουν ας πούμε για το νερό ή για την κατανάλωση... να δουν κάποιο

4 Ευρήματα

σκίτσο που δείχνει πώς γίνεται η ανακύκλωση. Νομίζω συνδέεται άμεσα [η ΜΠΕ με την αειφορία]. Την εξυπηρετεί. (Ολγα)

Μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, η σχέση του μουσειακού χώρου με την αειφορία διαγράφεται στενή, όπως και η σχέση περιβάλλοντος και πολιτισμού. Βάσει αυτών των θέσεων, η ΜΠΕ παρουσιάζεται ως ένας έμπρακτος τρόπος προώθησης της αειφορίας στην εκπαιδευτική πράξη, ο οποίος χαρακτηρίζεται από ολιστική προσέγγιση των πολιτισμικών και περιβαλλοντικών πτυχών των υπό μελέτη ζητημάτων.

Είναι ένα μέρος το οποίο θα τους [μαθητές] βοηθήσει να το συνδυάσουν με την αειφορία. Βλέπουν μέσα στο μουσείο ένα κομμάτι του πολιτισμού του περιβάλλοντος [...] και τη συνέχεια και την ακολουθία του, ποια είναι η προοπτική για παρακάτω. (Παναγιώτα)

Μάλιστα για τη Νίκη, ο πολιτισμός όχι μόνο σχετίζεται με το περιβάλλον και την αειφορία, αλλά παρουσιάζεται να διαδραματίζει τον σπουδαιότερο ρόλο σε αυτά:

Άμα σκεφτείς ότι το πιο σημαντικό είναι ο άνθρωπος, και για το περιβάλλον και για τον πολιτισμό, σημαίνει ότι αν ο πολιτισμός φτιάχτηκε, είναι δημιούργημα του ανθρώπου που είναι το πιο βασικό στοιχείο και του ανθρώπου, άρα παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο ο πολιτισμός για την αειφορία. Και αν μέσα από τον πολιτισμό, τη γνωριμία του πολιτισμού θα αποκτήσεις κάποιες αρχές και ηθικές αξίες που δε θα αφορούν μόνο τον πολιτισμό, την ιστορία, θα αφορούν επίσης την ύπαρξη του ανθρώπου, της φύσης, του περιβάλλοντος, ε σίγουρα θα παίζει ρόλο στο να διατηρηθεί και να επιβιώσει και ο πολιτισμός και το περιβάλλον και τα είδη και ο άνθρωπος.

Τα λεγόμενα της Νίκης σκιαγραφούν τον πολιτισμό ως τη θεμελιακή βάση για την επίλυση τόσο των ζητημάτων περιβάλλοντος όσο και των ζητημάτων αειφορίας. Για αυτό και το μουσείο, ως ένας εξ ορισμού πολιτισμικός χώρος, παρουσιάζεται ως κατάλληλη εκπαιδευτική υποδομή για την εξυπηρέτηση του συγκεκριμένου σκοπού.

Η δυνατότητα μελέτης και διερεύνησης ενός ζητήματος περιβάλλοντος μέσω ενός πολιτισμικού φακού παρουσιάζεται ως μια εναλλακτική πρόταση, η οποία συσχετίζει τις ποικίλες πτυχές της αειφορίας μέσα από μια ολιστική βιωματική προσέγγιση. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, οι μαθητές εισάγονται σε ένα χώρο διά βίου μάθησης, τον οποίον μπορούν να αξιοποιήσουν και πέραν της σχολικής τους ζωής, τόσο ως παιδιά όσο και ως μελλοντικοί ενήλικες, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες για επίτευξη των μακροπρόθεσμων αλλαγών, για τις οποίες μίλησε η Ιωάννα στην αρχή της παρούσας υποθεματικής ενότητας και που σχετίζονται με την εδραίωση ενός αειφόρου τρόπου ζωής.

4.2.2 Απτή διασύνδεση προηγούμενων, παροντικών και μελλοντικών γενεών

Η έννοια της αειφορίας και η επιτυχής ανάπτυξη κατάλληλων δράσεων προς την κατεύθυνση αυτή προϋποθέτουν την κατανόηση του τι σημαίνει «προηγούμενες, παροντικές και μελλοντικές γενεές», η οποία, σύμφωνα με αρκετούς συμμετέχοντες, στην εκπαιδευτική πράξη φαίνεται πως δεν αποτελεί μια εύκολη υπόθεση, ιδιαίτερα σε μικρές ηλικίες παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης, με τις αναμενόμενες για την ηλικία τους δυσκολίες κατανόησης της έννοιας του χρόνου. Η εφαρμογή ΠΕ σε ένα χώρο όπως είναι το μουσείο, αποδεικνύεται, μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, ως μια ιδανική επιλογή που διευκολύνει αφενός την κατανόηση της έννοιας των γενεών και αφετέρου των σχέσεων που τις διέπουν. Η Μάρθα σχολιάζει τη δική της εμπειρία:

Νομίζω ότι το μουσείο είναι και ένας τρόπος ίσως να συνειδητοποιήσουν και την έννοια της αειφορίας πιο εύκολα. Εγώ δυσκολεύτηκα πάρα πολύ με τους μαθητές μου να καταλάβουν τι σημαίνει αειφορία. Δεν είναι εύκολη έννοια. Ίσως να μπορούσαν πιο εύκολα να καταλάβουν αυτό το επόμενες γενιές, προηγούμενες γενιές... πιο εύκολα μέσα από ένα ιστορικό χώρο ας πούμε.

Υποστηρίζεται πως το μουσείο παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν με βιωματικό τρόπο την έννοια της αειφορίας και την έννοια της συνέχειας. Αυτό επιτυγχάνεται, κατά τον Φάνο, λόγω της δυνατότητας του μουσείου, εκ φύσεως, να παρουσιάζει με έμπρακτο τρόπο τη διάσταση του χρόνου, η οποία αποτελεί παράμετρο-κλειδί στην κατανόηση και προώθηση της αειφορίας.

Σίγουρα [η ΜΠΕ] έχει σχέση με την αειφορία γιατί δείχνει τη συνέχεια. Δείχνει τη διαφοροποίηση. Οι άλλοι χώροι σου δείχνουν μόνο μια εικόνα του παρόντος ενώ το μουσείο σου δείχνει μια διαχρονική πορεία, μια συνέχεια. Έχει τέταρτη διάσταση, το βάθος του χρόνου. Ενώ τα περισσότερα είναι μόνο συγχρονικά. Δείχνουν μόνο τη δεδομένη στιγμή. (Φάνος)

Σύμφωνα με τη Νίκη, μέσω του μικροπεριβάλλοντος του μουσείου οι μαθητές μπορούν ευκολότερα να αντιληφθούν την έννοια της αειφορίας, γιατί εξ ορισμού αποτελεί ένα χώρο προσανατολισμένο στη διασφάλιση της προστασίας και της συνέχειας της πολιτισμικής και φυσικής κληρονομιάς που εμπεριέχεται σε αυτό. Μέσω του μουσείου, οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με στοιχεία που προέρχονται τόσο από τη δική τους γενιά όσο και από προηγούμενες γενιές και έτσι ευκολότερα μπορούν να αντιληφθούν την ευθύνη της προστασίας και της διασφάλιση της συνέχειας, προκειμένου αυτά να διασωθούν και στο μέλλον, για τις επόμενες γενιές.

Εάν το μουσείο είναι εδώ για να κρατήσει εκείνα που ήρθαν από το παρελθόν και να τα στείλει και να παν και στο μέλλον, σίγουρα έχει να παίξει ρόλο το

4 Ευρήματα

μουσείο [στην αιεφορία]. Και όχι μόνο το να παίξει ρόλο ως κτήριο που θα τα διατηρήσει μέσα αλλά και ως κτήριο που θα πάει εκείνος που θα το δει, θα το εκτιμήσει γιατί ήρθαν από το παρελθόν και να τα προστατεύσει, για να τα στείλει και στο μέλλον. Αν έφτασαν ως εδώ και τα βρήκα εγώ, να τα βρουν και οι παρακάτω. (Νίκη)

Το μουσείο, παρουσιαζόμενο ως μικρογραφία των σχέσεων μεταξύ προηγούμενων, παροντικών και επόμενων γενεών, θεωρείται πως μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των συγκεκριμένων εννοιών και των μεταξύ τους σχέσεων, πράγμα που αποτελεί βασική παράμετρο της αιεφορίας. Αρχίζοντας από το μουσείο, οι μαθητές αφού κατανοήσουν τις σχέσεις αυτές, μπορούν ευκολότερα να αντιληφθούν το χρέος που έχουν να επιτελέσουν προς τις γενιές αυτές, υιοθετώντας έναν αιεφόρο τρόπο ζωής.

[...] μέσα από το μουσείο, ας πούμε, μπορείς να φτάσεις στο επίπεδο να καλλιεργήσεις στάσεις σεβασμού προς τον πολιτισμό, στο τι σου άφησαν οι πρόγονοι έτσι ώστε να διασφαλίζεις και εσύ κάτι για τους επόμενους, ας πούμε. (Ειρήνη)

Η μεταφορά από τις στάσεις σεβασμού προς τον πολιτισμό, στις στάσεις σεβασμού προς όλο το περιβάλλον είναι κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ΜΠΕ, υποστηρίζει η Νεφέλη. Σύμφωνα με αυτή, η ΜΠΕ διασυνδέει τις γενεές με χειροπιαστό τρόπο, τον οποίο ευκολότερα κατανοούν οι μαθητές, καλλιεργεί τον σεβασμό προς αυτές και υπενθυμίζει το χρέος της εκάστοτε γενιάς προς τις προηγούμενες και τις επόμενες, μέσα από μια ολιστική προσέγγιση των ζητημάτων πολιτισμού και περιβάλλοντος, όπως η αιεφορία απαιτεί. Με αυτή την προσέγγιση το μικροπεριβάλλον του μουσείου χαρακτηρίζεται ως η βάση μέσω της οποίας οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν ευκολότερα τις κεντρικές πτυχές της έννοιας της αιεφορίας που σχετίζονται με τις προηγούμενες, σύγχρονες και επόμενες γενιές. Επεκτείνοντας και μεταφέροντας την κατανόηση, τις γνώσεις, στάσεις και αξίες που αποκτούν μέσω του μουσείου, οι συμμετέχοντες θεωρούν πως οι μαθητές ωθούνται προς την ανάπτυξη των κατάλληλων δράσεων πέραν του χώρου αυτού, σε μεγαλύτερη κλίμακα πλέον, ως τρόπου ζωής στην καθημερινότητά τους.

4.2.3 Υποδεικνύει τον αιεφόρο (ή και μη αιεφόρο) τρόπο ζωής

Η αξιοποίηση του μουσειακού χώρου για ΠΕ αναδεικνύεται μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ως μια εκπαιδευτική δράση με ιδιαίτερες δυνατότητες προς όφελος της αιεφορίας. Στηρίζουν την άποψή τους στην άμεση σχέση του μουσείου με το παρελθόν και το παρόν, η οποία καθίσταται σε πιο πλεονεκτική θέση σε σχέση με άλλους χώρους. Εμφανώς αντιλαμβανόμενοι ότι η έννοια της αιεφορίας προϋποθέτει την κατανόηση των

4 Ευρήματα

διασυνδέσεων μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος ενός ζητήματος, προκειμένου η αντιμετώπισή του να βασίζεται σε αειφόρο επιλογή, θεωρούν πως το μουσείο μπορεί να αναδείξει βιωματικά τις σχέσεις αυτές ευκολότερα από άλλους χώρους, μέσω των οποίων ένα ζήτημα μπορεί να μελετηθεί κατά κύριο λόγο συγχρονικά, δηλαδή στην τρέχουσά του κατάσταση.

Ένα επιπλέον πλεονέκτημα που προβάλλεται, περιστρέφεται γύρω από την πολιτισμική φύση του μουσείου. Συγκεκριμένα, υπάρχει η άποψη ότι η διερεύνηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων υπό τον πολιτισμικό φακό που προσφέρει ο χώρος και τα εκθέματά του, παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να γνωρίσουν, να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν πώς οι άνθρωποι στο παρελθόν διαχειρίζονταν το περιβάλλον τους. Η Αφροδίτη επεξηγεί τη θέση αυτή:

Ο πολιτισμός δείχνει πώς συμπεριφέρονταν οι παλιοί σε ένα περιβάλλον, οπότε [το παιδί] αναπτύσσει την κριτική σκέψη με την έννοια ότι μπορεί να συμπεριφέρονταν καλά ή μπορεί να μη συμπεριφέρονταν καλά. Οπότε μπορείς να συγκρίνεις το τότε με το τώρα. Να βρεις τα καλά και τα κακά. Να βρεις ποια σε ενδιαφέρουν σαν άτομο, να τα προωθήσεις. Ποια δε σε ενδιαφέρουν και να συνεχίσεις. Είναι ο μόνος χώρος ίσως από όλους το μουσείο στον οποίο μπορεί να δεις αυτή τη διάσταση. Και στους άλλους μπορείς να το κάνεις π.χ. στο δάσος να τους δείξεις εικόνες για το πώς ήταν. Αλλά νομίζω ότι το μουσείο καθαυτό, λόγω και των εκθεμάτων, λόγω και του ότι υπάρχουν πράγματα πιο χειροπιαστά να τους δείξεις, μπορεί να δείξει αυτό το πράγμα, αυτή τη διαφορετική διάσταση.

Όπως η Αφροδίτη αναφέρει, μέσα από την ολιστική προσέγγιση των πολιτισμικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων οι μαθητές τίθενται σε μια διαδικασία σύγκρισης του παρελθόντος με το παρόν, με κριτικό τρόπο σκέψης ο οποίος αναπτύσσεται και καλλιεργείται. Πιστεύει πως απόρροια αυτής της κριτικής διαδικασίας είναι η ανάδειξη των ορθών τρόπων διαχείρισης των υπό μελέτη ζητημάτων, οι οποίοι είχαν εφαρμοστεί στο παρελθόν, η υιοθέτησή τους και η αποβολή των ακατάλληλων ή λανθασμένων επιλογών. Έτσι, μέσα από ένα αυθεντικό χώρο μάθησης, υποστηρίζει πως οι μαθητές έρχονται άμεσα αντιμέτωποι με δοκιμασμένες επιλογές, οι οποίες κατευθύνουν τον αειφόρο τρόπο ζωής, στο παρόν και στο μέλλον. Η Ζωή στο παρακάτω απόσπασμα αναλύει τη σχετική άποψή της:

Αν για παράδειγμα επισκεφθείς ένα τοπικό μουσείο [...] θα μπορούσε να ήταν μια ένδειξη για το πώς οι άνθρωποι χρησιμοποιούσαν, για παράδειγμα, τα υλικά που είχαν στο περιβάλλον της εποχής τους για να ζήσουν και ταυτόχρονα, ίσως χωρίς να το συνειδητοποιούν, ενίσχυαν την τοπική κοινωνία άρα και τους τοπικούς παραγωγούς, μη αγοράζοντας για παράδειγμα έτοιμα προϊόντα, αλλά παράγοντας και αγοράζοντας ή ανταλλάζοντας προϊόντα ο ένας με τον άλλο.

4 Ευρήματα

Αρα, ίσως άθελά τους, να συντηρούσαν το περιβάλλον στο οποίο ζούσαν και να προκαλούσαν μια βιωσιμότητα.

Οι απόψεις της Έφης ακολουθούν τη γραμμή της Ζωής στη δεδομένη πτυχή. Η πρώτη επεξηγεί στο ακόλουθο απόσπασμα τη δυνατότητα παραδειγματισμού από το παρελθόν και υιοθέτησης στο παρόν των αειφόρων τρόπων ζωής, για ένα αειφόρο μέλλον.

Αν μελετήσεις κάποια πράγματα που γίνονταν παλιά... Παλιά γινόταν και εξ ανάγκης ενώ εμείς τώρα προσπαθούμε να επανέλθουμε, ναι θεωρώ ότι υπάρχει σχέση. Αλλά θεωρώ ότι πρέπει να γίνει και η διαφοροποίηση ότι τότε είχαν αυτά τα μέσα ενώ τώρα έχουμε αυτά τα μέσα. Θεωρώ όμως ότι πολλά από τα πράγματα που έκαναν παλιά είναι αυτό που προσπαθούμε να κάνουμε εμείς τώρα. (Έφη)

Η ανάδειξη του αειφόρου τρόπου ζωής μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη ΜΠΕ με εύγλωττο και βιωματικό τρόπο κατά τη Στέλλα, η οποία επιχειρηματολογεί προς αυτή την κατεύθυνση. Παραθέτει παραδείγματα μέσα από τη διδακτική της εμπειρία, κατά τα οποία οι μαθητές της βιωματικά αντιλήφθηκαν την έννοια της αειφορίας και του αειφόρου τρόπου ζωής, μέσω της αξιοποίησης μουσειακών χώρων.

Πήγαμε προχτές στον Ναό του Απόλλωνα του Υλάτη. Είδαμε πόσο σεβάστηκε τον χώρο ο αρχαίος Κύπριος με το να κτίσει πάνω στον χώρο με πέτρα, όχι με τσιμέντο. Με το ότι είναι συνέχεια του χώρου εκείνο που έκτισε και ότι ήταν καθαρά λειτουργικό. Δεν έκτισε κάτι το οποίο δε θα το χρησιμοποιούσε ή ήταν απλά για να γεμίσει τον χώρο. Ήταν σε αρμονία με τον χώρο. Και ήταν κοντά σε ποτάμι, άρα αειφορία-λειτουργία. Πήγαμε στον αρχαιολογικό χώρο στην Ερήμη στις σπηλιές, που έγιναν ανασκαφές. Άρα, [οι μαθητές] είδαν ότι [οι αρχαίοι] έσκαψαν όσο χώρο χρειάζονταν για να μείνουν. Δεν είχαν έξτρα περιττούς χώρους... Άρα ναι...γιατί να μην το δει ότι τελικά είναι τις ανάγκες μου που πρέπει να καλύπτω και τίποτε παραπάνω; (Στέλλα)

Πέραν της ανάδειξης του αειφόρου τρόπου ζωής ως μια δοκιμασμένη επιλογή από το παρελθόν, ο Φάνος υποστηρίζει πως η ΜΠΕ μπορεί να υποδείξει επίσης τους ακατάλληλους ή λάθος χειρισμούς που έγιναν για κάποιο ζήτημα στο παρελθόν. Έτσι οι μαθητές γνωρίζουν μέσα από βιωματικό τρόπο και τις μη αειφόρες επιλογές, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ως αντιπαράδειγμα για τις παροντικές και μελλοντικές δράσεις. Σύμφωνα με τον Φάνο, η ΠΕ σε ένα πολιτισμικό χώρο, όπως είναι το μουσείο, φέρει στην επιφάνεια τις επιζητούμενες αξίες των οποίων η αλλοίωση, με την πάροδο του χρόνου, αποτελεί στις περισσότερες περιπτώσεις την αιτία των ζητημάτων αειφορίας.

Το να γνωρίζεις και να καταλαβαίνεις και να κατανοείς τις αξίες που είχαν εκείνοι οι άνθρωποι και γιατί σήμερα δεν τις έχουμε, γιατί πρέπει να τις έχουμε και σήμερα ή πως ταιριάζουν με το σήμερα, είναι πάρα πολύ σημαντικό στοιχείο. Έτσι, θα μπορούσε, ένα παράδειγμα να προωθηθεί. Κοιτάζοντας πίσω

4 Ευρήματα

μας βλέπουμε πώς θα προχωρήσουμε μπροστά. [...] Σίγουρα διότι μέσα από τα μουσεία γνωρίζεις από πού έρχεσαι και ξέρεις πού θα πας. (Φάνος)

Η ανάδειξη των αξιών και της σημασίας τους που είχαν για τους ανθρώπους στο παρελθόν και η επαναφορά τους στο παρόν αποτελούν για ορισμένους συμμετέχοντες προϋπόθεση για τη διασφάλιση της συνέχειας και θεωρούν πως συντείνουν σε καθοριστικό βαθμό προς την αειφορία, η οποία εγκαθιδρύεται ως τρόπος ζωής.

4.2.4 Στη ρίζα του προβλήματος-ζητήματος

Για ορισμένους συμμετέχοντες, το μουσείο, ίσως περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο χώρο, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της ρίζας του ζητήματος με απώτερο στόχο την ορθή διαχείρισή του στο παρόν με προσανατολισμό στο μέλλον. Βασίζονται το επιχείρημά τους στο γεγονός ότι οι πηγές και τα εκθέματα του μουσείου παρουσιάζουν με αυτό τρόπο το παρελθόν αλλά και το παρόν και για αυτό θεωρούν πως μέσω της ΜΠΕ οι μαθητές μπορούν ευκολότερα να αντιληφθούν ένα τρέχον ζήτημα, αφού πρώτα κατανοήσουν από πού πηγάζει, σύμφωνα με τη Μελίνα:

[...] άμα κατανοείς ας πούμε το πρόβλημα και από πού προέρχεται ίσως να το κάνεις να μην υπάρχει. Ας πούμε να δώσεις μια λύση.

Η αναζήτηση λύσεων δεν πρέπει κατά τη Χριστίνα να είναι μια αυτόνομη διαδικασία αλλά πιστεύει πως πρέπει να πηγάζει μέσα από τη μελέτη του παρελθόντος, η επίγνωση του οποίου δύναται να καθοδηγήσει τις παροντικές και μελλοντικές δράσεις. Για τη συγκεκριμένη συμμετέχουσα, αυτό αποτελεί μια κυκλική διαδικασία μέσω της οποίας διασυνδέεται το παρελθόν, παρόν και μέλλον. Για αυτό υποστηρίζει πως η ΜΠΕ, με τη δυνατότητα άμεσης εξέτασης του παρελθόντος και του παρόντος, που προσφέρεται μέσω του χώρου εφαρμογής, συμβάλλει καθοριστικά προς την αειφορία, η οποία προϋποθέτει την κατανόηση των εν λόγω σχέσεων ενός ζητήματος.

Διότι πιστεύω πάντα επανερχόμαστε έτσι κι αλλιώς. Κάνουμε κάποιο κύκλο και νομίζω πάντα θα ανατρέχουμε στο παρελθόν για να βρούμε και λύσεις για το παρόν και για το μέλλον. Οπότε, οπωσδήποτε έχει σχέση η ΜΠΕ με την αειφορία. (Χριστίνα)

Λέγοντας «πάντα επανερχόμαστε» και «κάνουμε κάποιο κύκλο και νομίζω πάντα θα ανατρέχουμε στο παρελθόν για να βρούμε και λύσεις για το παρόν και για το μέλλον» η Χριστίνα θίγει την τάση για αξιοποίηση της παραδοσιακής και γηγενούς γνώσης κατά την αντιμετώπιση των ζητημάτων περιβάλλοντος και αειφορίας, τάση η οποία θεωρεί πως μπορεί να ενισχυθεί μέσα από την ΠΕ σε μουσεία. Οι ευκαιρίες που παρέχει το μουσείο

4 Ευρήματα

για αναδρομή στο παρελθόν και για διαχρονική διερεύνηση των υπό εξέταση ζητημάτων παράλληλα με τη συγχρονική μελέτη, ενισχύουν, όπως ειπώθηκε, την κατανόηση αλλά επίσης την ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, όπως υπαινίσσεται η Χρύσα:

Να δουν τη ζωή, πώς ήταν και τι υπήρχε. Αν παν σε ένα μουσείο Φυσικής Ιστορίας, να δουν ότι υπήρχαν αυτά τα ζώα, ότι τώρα δεν υπάρχουν. Γιατί; Να μουν μέσα σε αυτό τον τρόπο σκέψης. Γιατί δεν υπάρχουν πια; Γιατί δεν υπάρχουν αυτά τα φυτά; Γιατί έγινε αυτό;

Η αξιοποίηση μουσειακών χώρων για ΠΕ, όπως φαίνεται μέσα από τα λόγια της Χρύσας, θέτει τους μαθητές άμεσα αντιμέτωπους με το παρελθόν. Συγκρίνοντας, μέσω μιας κριτικής προσέγγισης, το παρελθόν και το παρόν ενός ζητήματος, τους δίνει ευκαιρίες, αφού εντοπίσουν τη ρίζα του προβλήματος, να αναλογιστούν τις κατάλληλες ενέργειες που απαιτούνται προς άμβλυνσή του, με γνώμονα την αειφορία.

Σύνοψη δεύτερης ενότητας ευρημάτων

Στη δεύτερη ενότητα του τέταρτου κεφαλαίου παρουσιάστηκαν τα ευρήματα που σχετίζονται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση μεταξύ αειφορίας και ΜΠΕ. Όπως φάνηκε, οι συμμετέχοντες υπέδειξαν τη ΜΠΕ ως μια εκπαιδευτική δράση με ιδιαίτερες δυνατότητες για προώθηση της αειφορίας μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, καταθέτοντας απόψεις, οι οποίες διαμόρφωσαν τέσσερις θεματικές περιοχές, σύμφωνα με τις οποίες η ΜΠΕ συμβάλει στην ολιστική προσέγγιση της αειφορίας στην πράξη, στην απτή διασύνδεση προηγούμενων, παροντικών και μελλοντικών γενεών, στην υπόδειξη του αειφόρου τρόπου ζωής, και τέλος στον εντοπισμό της ρίζας του προβλήματος.

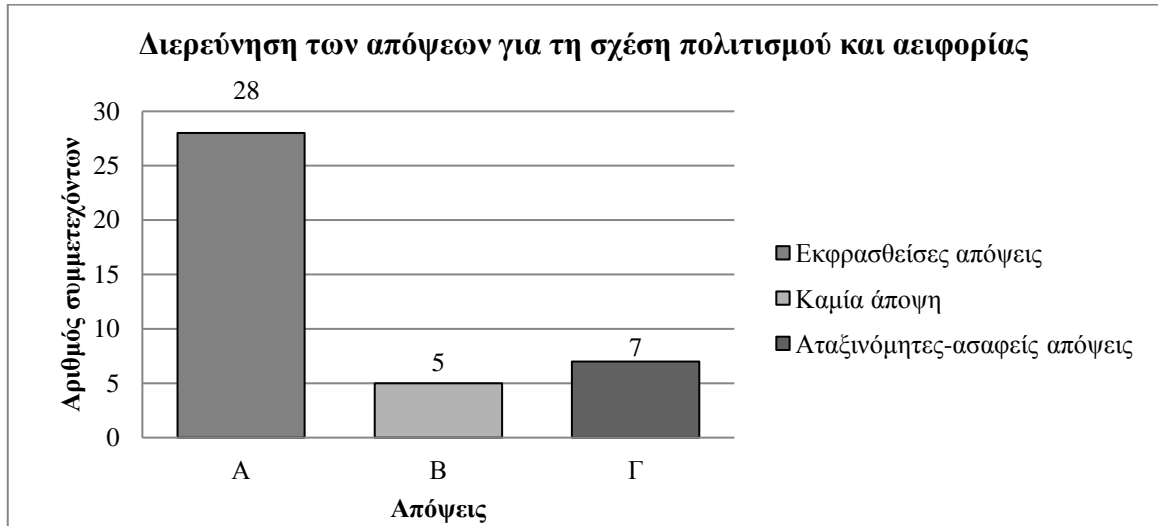
4.3 Απόψεις για τη σχέση μεταξύ αειφορίας και πολιτισμού

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει τα ευρήματα που αναφέρονται στο υποερώτημα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος και συγκεκριμένα στη διερεύνηση του τρόπου που οι συμμετέχοντες βλέπουν τη σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας.

Ειδικότερα, κατά τη διερεύνηση των απόψεων για τη σχέση μεταξύ ΜΠΕ και αειφορίας, οι συμμετέχοντες είχαν κληθεί να εκφράσουν επίσης την άποψή τους για τη σχέση μεταξύ αειφορίας και πολιτισμού, ως διασυνδεδεμένη παράμετρο με την ευρύτερη υπό εξέταση σχέση. Από τους σαράντα εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι είκοσι οκτώ από αυτούς κατέθεσαν κάποια άποψη για τη σχέση πολιτισμού και αειφορίας, ενώ πέντε δεν

4 Ευρήματα

εξωτερίκευσαν καμία θέση. Επτά συμμετέχοντες, παρόλο που εξέφρασαν κάποιες σκέψεις, η μελέτη και ανάλυσή τους έδειξε ότι υπολείπονταν ευκρίνειας, συνοχής και αλληλουχίας ενώ αντανακλούσαν κάποιου είδους σύγχυση, παρά τις διευκρινιστικές ερωτήσεις. Μεταξύ των θέσεων αυτών δε διακρίνεται κάποιο κοινό χαρακτηριστικό και από τη σύγκρισή τους δεν αναδύεται καμία κοινή θεματική, για αυτό παραμένουν αταξινόμητες (Διάγραμμα 18).



Διάγραμμα 18: Υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας;

Οι συμμετέχοντες που περιλαμβάνονται στη Β' κατηγορία της πιο πάνω γραφικής παράστασης, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δεν εξέφρασαν καμία άποψη για τη σχέση αειφορίας και πολιτισμού, δηλώνοντας πως δεν ήταν σε θέση να εντοπίσουν κάποια πιθανή σύνδεση μεταξύ των δύο παραμέτρων. Μάλιστα, κάποιοι από αυτούς είχαν ζητήσει παράλειψη των ερωτήσεων ή των σημείων προς συζήτηση που αφορούσαν στη συγκεκριμένη σχέση. Όπως διαπιστώθηκε μέσα από τις αντιδράσεις τους, η αδυναμία εξωτερίκευσης οποιασδήποτε άποψης πιθανόν να πηγάζει από την ελλιπή κατανόηση του όρου αειφορία και των διαστάσεών του, ανάμεσα σε άλλους παράγοντες.

Η Α' κατηγορία συγκροτείται από απόψεις που πραγματεύονται τη σχέση πολιτισμού και αειφορίας, όπως παρουσιάζεται μέσα από τα μάτια των συμμετεχόντων. Τρεις από αυτούς θεωρούν πως δεν υφίσταται κάποια σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας, υποστηρίζοντας πως η τελευταία σχετίζεται αποκλειστικά με περιβαλλοντικές πτυχές.

Ερευνήτρια: Πιστεύεις ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας;

Μιχάλης: Έτσι ψυχρά; Εγώ πιστεύω ότι και πολιτισμός να μην υπήρχε, η αειφορία θα μπορούσε να υπάρξει από την άποψη ότι έχει να κάνει καθαρά με τη διαχείριση των υφιστάμενων και των μελλοντικών [φυσικών] πόρων.

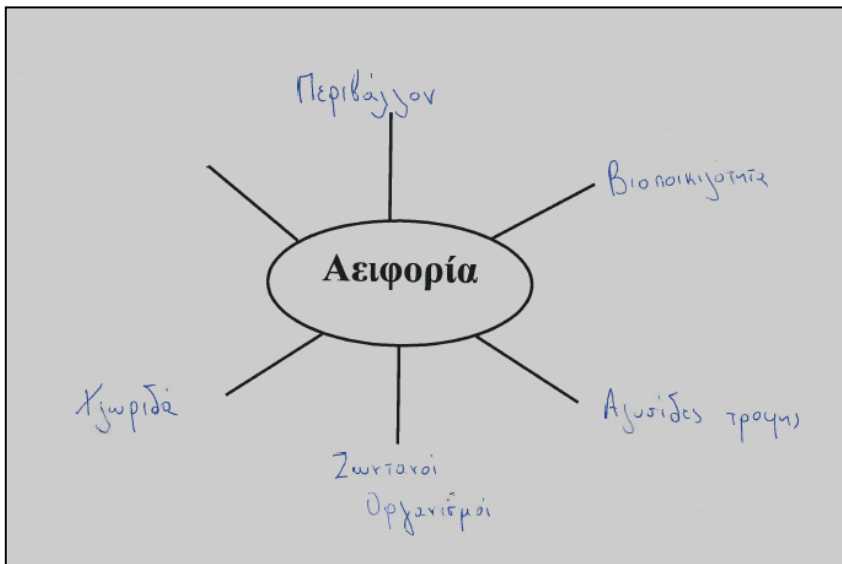
4 Ευρήματα

Με άλλα λόγια, οι εν λόγω συμμετέχοντες πιστεύουν πως η αειφορία, ως έννοια, ταυτίζεται με την περιβαλλοντική αειφορία και ειδικότερα με τις βιοφυσικές της διαστάσεις, αντίληψη η οποία δεν επιτρέπει την ένταξη του πολιτισμού στο πλαίσιο αυτό.

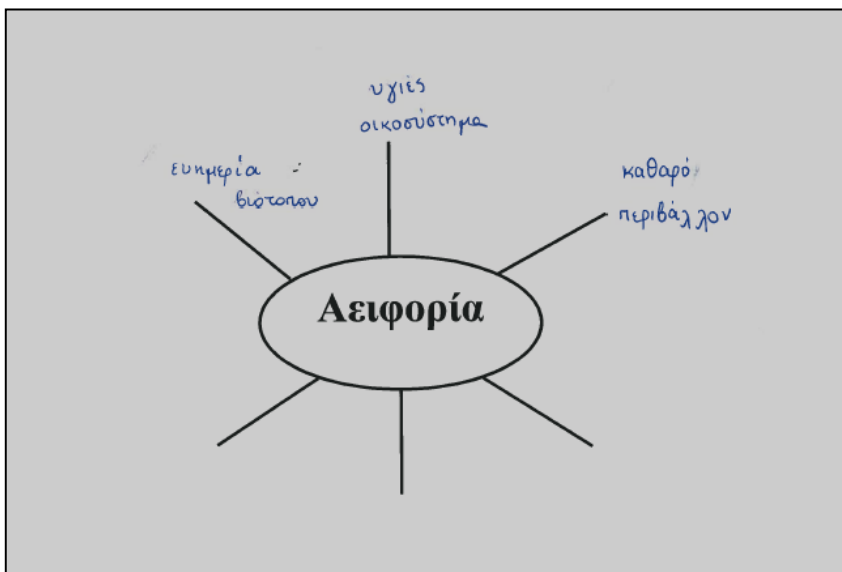
Εκφράζει ο Κώστας:

Αειφορία... Εγώ το βλέπω παραπάνω για περιβαλλοντική αειφορία.
Βιοποικιλότητα... κάπως έτσι. Με τον πολιτισμό...; Όχι, όχι... δεν [έχει σχέση]...

Η ταύτιση της έννοιας της αειφορίας με τις βιοφυσικές διαστάσεις του περιβαλλοντικού της πυλώνα, στην οποία προβαίνουν ορισμένοι συμμετέχοντες, επιβεβαιώνεται και μέσα από τους προσωπικούς χάρτες που είχαν δημιουργήσει στο πλαίσιο της συνέντευξης για την έννοια «αειφορία», οι οποίοι παρουσιάζονται μέσα από τις Εικόνες 12 και 13.



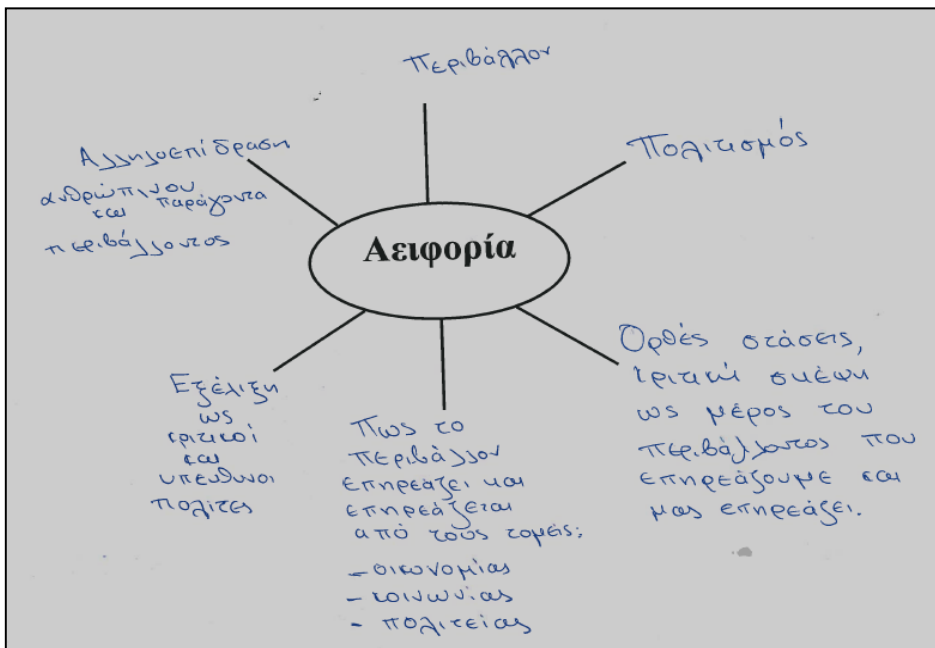
Εικόνα 12: «Αειφορία» - Έμφαση στις οικολογικές πτυχές (Μιχάλης)



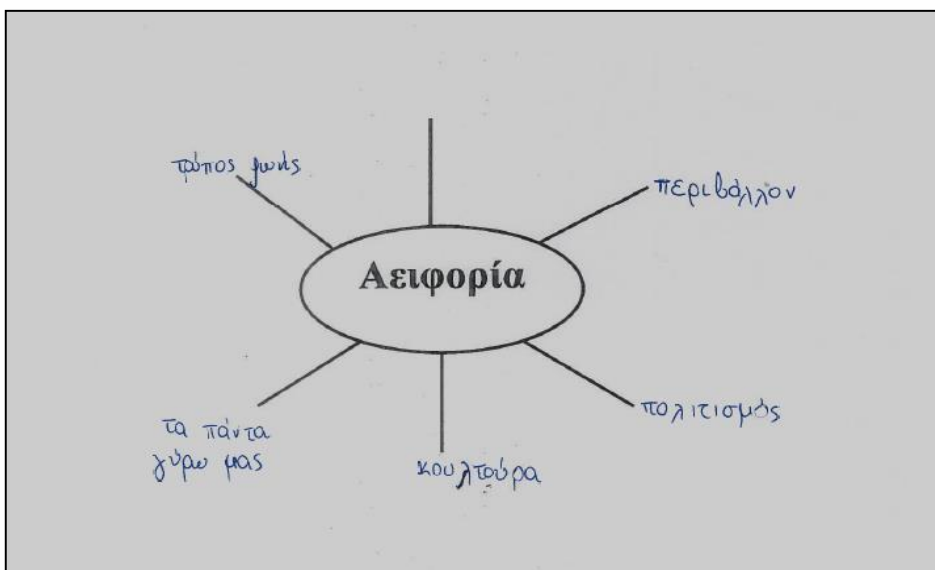
Εικόνα 13: «Αειφορία» – Έμφαση στις οικολογικές πτυχές (Κώστας)

4 Ευρήματα

Παρατηρώντας τις συγκεκριμένες προσωπικές χαρτογραφήσεις διαπιστώνεται ξεκάθαρα η μονομερής και στενή σύνδεση της έννοιας με τις πτυχές αυτές, οι οποίες προφανώς δεν επιτρέπουν τη θεώρηση μιας πιθανής σχέσης μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις η συζήτηση γύρω από τη σχέση πολιτισμού και αειφορίας προέκυψε με φυσικό και αβίαστο τρόπο, καθότι ορισμένοι από τους συμμετέχοντες είχαν ήδη καταγράψει την λέξη «πολιτισμός» ή κάποια άλλη λέξη συναφούς σημασίας στον προσωπικό χάρτη που είχαν δημιουργήσει για την έννοια «αειφορία» (Εικόνα 14 και 15).



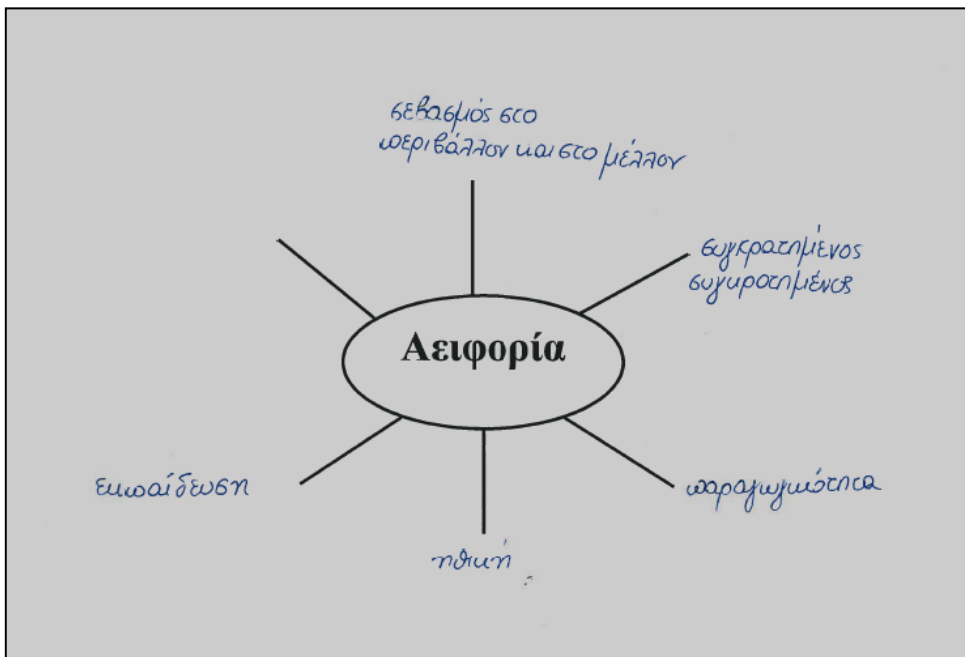
Εικόνα 14: «Αειφορία» – Συμπερίληψη πολιτισμού (Άννα)



Εικόνα 15: «Αειφορία» – Συμπερίληψη πολιτισμού (Μιχαέλα)

4 Ευρήματα

Το γεγονός αυτό έδωσε το ερέθισμα και την ώθηση για περαιτέρω εμβάθυνση στη συγκεκριμένη πτυχή και συνέδραμε στην ομαλή εξέλιξη της συζήτησης. Υπήρξαν και οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι παρόλο που δεν είχαν συμπεριλάβει τη λέξη «πολιτισμός» στον προσωπικό τους χάρτη, εντούτοις ο τρόπος που χαρτογράφησαν την έννοια διακρινόταν από μια γενική προσέγγιση, η οποία δεν παρουσίαζε κάποιου είδους προσκόλληση σε ορισμένες πτυχές της αειφορίας εις βάρος άλλων, όπως διακρίνεται και μέσα από Εικόνα 16.



Εικόνα 16: «Αειφορία» – Γενική προσέγγιση (Λάκης)

Αυτό επέτρεψε στους συγκεκριμένους συμμετέχοντες να είναι πιο ανοικτοί και ευέλικτοι ώστε να μπορέσουν να προβληματιστούν και να εκφράσουν κάποια άποψη γύρω από την ύπαρξη σχέσης μεταξύ αειφορίας και πολιτισμού, κατά τη διάρκεια της διερεύνησης. Μέσα από τις καταγραφείσες απόψεις των συγκεκριμένων είκοσι πέντε συμμετεχόντων, που ήταν σε θέση να εντοπίσουν κάποια συσχέτιση μεταξύ των δύο, αναδύονται δύο θεματικές περιοχές, οι οποίες βασίζονται στον τρόπο προσέγγισης της συγκεκριμένης σχέσης. Αυτές είναι (i) η πολιτισμική αειφορία, και (ii) ο πολιτισμός της αειφορίας, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Πολιτισμική αειφορία

Η παρούσα θεματική περιλαμβάνει τις απόψεις των συμμετεχόντων, οι οποίοι υποστηρίζουν πως η σχέση που διέπει τον πολιτισμό και την αειφορία αντανακλάται μέσα

4 Ευρήματα

από την πολιτισμική αειφορία ή αλλιώς την αειφορία του πολιτισμού.

Θεωρώ ότι μπορεί να υπάρξει η αειφορία του πολιτισμού, η συνέχιση του πολιτισμού, η προέκταση του πολιτισμού. Με την έννοια ότι ο πολιτισμός να κτίζεται στα ήδη υπάρχοντα. Άρα, αειφορία του πολιτισμού με την έννοια ότι υπάρχει εξέλιξη και ανάπτυξη του πολιτισμού. (Λάκης)

Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τον πολιτισμό ως μια έννοια στενά συνυφασμένη με τις τρεις διαστάσεις του χρόνου, παρελθόν, παρόν και μέλλον. Δηλαδή, ορίζουν τον πολιτισμό ως το σύνολο των αξιόλογων ανθρώπινων έργων, τα οποία δημιουργήθηκαν στο παρελθόν και μεταβιβάστηκαν ως κληρονομιά, από γενιά σε γενιά, στο παρόν. Μέσα από το παρόν, αναμένουν τη διασφάλιση της εξέλιξης και της συνέχειας της κληρονομιάς αυτής προς το μέλλον, στις επόμενες γενεές, όπως τεκμηριώνουν τα ακόλουθα παραθέματα:

Θεωρώ ότι, επειδή ο πολιτισμός είναι μια κληρονομιά από το παρελθόν, υπάρχει μια συνέχεια. (Παναγιώτα)

Ο πολιτισμός είναι κάτι που ξεκίνησε, συνεχίζεται, είναι σε εξέλιξη. (Χριστίνα)

Ο πολιτισμός, μέσα από τα λεγόμενά τους, συναποτελείται κυρίως από τα υλικά έργα των ανθρώπων, όπως κτήρια, μουσικά όργανα και παραδοσιακές ενδυμασίες, και λιγότερο από τα άυλα, όπως ήθη, έθιμα, διάλεκτοι και τραγούδια, με περισσότερες σε αριθμό τις αναφορές στον υλικό πολιτισμό. Εξηγεί η Ντίνα:

Έχει αειφορία του πολιτισμού. Των παραδόσεων, των ηθών, των εθίμων, ας πούμε και όχι μόνο... [...] Μπορεί να είναι μουσικών οργάνων, κτηρίων, ρούχων, μπορεί να είναι σκεύη...

Η αειφορία του πολιτισμού ή αλλιώς η πολιτισμική αειφορία παρουσιάζεται ως αυτόνομη και επιπρόσθετη παράμετρος στο πλαίσιο της αειφορίας και προσεγγίζεται ως εξίσου απαραίτητη.

Ο πολιτισμός της αειφορίας

Στην τρέχουσα θεματική περιλαμβάνονται οι περισσότερες αναφορές των συμμετεχόντων της έρευνας για τη σχέση πολιτισμού και αειφορίας. Σχεδόν το ένα δεύτερο (1/2) από αυτούς κατανοεί την αειφορία ως ένα είδος κουλτούρας που συσχετίζεται με τις υπόλοιπες παραμέτρους της έννοιας αυτής.

Το ένα τρίτο (1/3) των εκπαιδευτικών, των οποίων οι απόψεις εμπίπτουν στην παρούσα

4 Ευρήματα

θεματική περιοχή, πιστεύει ότι ο πολιτισμός αντανακλά και καθορίζει άμεσα την ποιότητα, τη βελτίωση και την ανάπτυξη του περιβάλλοντος, αναφέροντας ενδεικτικά:

Ανάλογα με την κουλτούρα και τον πολιτισμό κάποιων ανθρώπων, κάποιου λαού, είναι και η έμφαση που θα δώσει στη βελτίωση και την ανάπτυξη του περιβάλλοντός του. (Κατερίνα)

Αυτό που στην ουσία υποστηρίζουν οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες είναι ότι η διαφύλαξη της περιβαλλοντικής αειφορίας είναι θέμα πολιτισμικό, όπως αυτό αντικατοπτρίζεται από την κουλτούρα μιας ομάδας ανθρώπων. Η εδραίωση μιας τέτοιας κουλτούρας, προσανατολισμένη στην υγεία του περιβάλλοντος, έχει για αυτούς άμεσο αντίκτυπο στην αειφορία του.

Όταν είσαι πολιτισμένος θέλεις να προστατεύσεις το περιβάλλον. Θέλεις να κρατήσεις το περιβάλλον και για τους επόμενους. (Ιουλία)

Οι υπόλοιποι αντικρίζουν τον πολιτισμό κάπως ευρύτερα, επεκτείνοντας την επίδρασή του και σε άλλες πτυχές που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα και την ποιότητα ζωής. Υποστηρίζουν πως ο πολιτισμός, ως κουλτούρα, διαχέεται στις αξίες, στάσεις, δεξιότητες, τον τρόπο σκέψης και τις δράσεις ενός ανθρώπου.

Πολιτισμός δεν είναι μόνο τα μνημεία και τα πράγματα. Είναι γενικά οι άνθρωποι και οι στάσεις τους και το τι σκέφτονται. (Έφη)

Ο πολιτισμός έχει να κάνει και με τις στάσεις σου, τη συμπεριφορά σου απέναντι στις σχέσεις με τους ανθρώπους, στις σχέσεις με το περιβάλλον, στα πάντα ας πούμε. Πολιτισμός δεν είναι μόνο τα πολιτισμικά στοιχεία, τα αγάλματα, το ένα το άλλο. Έχει να κάνει και με την κουλτούρα, τη νοοτροπία σου ας πούμε. Οπότε όλα αυτά επιδρούν στα πάντα γύρω σου... (Ειρήνη)

Ο πολιτισμός της αειφορίας, ο οποίος αντιμετωπίζεται ως τρόπος ζωής, όπως τα δύο τελευταία αποσπάσματα φανερώνουν, δεν προσεγγίζεται αποσπασματικά, αφού δεν περιορίζεται αποκλειστικά και εξ ολοκλήρου στις περιβαλλοντικές πτυχές. Απεναντίας, υποστηρίζεται η επίδρασή του σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής που απαιτούν βιώσιμες επιλογές.

Η αειφορία είναι βασικό συστατικό του πολιτισμού. [...] Μα για μένα είναι πολιτισμός και αειφορία το να μην χτίσω ένα σπίτι πεντακόσιων τετραγωνικών και να χτίσω ένα σπίτι εκατόν πενήντα τετραγωνικών που είναι εκείνο που χρειάζομαι, να σεβαστώ τη φύση. Ταυτόχρονα τα λεφτά να τα χρησιμοποιήσω για να περάσω εγώ ο ίδιος αλλά και να βοηθήσω το κοινωνικό σύνολο. (Στέλλα)

4 Ευρήματα

Οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούν ότι χωρίς τον πολιτισμό καταρρέει η αειφορία, θέτοντάς τον ως τη βάση πάνω στην οποία στηρίζονται όλα τα άλλα που σχετίζονται με αυτήν. Δηλώνει με σαφήνεια η Ρίτα:

Θεωρώ ότι αν δεν υπάρχει πολιτισμός, δεν μπορεί να υπάρχει όλη αυτή η αλυσίδα.

Αυτή η προσέγγιση διαφοροποιείται από αυτή της προηγούμενης θεματικής, μέσω της οποίας ο πολιτισμός παρουσιάστηκε από ορισμένους εκπαιδευτικούς ως ξεχωριστή παράμετρος στο πλαίσιο της αειφορίας. Στην παρούσα θεματική ο πολιτισμός άλλοτε αναδεικνύεται ως υπόβαθρο και άλλοτε, παίρνοντας μεσολαβητικό ρόλο, διαχέεται και διαπλέκεται με τις υπόλοιπες πτυχές, που οι συμμετέχοντες θεωρούν πως συμβάλλουν στην αειφορία. Οι περισσότεροι, ανεξαρτήτως προσέγγισης, υπογράμμισαν τη σημασία προώθησης των σχέσεων αυτών μέσω της εκπαιδευτικής πράξης, με ιδιαίτερες αναφορές στις δυνατότητες του μουσείου προς αυτή την κατεύθυνση, ως ενός εξ ορισμού πολιτισμικού χώρου.

Σύνοψη τρίτης ενότητας ευρημάτων

Η τρίτη ενότητα του τέταρτου κεφαλαίου παρουσίασε τα ευρήματα που σχετίζονται με το υποερώτημα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο εστιάζει στον τρόπο που οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί βλέπουν τη σχέση μεταξύ αειφορίας και πολιτισμού, η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με το όλο διερευνητικό πλαίσιο. Τα ευρήματα έδειξαν ότι σχεδόν τα τρία τέταρτα (3/4) των εκπαιδευτικών της έρευνας επεσήμαναν κάποιου είδους σχέση μεταξύ των δύο.

4.4 Αξιοποίηση μουσείων για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Πρακτικές

Η τρέχουσα ενότητα περιστρέφεται γύρω από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, στις οποίες προβαίνουν μέσα από τη διδακτική τους πράξη. Σκοπός είναι να διαφανεί η σχέση που διέπει τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των συμμετεχόντων, η οποία θα αξιοποιηθεί μετέπειτα για την καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που την επηρεάζουν.

Για να μπορέσει να διερευνηθεί η συγκεκριμένη σχέση έπρεπε προηγουμένως να πραγματοποιηθεί ένα είδος ομαδοποίησης και κατηγοριοποίησης των συμμετεχόντων, βάσει των απόψεων που εξέφρασαν για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ. Μια τέτοια ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση, εκτός του ότι διευκολύνει την εξέταση της

4 Ευρήματα

προαναφερθείσας σχέσης, συμβάλλει επίσης στην απόκτηση μιας πιο σφαιρικής εικόνας για τις απόψεις που καταγράφηκαν και τον αριθμό των συμμετεχόντων που τις εξέφρασαν. Για τη δημιουργία τέτοιας κατηγοριοποίησης μελετήθηκαν αρχικά τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών που εκφράστηκαν καθόλη τη συνέντευξη, με έμφαση στις πρώτες τρεις ερωτήσεις του πρωτοκόλλου, τα δεδομένα των οποίων τοποθετήθηκαν σε πίνακα, σε περιληπτική μορφή. Ο εν λόγω συνοπτικός πίνακας επέτρεψε και διευκόλυνε τη σύγκριση μεταξύ των θετικών και αρνητικών απόψεων του κάθε συμμετέχοντα, προκειμένου να διαπιστωθεί η κατηγορία στην οποία εμπίπτει.

Επιπρόσθετα, για εξακρίβωση και επιβεβαίωση της κατηγορίας στην οποία εντάσσεται ο κάθε εκπαιδευτικός χρησιμοποιήθηκαν ακόμα δύο εργαλεία, τα οποία συνέβαλαν στον τριγωνισμό και ως εκ τούτου στην ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε δεύτερος ερευνητής, ο οποίος, αφού μελέτησε τα γραπτά κείμενα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων με έμφαση στις τρεις πρώτες ερωτήσεις του πρωτοκόλλου, δημιούργησε τις δικές του κατηγοριοποιήσεις. Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές τέθηκαν σε σύγκριση με τις αρχικές κατηγοριοποιήσεις, καθώς και με εκείνες που δημιουργήθηκαν από το λογισμικό QSR NVivo 10. Με τη βοήθεια του τελευταίου εργαλείου, οι αρνητικές και θετικές απόψεις του κάθε συμμετέχοντα παρουσιάστηκαν ανεξάρτητα σε μορφή γραφικής παράστασης, με κριτήριο τις πιο πολλές αναφορές (most coded references) στον κάθε κωδικό. Η απεικόνιση των απόψεων σε γραφική παράσταση στο λογισμικό QSR NVivo 10 επέτρεψε τη σύγκρισή τους, απαλλαγμένη από την πιθανή υποκειμενικότητα των δύο ερευνητών και συνέβαλε στη χωρίς αμφισβήτηση κατηγοριοποίηση των συμμετεχόντων.

Τα τρία διαφορετικά αυτά εργαλεία ανέδειξαν τρεις διακριτές κατηγορίες στις οποίες κατατάσσονται οι συμμετέχοντες, σύμφωνα με τις απόψεις τους. Ειδικότερα, η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει αυτούς με απόλυτα αρνητικές απόψεις, η δεύτερη συγκροτείται από τους συμμετέχοντες που εξέφρασαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές απόψεις, ενώ η τελευταία κατηγορία απαρτίζεται από εκείνους που επέδειξαν απόλυτα θετικές θέσεις. Μόνο δύο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος παρουσιάστηκαν απόλυτα αρνητικοί, απορρίπτοντας στην ουσία το μουσείο για τέτοια εκπαιδευτική αξιοποίηση. Στον αντίποδα βρίσκονται επτά εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εξέφρασαν απόλυτα θετικές απόψεις ως προς το συγκεκριμένο θέμα, υποστηρίζοντας το μουσείο χωρίς οποιαδήποτε αρνητική αναφορά, αντεπιχείρημα ή επιφύλαξη που να αντικρούει τη θετική τους τοποθέτηση. Οι υπόλοιποι

4 Ευρήματα

εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν την πλειοψηφία της έρευνας, κατέθεσαν πιο μετριοπαθείς θέσεις από τις πιο πάνω, εκφράζοντας τόσο θετικές όσο και αρνητικές απόψεις για διάφορες πτυχές που συνδέονται με το συγκεκριμένο θέμα, με επικρατέστερες, όπως ειπώθηκε, τις θετικές απόψεις.

Η κατηγοριοποίηση των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τις απόψεις τους, εκτός του ότι προσφέρει μια γενική εικόνα για τις εκφρασθείσες θέσεις, παράλληλα επιτρέπει την πραγματοποίηση κάθετης ανάλυσης των δεδομένων (non-cross sectional analysis), με στόχο την ανάδειξη της αξιοποίησης μουσείων για ΠΕ στην οποία προβαίνουν ή όχι οι συμμετέχοντες, με βάση τις απόψεις τους. Ο πιο κάτω πίνακας (Πίνακας 2) απεικονίζει τα ευρήματα της εν λόγω ανάλυσης.

Πίνακας 2: Η αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, βάσει των απόψεων των συμμετεχόντων

	Συμμετέχοντες με αρνητικές απόψεις	Συμμετέχοντες με μεικτές απόψεις	Συμμετέχοντες με θετικές απόψεις	Σύνολο
Αξιοποίηση*	0	4	1	5
Μη αξιοποίηση*	2	27	6	35
Σύνολο	2	31	7	40

*Από το 2011 μέχρι και τη στιγμή διεξαγωγής της έρευνας

Όπως ο πιο πάνω πίνακας απεικονίζει, και οι δύο από τους συμμετέχοντες με τις απόλυτα αρνητικές απόψεις δεν έτυχε από το 2011 και έπειτα να προβούν σε οποιαδήποτε αξιοποίηση μουσειακού χώρου για ΠΕ. Από τους τριάντα ένα συμμετέχοντες που εξέφρασαν θετικές και αρνητικές απόψεις, με επικρατέστερες τις θετικές, η συντριπτική πλειοψηφία παραδέχτηκε πως δεν αξιοποίησε ποτέ το μουσείο για τους σκοπούς της ΠΕ, ενώ μόνο τέσσερις από την κατηγορία αυτή είχαν μια τέτοια εμπειρία.

Ερευνήτρια: Μήπως είχες κάποια εμπειρία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μουσείο, από το 2011 και έπειτα;

Στέλλα: Ναι. Για αυτό ανέφερα το μουσείο στο Φικάρδου, όπως και το λαογραφικό μουσείο στον Πεδουλά, όπου τους έδειξα ότι οι προηγούμενες γενιές χρησιμοποιούσαν οτιδήποτε από τη φύση και το χρησιμοποιούσαν στον μέγιστο δυνατό βαθμό και έφτιαχναν με τέτοιο τρόπο τη ζωή τους, ώστε αυτό που θα πετάζουν τελικά να μπορεί να απορροφηθεί από τη φύση.

[...]

4 Ευρήματα

Ερευνήτρια: Ερχόμενοι πίσω στο σχολείο συνεχίσατε αυτή τη δράση;

Στέλλα: Ναι, σκεφτήκαμε πράγματα που θα μπορούσαμε να κάνουμε για επαναχρησιμοποίηση αρκετών αντικειμένων μέσα στο σχολείο. Δηλαδή, μην το πετάξεις αυτό, μπορείς να κάνεις εκείνο. Δηλαδή, ας πούμε στα πλαστικά μπουκάλια, σκεφτήκαμε ότι μπορούμε να φυτέψουμε μέσα ή μπορούμε να κάνουμε διάφορες δραστηριότητες ή να χρησιμοποιούμε περισσότερο αντικείμενα που απορροφούνται από το περιβάλλον. Άρα ναι, δουλέψαμε αρκετά νομίζω.

Σημαντική είναι η διαπίστωση πως έξι από τους είκοσι επτά συμμετέχοντες, μολονότι είχαν πραγματοποιήσει εκπαιδευτική επίσκεψη σε μουσεία περιβαλλοντικής αναφοράς, παραδέχτηκαν πως η εκεί δράση δεν αφορούσε ΠΕ αλλά στόχευε αποκλειστικά σε σύνδεση με ιστορία ή με φυσικές επιστήμες. Αυτό υποδεικνύει πως ενώ οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία για τέτοια εκπαιδευτική αξιοποίηση, εντούτοις οι διδακτικές τους επιλογές δεν προσανατολίστηκαν σε τέτοιου είδους δράσεις.

Ένα μουσείο που πήγαμε, ήταν το Μουσείο Νερού. [...] Σίγουρα αναπτύχθηκαν κάποιες γνώσεις ή στάσεις... αλλά δεν είμαι σίγουρος αν ήταν προς την κατεύθυνση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τόσο, όσο ιστορικά παραπάνω.
(Αρης)

Οι παρατηρήσεις που σχετίζονται με την αξιοποίηση των μουσείων για ΠΕ από τους εκπαιδευτικούς με τις καταγεγραμμένες αρνητικές απόψεις, υποδεικνύουν συνέπεια μεταξύ των απόψεων και των επιλογών τους στην εκπαιδευτική πράξη και αποτελούν ένδειξη ύπαρξης εννοιολογικών περιορισμών. Εννοιολογικοί περιορισμοί διαπιστώνονται και σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών της δεύτερης κατηγορίας, με θετικές και αρνητικές απόψεις, αφού όπως ειπώθηκε, μόνο το ένα έβδομο (1/7) περίπου από αυτούς αξιοποίησε μέχρι τη στιγμή της έρευνας τον μουσειακό χώρο για ΠΕ. Η διαπίστωση αυτή είναι σε μεγάλο βαθμό σε συνάρτηση με τον τρόπο που αρκετοί από αυτούς αντιμετωπίζουν τον μουσειακό χώρο και την ΠΕ, όπως φάνηκε μέσα από τις απόψεις τους που αναλύθηκαν εκτενώς στην ενότητα 4.1 των ευρημάτων. Οι απόψεις και κατά συνέπεια οι επιλογές, πέραν του ενός τετάρτου (1/4) των εκπαιδευτικών του δείγματος, φαίνεται να επηρεάζονται από στενές αντιλήψεις και ανθεκτικά στερεότυπα.

Εστιάζοντας στην τελευταία κατηγορία που απαρτίζεται από επτά εκπαιδευτικούς με απόλυτα θετικές απόψεις, διαπιστώνεται πως μόνο μια από αυτούς είχε προβεί από το 2011 και έπειτα σε αξιοποίηση μουσειακού χώρου για τους σκοπούς της ΠΕ. Οι υπόλοιποι έξι παραδέχτηκαν πως παρόλο που θεωρούν κατάλληλο τον χώρο του μουσείου για ΠΕ, εντούτοις δεν έτυχε να προβούν σε συναφή χρήση. Η διαπίστωση αυτή υποδεικνύει ένα είδος αναντιστοιχίας και ασυνέπειας μεταξύ των απόψεων και δράσεων των

4 Ευρήματα

συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρά τις θετικές τους θέσεις και την απουσία εννοιολογικών περιορισμών, εντούτοις δεν προέβηκαν στην αναμενόμενη αξιοποίηση. Η διαπίστωση αυτή εγείρει ερωτήματα ως προς τους λόγους για τους οποίους προκύπτει κάτι τέτοιο και ταυτόχρονα ενισχύει την ανάγκη για διερεύνηση των άλλων παραγόντων, πέραν των εννοιολογικών, που πιθανόν να επηρεάζουν την πρόθεση και την επιλογή των εκπαιδευτικών για αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ.

Σύνοψη τέταρτης ενότητας ευρημάτων

Η τέταρτη ενότητα του τρέχοντος κεφαλαίου ασχολήθηκε με τα ευρήματα που φανερώνουν την αξιοποίηση των μουσείων για ΠΕ στην οποία έχουν προβεί οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μέχρι και τη στιγμή της έρευνας. Τα ευρήματα έδειξαν πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έτυχε να πραγματοποιήσει μια τέτοια εκπαιδευτική δράση, παρά τις ευκαιρίες που είχε και παρά τις θετικές απόψεις που εκφράστηκαν για αυτή. Η συγκεκριμένη παρατήρηση φανερώνει ένα είδος αναντιστοιχίας και ασυνέπειας μεταξύ απόψεων και πρακτικών, αναφορικά με το υπό μελέτη θέμα και ωθεί τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συγκεκριμένη σχέση.

4.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή και αξιοποίηση μουσείων για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η πέμπτη ενότητα του Κεφαλαίου των Ευρημάτων περιλαμβάνει τα ευρήματα που δίνουν απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, το οποίο επικεντρώνεται στους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών για την επιλογή και αξιοποίηση μουσείων για την εξυπηρέτηση των σκοπών και στόχων της ΠΕ. Η ανάλυση των δεδομένων, με τη χρήση θεματικής ανάλυσης, αποκάλυψε μια ευρεία γκάμα παραγόντων, οι οποίοι μπορούν να διαχωριστούν σε δύο ευρείες κατηγορίες, στους εννοιολογικούς παράγοντες από τη μια και στους λειτουργικούς, πρακτικούς και άλλους παράγοντες από την άλλη. Οι εννοιολογικοί παράγοντες (conceptual factors) σχετίζονται με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση και τις παραμέτρους που σχετίζονται με αυτή, παρουσιάζοντας άμεση επίδραση στις απόψεις τους για τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, όπως αυτές καταγράφηκαν πιο πάνω. Οι λειτουργικοί, πρακτικοί και άλλοι παράγοντες αναφέρονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες υποστηρίζοντας πως επιδρούν στην πρόθεσή τους για την επιλογή και αξιοποίηση της εν λόγω εκπαιδευτικής δράσης. Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 3)

4 Ευρήματα

παρουσιάζει σε συνοπτική μορφή τους παράγοντες που αποκαλύφθηκαν μέσω της διερεύνησης

Πίνακας 3: Σύνοψη ευρημάτων για τους παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν την πρόθεση για διάχυση της ΕΑΑ μέσω ΜΠΕ

Παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση για διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ	
Θεματικό πλαίσιο	Θεματικές και υποθεματικές περιοχές
A. Εννοιολογικοί παράγοντες	(i) Στενές αντιλήψεις και ανθεκτικά στερεότυπα
B. Λειτουργικοί, πρακτικοί και άλλοι παράγοντες	(i) Μέρος ευρύτερης πολιτικής, ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα, βελτιώσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα <ul style="list-style-type: none"> - Μέρος μιας ευρύτερης πολιτικής - Ένταξη και διασύνδεση της ΜΠΕ με το αναλυτικό πρόγραμμα - Περιορισμοί και διευθετήσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα
	(ii) Απαιτητική προετοιμασία
	(iii) Καθοδήγηση <ul style="list-style-type: none"> - Συνεργασία - Πρόσβαση σε υλικό
	(iv) Ανεπαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση <ul style="list-style-type: none"> - Βιωματική επιμόρφωση
	(v) Οι περιορισμοί του χώρου <ul style="list-style-type: none"> - Τροποποιήσεις στον μουσειακό χώρο - Συνδυασμός εσωτερικού και εξωτερικού χώρου
	(vi) Ύπαρξη προσχεδιασμένου εκπαιδευτικού προγράμματος <ul style="list-style-type: none"> - Δομημένο πρόγραμμα ΜΠΕ - Βιωματικό πρόγραμμα ενεργού εμπλοκής - Παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού
	(vii) «Ποια μουσεία;» «Ποια προγράμματα;» - Απουσία ενημέρωσης <ul style="list-style-type: none"> - Άνοιγμα του μουσείου προς την εκπαίδευση
	(viii) Μεγάλο οικονομικό κόστος

Στη συνέχεια ακολουθεί αναλυτική επεξήγηση όλων των πιο πάνω παραγόντων μέσα από τις υποενότητες 4.5.1 και 4.5.2. Στην πρώτη υποενότητα εξετάζονται οι εννοιολογικοί παράγοντες και στη δεύτερη οι υπόλοιποι παράγοντες.

4.5.1 Εννοιολογικοί παράγοντες

4.5.1.1 Στενές αντιλήψεις και ανθεκτικά στερεότυπα

Οι περιορισμοί που προκύπτουν από στενές αντιλήψεις και ανθεκτικά στερεότυπα φάνηκε να επηρεάζουν τις απόψεις και κατά συνέπεια τις δράσεις πέραν του ενός τετάρτου (1/4) των συμμετεχόντων, χωρίς όμως αυτοί να το συνειδητοποιούν στην πραγματικότητα. Πρόκειται για παράμετρο η οποία σχετίζεται με τις αντιλήψεις τους ως προς το μουσείο ως χώρο για ΠΕ. Ειδικότερα, μέσα από την έρευνα φάνηκε πως ορισμένοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν στενές αντιλήψεις ως προς τις έννοιες «μουσείο», «περιβάλλον» και «περιβαλλοντική εκπαίδευση». Ως στενές αντιλήψεις θα μπορούσαν να οριστούν αυτές οι οποίες υποδηλώνουν περιορισμένο εύρος αντίληψης των συγκεκριμένων εννοιών, συγκριτικά με τους πιο πρόσφατους επίσημους ορισμούς και τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Εκφράζει ο Άρης:

[...] δεν ξέρω, ακούγοντας μουσείο, το μυαλό μου πάει σε πίνακες... ιστορικός χώρος που μπορείς να δεις την ιστορία μιας χώρας... Δε μου κολλά πάρα πολύ σε σχέση με το περιβάλλον.

Μέσα από το παραπάνω απόσπασμα σκιαγραφούνται οι αντιλήψεις του Άρη ως προς τις έννοιες «μουσείο» και «περιβάλλον», οι οποίες αναδεικνύουν προσκόλληση σε στερεότυπα. Η έννοια «μουσείο» ταυτίζεται για τον Άρη κυρίως με ιστορικές πτυχές, που δε συνάδουν κατά αυτόν με την έννοια «περιβάλλον», παρουσιάζοντας έτσι τις δύο έννοιες να μη διέπονται από κάποια μεταξύ τους σχέση. Η ύπαρξη τέτοιου στενού εύρους αντιλήψεων, φαίνεται πως δύσκολα επιτρέπει την αποδοχή και επιλογή ενός πολιτισμικού χώρου, όπως είναι το μουσείο, για ΠΕ.

Θεωρώ ότι ένας δάσκαλος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δεν είναι το πρώτο πράγμα που ήταν να σκεφτείς να πούμε να εμπλέξει στο μάθημά του [το μουσείο για ΠΕ]. (Μάρθα)

Πράγματι, αυτό που η Μάρθα δηλώνει παραπάνω επιβεβαιώνεται μέσα από τα λεγόμενα και άλλων εκπαιδευτικών, όπως της Μελίνας, η οποία παραδέχεται πως το μουσείο δεν υφίσταται στο μυαλό της ως επιλογή για ΠΕ, ανάμεσα στις άλλες εκπαιδευτικές υποδομές.

Και να σου πω δεν το είχα και σκεφτεί, για να πω την αλήθεια... (Μελίνα)

Μια πιθανή εξήγηση που μπορεί να δοθεί για την απουσία του μουσείου από την γκάμα των επιλογών, που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορεί να εξυπηρετήσει τις διδακτικές

4 Ευρήματα

ανάγκες της ΠΕ, είναι η προσκόλληση σε ανθεκτικά στερεότυπα για τις έννοιες «μουσείο» και «περιβάλλον». Σε αρκετές περιπτώσεις, η έννοια «μουσείο» ταυτίζεται με ένα συγκεκριμένο είδος μουσείου και ειδικότερα με αρχαιολογικό, όπως τεκμηριώνεται μέσα από τα ακόλουθα αποσπάσματα:

Εξαρτάται τι μουσείο. Με το να γράφεις ένα μουσείο, καταλαβαίνεις ένα μουσείο αρχαιολογικό. Εκείνο έρχεται στο μυαλό μου. (Αλεξάνδρα)

Επειδή πήγε το μυαλό μου στο αρχαιολογικό [μουσείο], δεν το σύνδεσα [με ΠΕ]. (Κλειώ)

Η πρώτη εικόνα που ανακαλείται από τους συμμετέχοντες, ακούγοντας τη λέξη «μουσείο», παραπέμπει σε αρχαιολογικό μουσείο με αγάλματα, εικόνα που δεν επιτρέπει τη σύνδεση με την ΠΕ ή και με την αειφορία, όπως η Κλειώ σχολιάζει:

Απλά μου καρφώθηκε στο μυαλό το αρχαιολογικό μουσείο με τα αγαλματάκια και δεν μπορώ να το συνδέσω με την αειφόρο ανάπτυξη. (Κλειώ)

Η εικόνα αυτή αποτελεί στην πραγματικότητα στερεότυπο, που πηγάζει ίσως από τις προηγούμενες εμπειρίες των συμμετεχόντων και το οποίο παραμένει ανθεκτικό στον χρόνο. Παρόλο που συνδέουν το μουσείο με την ΠΕ, εντούτοις, ακόμα και σε αυτή την περίπτωση, δεν το θεωρούν ως μια πιθανή εκπαιδευτική υποδομή για ΠΕ, όπως εκφράζουν η Κλειώ και η Αντωνία αντίστοιχα,

Το μουσείο δε με ενέπνευσε να τους πάρω για το περιβάλλον. (Κλειώ)

[...] αλλά παραπάνω συνδέεται το μουσείο με την ιστορία παρά με το περιβάλλον. (Αντωνία)

Όπως φανερώνεται από τα προαναφερθέντα αποσπάσματα, το μουσείο, στην προκειμένη περίπτωση αρχαιολογικό, προορίζεται για το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας, ενώ απέχει από την έννοια «περιβάλλον». Το περιβάλλον ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς, με τις συναφείς αντιλήψεις, ως η πράσινη φύση και ως εκ τούτου η ΠΕ θεωρείται πως πρέπει να διεξάγεται σε αντίστοιχους χώρους, ανάγκη η οποία για αυτούς δεν μπορεί να εξυπηρετηθεί μέσα στο μουσείο. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί με τα σχετικά στερεότυπα δυσκολεύονται να αποδεχτούν τον μουσειακό χώρο ως κατάλληλο για ΠΕ και κατά συνέπεια, δεν προβαίνουν στην επιλογή και αξιοποίησή του για τον σκοπό αυτό.

4.5.2 Λειτουργικοί, πρακτικοί και άλλοι παράγοντες

Το δεύτερο μέρος της ενότητας 4.5 παρουσιάζει άλλους παράγοντες, πέραν των εννοιολογικών, που επηρεάζουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών της έρευνας για επιλογή και αξιοποίηση του μουσειακού χώρου για ΠΕ. Παρόλο που και οι δύο υποενότητες αναφέρονται σε παράγοντες, ωστόσο υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το ότι η πρώτη (4.5.1) παραθέτει παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τους συμμετέχοντες χωρίς αυτοί να το συνειδητοποιούν, ενώ η δεύτερη και τρέχουσα υποενότητα πραγματεύεται παράγοντες, οι οποίοι προβάλλονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, όπως αυτοί τους αντιλαμβάνονται, ισχυριζόμενοι πως επηρεάζουν την πρόθεσή τους όσον αφορά στην επιλογή και αξιοποίηση των μουσείων για τους σκοπούς της ΠΕ. Οι παράγοντες αυτοί αντικατοπτρίζονται από τις ακόλουθες οκτώ θεματικές ενότητες και τις υποθεματικές τους.

4.5.2.1 Μέρος ευρύτερης πολιτικής, ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα, βελτιώσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα

Τα δύο πέμπτα (2/5) των εκπαιδευτικών της έρευνας δήλωσαν πως θα αξιοποιούσαν περισσότερο και ποιοτικότερα τα μουσεία για ΠΕ εάν η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης πολιτικής, είναι ενταγμένη με συγκεκριμένο τρόπο στο αναλυτικό πρόγραμμα και οι διευθετήσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών την επιτρέπουν, πτυχές οι οποίες διαμορφώνουν τις ακόλουθες τρεις υποθεματικές κατηγορίες.

Μέρος μιας ευρύτερης πολιτικής

Ειδικότερα, κάποιοι συμμετέχοντες πιστεύουν πως θα τους επηρέαζε θετικά η ένταξη της ΜΠΕ σε έναν ευρύτερο ετήσιο προγραμματισμό, ο οποίος αποτελεί μέρος της πολιτικής της σχολικής μονάδας που υιοθετείται από την αρχή του σχολικού έτους. Εξηγεί η Ζωή την άποψή της που αναφέρεται στη συγκεκριμένη ανάγκη:

Μια έτσι ενημέρωση και απόφαση από πριν, ένας προγραμματισμός για παράδειγμα από την αρχή της σχολικής χρονιάς, [...] ώστε να υπάρχει το υπόβαθρο, να υπάρχει η βάση από την αρχή της χρονιάς και όχι απλά ξεκινούμε πάμε μια επίσκεψη και τέλειωσε. Να εντάσσεται δηλαδή στον γενικό προγραμματισμό του σχολείου, από την αρχή της χρονιάς. Μπορεί σε πολλές περιπτώσεις να ξεκινήσει η χρονιά, να προγραμματιστεί μόνο για τους δύο πρώτους μήνες όσον αφορά τις επισκέψεις, οπότε δεν μπορείς να το εντάξεις σαν εκπαιδευτικός της τάξης μέσα στην όλη σου προσπάθεια. Μπορεί πραγματικά δύο βδομάδες πριν πας κάπου να αποφασιστεί ή να το αποφασίσεις και να είναι έτσι λίγο ξεκρέμαστο. Είναι καλύτερα να είναι πιο προγραμματισμένο.

4 Ευρήματα

Η Ζωή υποστηρίζει πως η εκ των προτέρων επίγνωση των προγραμματισμένων σχολικών δράσεων βοηθά στην πιο συνειδητή ένταξη της ΜΠΕ στην ευρύτερη διδακτική της. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται υπόβαθρο πριν από τη δράση ενώ παράλληλα αποτελεί μέρος της όλης εκπαιδευτικής προσπάθειας, και όχι απλά μια μετέωρη δράση εκτός σχολείου. Τη θέση αυτή συμμερίζεται και η Νεφέλη, η οποία επίσης υποστηρίζει την ένταξη της ΜΠΕ σε έναν ευρύτερο ετήσιο προγραμματισμό, σε μια ευρύτερη σχολική πολιτική, προκειμένου να διασυνδέεται με προηγούμενες και επακόλουθες δράσεις.

Δηλαδή, να μην είναι αυτόνομα. Όχι ότι θα πάω απλά στο μουσείο, θα κάνω απλά ένα πρόγραμμα και να φύγω. Αυτό το μουσείο θα συνδεθεί με κάποιο τρόπο με αυτή τη θάλασσα, θα συνδεθεί με αυτό το περιβάλλον έξω. [...] Δηλαδή, να γίνεται σχεδιασμός ολόκληρος, από τον Σεπτέμβρη ως τον Μάη. Θα ακολουθήσει ένα πρόγραμμα και θα καταλήξει κάπου και θα βγάλεις πορίσματα. Έτσι το φαντάζομαι. Και θα μου άρεσε να το κάνω. Εννοείται ότι το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να το σχεδιάσει με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν ασχοληθεί με αυτά τα θέματα. (Νεφέλη)

Ο Φάνος θεωρεί πως θα διευκολυνόταν εάν η ΜΠΕ εντασσόταν στις δράσεις της αειφόρου περιβαλλοντικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου του, ενώ η Ντίνα δηλώνει πως θα αποτελούσε προτροπή για αυτήν, εάν η αξιοποίηση πολιτισμικών χώρων για ΠΕ αποτελούσε μέρος των γενικών ή των ειδικών στόχων, οι οποίοι τίθενται κάθε χρόνο ως πολιτική από το Υπουργείο Παιδείας ή και από το ίδιο το σχολείο. Η Νεφέλη δηλώνει πως η ΜΠΕ θα πρέπει να είναι μέρος μιας υποχρεωτικής πολιτικής μέσω της οποίας εγγυάται η ελάχιστη συμμετοχή των παιδιών σε τέτοιες δράσεις, που συμβάλλουν στη διευρυμένη και διαθεματική προσέγγιση των θεμάτων περιβάλλοντος και πολιτισμού.

Εγώ θεωρώ ότι πρέπει να γίνει υποχρεωτικό, τουλάχιστον στις τάξεις Ε' και Στ' και εμβόλιμα να μπαίνει και στις προηγούμενες τάξεις, αν θέλεις να κάνεις δουλειά... Και αυτό το πράγμα θεωρώ ότι θα πιάσει πολλούς τομείς. Δε θα πιάσει μόνο αυτό που λέμε το περιβάλλον σκέτο. Θα πιάσει αυτό που είπαμε, και τη μουσειακή αγωγή και τον πολιτισμό.[...] Άρα πας διαθεματικά σε τόσους άλλους τομείς. (Νεφέλη)

Πέραν της ένταξης της ΜΠΕ στην πολιτική ή τον ευρύτερο προγραμματισμό του σχολείου ή και του αρμόδιου Υπουργείου, οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως θα διευκολύνονταν στην πρακτική αξιοποίηση της συγκεκριμένης επιλογής εάν αυτή συνδεόταν στενότερα και πιο ξεκάθαρα με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Ένταξη και διασύνδεση της Μουσειακής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με το αναλυτικό πρόγραμμα

Η διασύνδεση της δράσης στο μουσείο με το αναλυτικό πρόγραμμα εμφανίζεται να ενισχύει θετικά την πρόθεση για επιλογή του εν λόγω χώρου, όπως η Λουκία και η Μύρια εκφράζουν στα ακόλουθα αντίστοιχα αποσπάσματα:

Να υπάρχει και κάποιος τρόπος να συνδέεται η ύλη μας με το πρόγραμμα.
(Λουκία)

Θα ήθελα τα φύλλα εργασίας [στο μουσείο] να είναι συσχετισμένα με το εκπαιδευτικό σύστημα, με το αναλυτικό πρόγραμμα, για να μπορέσω να το συσχετίσω με το μάθημα που κάνω. Να υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα προγράμματα που έχουν σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα. (Μύρια)

Οι συμμετέχοντες λένε πως ευκολότερα θα επέλεγαν το μουσείο για ΠΕ εάν γνώριζαν εκ των προτέρων πως η εκεί δράση συνδέεται άμεσα και συγκεκριμένα με τα θέματα του αναλυτικού προγράμματος που μελετούνται στο σχολείο, ενώ η απουσία τέτοιας σύνδεσης καθίσταται αποτρεπτική για αυτούς. Για να επιτευχθεί όμως κάτι τέτοιο πρέπει, σύμφωνα με την Κλειώ, να υπάρξει συνεργασία ανάμεσα στα μουσεία, ως υπεύθυνους των προγραμμάτων τους, στο Υπουργείο Παιδείας, ως υπεύθυνος φορέας του αναλυτικού προγράμματος και στα σχολεία, ως οι άμεσα ενδιαφερόμενοι και δέκτες των εκπαιδευτικών δράσεων.

Σίγουρα θα με βοηθούσε ένας συνδυασμός νομίζω. [...] Δηλαδή, να σου δώσει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές το Υπουργείο Παιδείας και κάποιο υλικό και να πας στο μουσείο και να μην έχει αυτά που σου λέει ή που σου προτείνει το Υπουργείο, άρα είναι δώρον άδωρον. Δηλαδή, πρέπει να υπάρχει συνεργασία του ανάλογου Υπουργείου με το μουσείο και σίγουρα μέσα στο σχολείο, ενδοσχολικά. (Κλειώ)

Η ύπαρξη διασυνδέσεων μεταξύ μουσειακής δράσης και αναλυτικού προγράμματος παρουσιάζεται ως παράγοντας που επηρεάζει θετικά τους εκπαιδευτικούς και αναδεικνύεται, μέσα από τα λεγόμενά τους, ως ανάγκη για τέτοια εκπαιδευτική επιλογή. Δεν είναι αρκετή για αυτούς η εισήγηση του μουσειακού χώρου ως κατάλληλου για ΠΕ. Όπως εκφράζουν, αυτό που θα τους ωθούσε στην πρακτική ένταξή του στη διδακτική τους είναι η παροχή ξεκάθαρων τρόπων διασύνδεσης της δράσης με το αναλυτικό πρόγραμμα. Ο Μιχάλης παραδέχεται πως στην υλοποίηση τέτοιας δράσης θα συνέβαλλε η ένταξή της στο πρόγραμμα σπουδών της ΠΕ ή του ευρύτερου αναλυτικού προγράμματος με καταγεγραμμένους συγκεκριμένους στόχους, επιδιωκόμενα αποτελέσματα, δείκτες

4 Ευρήματα

επιτυχίας καθώς και τρόπους διασύνδεσής τους με συγκεκριμένες προτεινόμενες δραστηριότητες.

[...] θα ήθελα να δω με βάση τους δείκτες επιτυχίας, τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα τελοσπάντων που έχουν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μέσα σε ποιες δραστηριότητες θα ενταχθεί το μουσείο, ικανοποιώντας κάποιους συγκεκριμένους στόχους. Για παράδειγμα, μέσα από τον οδηγό του εκπαιδευτικού. (Μιχάλης)

Επιπλέον, η διασύνδεση της ΜΠΕ με άλλες ενότητες ή άλλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος λειτουργεί ως επιπρόσθετο κίνητρο για την επιλογή του υπό συζήτηση χώρου. Με άλλα λόγια, αυτό που θα παρότρυνε περισσότερο τους εκπαιδευτικούς είναι η δυνατότητα ολιστικής, διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης της ΜΠΕ μέσα από τα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Στην πράξη, για να επιτευχθεί ευκολότερα κάτι τέτοιο, οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι χρειάζονται αρκετό διδακτικό χρόνο στην ίδια τάξη, με ποικίλα γνωστικά αντικείμενα υπό τη διδακτική τους ευθύνη, ανάμεσα στα οποία και η ΠΕ, σε περίπτωση που αυτό συνιστά ένα από τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Περιορισμοί και διευθετήσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα

Κάποιοι συμμετέχοντες παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα προβληματισμένοι ως προς την ένταξη της ΠΕ ως διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο στο πλαίσιο του υποχρεωτικού αναλυτικού προγράμματος. Η Νίκη αισθάνεται πως γίνονταν πιο πολλές δράσεις και δραστηριότητες για την ΠΕ πριν από τη θεσμοθέτησή της ως υποχρεωτικά διδασκόμενου αντικειμένου στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Μακάρι να βρει τον δρόμο της η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, γιατί εγώ είμαι της άποψης ότι όταν δεν την είχαμε στο πρόγραμμα και είχαμε τα οικολογικά σχολεία, νομίζω ότι κάναμε πιο πολλά. Τελικά αυτό το μονόωρο που μπήκε και το οποίο πολλές φορές πιάνει ακόμα και ο δάσκαλος της γυμναστικής για να κλείσει το πρόγραμμα, είναι μια ξεκάρφη ώρα. (Νίκη)

Στο παραπάνω απόσπασμα, η Νίκη θίγει την αξιοποίηση του εβδομαδιαίου χρόνου που αναλογεί στην ΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα. Υποστηρίζει πως εάν ο χρόνος αυτός δεν αναλαμβάνεται από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και δίνεται σε κάποιον/α άλλο/η εκπαιδευτικό, προκειμένου να εξυπηρετηθεί το πρόγραμμα, τότε καταντά «ξεκάρφη ώρα», όπως την χαρακτηρίζει. Βάσει των αναφορών, το κίνητρο για ΜΠΕ θα ενισχυόταν αν ο/η εκπαιδευτικός, που έχει τον περισσότερο διδακτικό χρόνο σε μια τάξη, είναι

4 Ευρήματα

αυτός/ή ο/η οποίος/α έχει τη διδακτική ευθύνη και για την ΠΕ, νοουμένου ότι αποτελεί διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, παρέχεται σε αυτόν/ή αφενός ευελιξία χρόνου για τέτοιες δράσεις και αφετέρου δυνατότητα για διασύνδεση με τα υπόλοιπα θέματα και γνωστικά αντικείμενα, των οποίων έχει επίσης τη διδακτική ευθύνη.

[...] αν το κάνει ο δάσκαλος της τάξης γίνεται πιο εύκολο με την έννοια ότι μπορεί να συνδέσει τα θέματά του, μπορεί να πάρει χρόνο από το ένα μάθημα διότι θεωρεί ότι τη δεδομένη στιγμή τον βοηθά παραπάνω να κάνει αυτό και μετά να δώσει πίσω τον χρόνο. (Αφροδίτη)

Για αυτό, οι συμμετέχοντες εκφράζουν την ανάγκη ανάλογων διευθετήσεων στο ωρολόγιο πρόγραμμα, προκειμένου η ΜΠΕ να αποτελεί ευκαιρία για ολιστική προσέγγιση τόσο της ΠΕ όσο και των άλλων ποικίλων γνωστικών αντικειμένων, μεγιστοποιώντας έτσι τη μαθησιακή αξία της εμπειρίας. Η Μάρθα και η Νίκη εξηγούν μέσα από τα ακόλουθα αποσπάσματα, αντιστοίχως, πώς διευκολύνεται η αξιοποίηση της ΜΠΕ εάν τηρούνται οι πιο πάνω προϋποθέσεις:

Ειδικά αν κάνεις πιο πολλά μαθήματα με τους μαθητές σου, μπορείς να το δεις πιο σφαιρικά ως πούμε. Αν είσαι ο δάσκαλος της τάξης, μπορείς να συνδυάσεις μια επίσκεψη με πολλά μαθήματα που κάνεις με τα παιδιά. (Μάρθα)

Αν όμως την πάρει ο δάσκαλος την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και φτιάξει ένα πλάνο, μέσα θα κλείσει όλα. Και τα μαθηματικά και την ιστορία και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Μέσα σε αυτό το σκεπτικό, μπορεί σίγουρα να αξιοποιήσει καλύτερα τον χρόνο που θα πάει στο μουσείο ή να επιδιώξει να πάει στο μουσείο. Και πηγαίνοντας στο μουσείο, στο πίσω μέρος του μυαλού του παίρνει και την ιστορία, παίρνει και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τα παίρνει όλα. Θα το αξιοποιήσει καλύτερα. Είναι πιο καλά να παίρνει ο δάσκαλος της τάξης, αν έχει και τον χρόνο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θα το αξιοποιήσει καλύτερα. (Νίκη)

Υπάρχουν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών, όπως ο Λάκης, οι οποίοι διδάσκουν την ΠΕ, είναι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί τάξης και αρέσκονται ιδιαίτερα στην εκπαίδευση εκτός τάξης. Παρόλα αυτά, δηλώνουν πως δεν αξιοποιούν το μουσείο για ΠΕ, λόγω του ότι η ΠΕ αποτελεί για αυτούς το γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος που τους προκαλεί το μεγαλύτερο άγχος και σύγχυση.

Εμένα το μάθημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μου προσθέτει άγχος. Γενικά επιδιώκω οι μαθητές μου να ζουν εμπειρίες. Μου αρέσει πάρα πολύ, αλλά...[...] Βασικά για εμένα το μάθημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι ένα πολύ μπερδεμένο μάθημα. Μπορώ να τα πω αυτά; Για μένα είναι το πιο μπερδεμένο, το πιο συγχυστικό μάθημα του αναλυτικού προγράμματος! Πάρα πολύ! Θεωρώ ότι είναι πολύ πολύπλοκο και έτσι στο τέλος μπερδεύεσαι και μπορεί στο τέλος να μην κάνεις και τίποτε. Τόσο πολύπλοκο είναι, θεωρώ.

4 Ευρήματα

Ακόμα και η περιβαλλοντική πολιτική, ο τρόπος που σου ζητούν να την κάνεις, επειδή ήμουν εγώ υπεύθυνος, ήταν η φάση ας πούμε... έλεος! (Λάκης)

Από το τελευταίο απόσπασμα φαίνεται πως όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τον τρόπο εφαρμογής της ΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη, πιθανόν είτε λόγω έλλειψης κατευθυντήριων γραμμών είτε λόγω υπερβολικού φόρτου εργασίας, που επιβαρύνει αυτούς που διδάσκουν το μάθημα, δυσκολότερα μεταφέρουν την εκπαιδευτική διαδικασία εκτός σχολικής τάξης.

Συνοψίζοντας τα πιο πάνω, τα δύο πέμπτα (2/5) των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρούν το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών της ΠΕ και τον τρόπο που αυτό εφαρμόζεται στην πράξη, ως παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεσή τους για επιλογή και αξιοποίηση μουσειακών χώρων στο πλαίσιο της ΠΕ. Η δυνατότητα για σφαιρική αξιοποίηση της ΜΠΕ λειτουργεί για τους εκπαιδευτικούς, όπως υποστηρίζουν, ως θετικός παράγοντας στην επιλογή της συγκεκριμένης δράσης. Παράλληλα και συμπληρωματικά με τις διευθετήσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ως θετικοί παράγοντες λειτουργούν επίσης, καθώς προειπώθηκε, η ένταξη της ΜΠΕ ως μέρος μιας ευρύτερης πολιτικής ή προγραμματισμού και η παροχή κατευθυντήριων γραμμών για σύνδεση της ΜΠΕ με το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως αποκαλύπτουν τα προαναφερθέντα αποσπάσματα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων.

4.5.2.2 Απαιτητική προετοιμασία

Το ένα τέταρτο (1/4) των εκπαιδευτικών της έρευνας εξέφρασε αρνητική πρόθεση για αξιοποίηση του μουσείου για ΠΕ, παρά τις καταγεγραμμένες θετικές απόψεις ως προς την καταλληλότητα του χώρου. Από τα λεγόμενά τους φαίνεται πως το μουσείο δεν υφίσταται ως επιλογή, λόγω της μεγάλης και χρονοβόρας διαδικασίας που κατά αυτούς απαιτείται για τη διοργάνωση εκπαιδευτικής δράσης στον χώρο. Θεωρούν πως για να είναι η δράση στο μουσείο μια ποιοτική εκπαιδευτική εμπειρία, χρειάζεται η παροχή μιας δομημένης δράσης. Όμως, αισθάνονται πως κάτι τέτοιο δε συνιστά εύκολη υπόθεση και ως εκ τούτου θα λειτουργούσε αποτρεπτικά για αρκετούς από αυτούς. Πέραν του μεγάλου κόπου προετοιμασίας που απαιτείται και του μεγάλου βαθμού δυσκολίας, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν και τις ψηλές απαιτήσεις στο θέμα χρόνου για τη διοργάνωση και υλοποίηση προγράμματος ΠΕ στο μουσείο, όπως η Χρύσα σχολιάζει:

Χρειάζεται πολλή προετοιμασία. Χρειάζεται να πας από πριν στον χώρο του μουσείου, να το δεις ξανά για να μπορέσεις να κάνεις αυτό το πράγμα. Τώρα αν

4 Ευρήματα

υπάρχει στο ίντερνετ [διαδίκτυο] κάτι που να μπορείς να βρεις, είναι πιο καλό φυσικά. Αλλά στην Κύπρο συνήθως δεν έχουμε οργανωμένα μέσα στο ίντερνετ, όπως το εξωτερικό που μπορείς να δεις ολόκληρο το μουσείο μέσα στην ιστοσελίδα. Έτσι χρειάζεται πάρα πολύς χρόνος. Δηλαδή, συνήθως το αποφεύγεις να σου πω την αλήθεια αυτό.

Την ίδια άποψη συμμερίζεται και η Ελευθερία, η οποία επεξηγεί τους λόγους που δε θα επέλεγε το μουσείο για ΠΕ, σε περίπτωση που δεν προσφέρεται κάποιο ήδη οργανωμένο πρόγραμμα:

Από άποψη χρόνου και προγραμματισμού, οργάνωσης του θέματος. Γιατί για να οργανώσεις ένα πρόγραμμα σε ένα άλλο χώρο πρέπει προηγουμένως να πας να τον επισκεφθείς. Να δεις τους χώρους, τα υλικά, τα μέσα που προσφέρονται. Αρα, χρειάζεσαι τουλάχιστον μια μέρα, μια προηγούμενη επίσκεψη. Μετά, είναι η οργάνωση του μαθήματος, των δραστηριοτήτων που θα γίνουν. Οπότε είναι πολύ απαιτητικό.

Η Έφη με περιεκτικό και ευθύ τρόπο δηλώνει:

Πολλές φορές έχουμε τόσα πράγματα που δε θα κάτσουμε να φτιάξουμε ένα πρόγραμμα για ένα μάθημα που διδάσκεις μια φορά την εβδομάδα. Έχεις τόσα πολλά άλλα πράγματα.

Αποδεικνύεται πως οι πολλές απαιτήσεις χρόνου και κόπου, σε συνδυασμό με την απουσία υποστηρικτικού υλικού και καθοδήγησης, συνιστούν αποτρεπτικούς παράγοντες για την επιλογή και αξιοποίηση του μουσείου για ΠΕ.

4.5.2.3 Καθοδήγηση

Ως παράγοντας που ενισχύει θετικά, κατά τους εκπαιδευτικούς, την πρόθεσή τους για επιλογή και αξιοποίηση του μουσειακού χώρου για ΠΕ αναδεικνύεται η παροχή καθοδήγησης, είτε υπό τη μορφή συνεργασίας με κάποιο ειδικό είτε και υπό τη μορφή εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο να είναι άμεσα προσβάσιμο. Οι δύο αυτές μορφές διαμορφώνουν τις δύο υποθεματικές κατηγορίες της παρούσας υποενότητας, οι οποίες επεξηγούνται αναλυτικότερα παρακάτω.

Συνεργασία

Η συνεργασία με κάποιο υπεύθυνο άτομο του μουσείου ή και του Υπουργείου Παιδείας προβάλλεται από το ένα τέταρτο (1/4) των εκπαιδευτικών της έρευνας ως θετική επιρροή για την επιλογή του μουσειακού χώρου. Με άλλα λόγια, οι εν λόγω συμμετέχοντες θεωρούν πως ευκολότερα θα επέλεγαν το μουσείο για ΠΕ, εάν είχαν κάποια στήριξη και βοήθεια από κάποιο ειδικό πριν από την πραγματοποίηση της δράσης. Εκφράζει η Μύρια:

4 Ευρήματα

Λογικά πρέπει να υπάρχει συνεργασία με το μουσείο για να με καθοδηγήσουν.

Η Ηρώ συμμερίζεται την άποψη της Μύριας εξηγώντας ότι η επικοινωνία με κάποιο ειδικό πριν από την επίσκεψη ενισχύει και στηρίζει τον προγραμματισμό και την υλοποίηση της δράσης.

Να έχω μια επαφή με το άτομο που θα είναι εκεί για να ξέρω κι εγώ πώς να προετοιμάσω τους μαθητές μου, να μη μου έρθει ουρανοκατέβατο. [...] Τον μουσειοπαιδαγωγό δε σημαίνει ότι τον χρειάζεσαι για να υλοποιεί. Απλά για να σε στηρίζει... (Ηρώ)

Η συνεργασία με τους υπεύθυνους του μουσείου φαίνεται πως παρέχει στους εκπαιδευτικούς την επιζητούμενη ασφάλεια για τα διδακτικά ή άλλα κενά που πιθανόν να αισθάνονται ως προς τον προγραμματισμό και την υλοποίηση της δράσης. Στο είδος και τη μορφή της καθοδήγησης και συνεργασίας αναφέρεται η Χρύσα, επεξηγώντας περαιτέρω τι θα ανέμενε, προκειμένου να αισθανθεί άνετα να τολμήσει την επιλογή του μουσείου για ΠΕ. Εκφράζει συγκεκριμένα:

Θα πρότεινα στην ομάδα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης να με βοηθήσει με διάφορους τρόπους. Να έρθει στο σχολείο να μου εξηγήσει. Να ετοιμάσει κάποια μαθήματα έξτρα. Και δε λέω ολόκληρο μάθημα... Βασικά πράγματα. Να σου εξηγήσει το πώς μπορείς να εργαστείς σε ένα μουσείο, ότι υπάρχουν αυτά τα μουσεία και συνδέονται με αυτό το θέμα. Κάποιο άτομο να μπορεί να έρθει να σε βοηθήσει. Δηλαδή, χρειάζεσαι στήριξη. Γιατί έχεις τόσα πολλά πράγματα να ασχοληθείς. [...] Αν νιώθεις όμως ότι έχεις και στήριξη, ότι θα έρθει να σε βοηθήσει... Είναι καλά να έρχονται στα σχολεία πιο συχνά άτομα. (Χρύσα)

Με τις ίδιες θέσεις συμφωνεί και η Νεφέλη, η οποία εκτός από τη συνεργασία και την καθοδήγηση, υπογραμμίζει παράλληλα την ανάγκη για πρόσβαση σε υλικό, το οποίο δύναται να ενδυναμώσει τη δυνατότητα ή και την ικανότητα για αξιοποίηση του μουσειακού χώρου για ΠΕ.

Πρόσβαση σε υλικό

Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών της έρευνας, που ανέρχεται σχεδόν στο ένα δεύτερο (1/2), υποστηρίζει ότι η πρόσβαση σε υλικό μπορεί να λειτουργήσει θετικά και να ενθαρρύνει την απόφαση για αξιοποίηση του μουσειακού χώρου. Αυτό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως επιτυγχάνεται μέσω τέτοιας πρόσβασης είναι στην ουσία η επιλογή για αυτοκαθοδήγηση μέσα από υλικό, το οποίο μπορούν να συμβουλευτούν όποτε και όσες φορές αισθάνονται την ανάγκη, ακόμη και εν τη απουσία υπευθύνου για

4 Ευρήματα

προσωπική καθοδήγηση και συνεργασία. Η πρόσβαση σε συναφές υλικό μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές, τόσο έντυπες όσο και ηλεκτρονικές, σύμφωνα με τις αναφορές.

Για παράδειγμα, η Νίκη πιστεύει πως η πρόσβαση σε τράπεζα υλικού, με πηγές από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ωθεί την επιλογή και υλοποίηση της δράσης. Στη δημιουργία τράπεζας υλικού αναφέρονται επίσης αρκετοί άλλοι συμμετέχοντες, με τη διαφορά ότι αναμένουν η συγκεκριμένη πηγή να προκύψει από κάποιους ειδικούς επί του θέματος, είτε από το Υπουργείο Παιδείας είτε και από τα ίδια τα μουσεία. Για την Ελευθερία δεν έχει σημασία ποιος από τους δύο φορείς θα δημιουργήσει το υλικό, καθώς αυτό που την απασχολεί και θα την διευκόλυνε στην επιλογή του μουσειακού χώρου είναι η δυνατότητα πρόσβασης σε κάποιες προτεινόμενες δραστηριότητες που αφορούν στη δράση, όπως τεκμηριώνεται μέσα από τα λόγια της:

Na υπάρχουν καταγραμμένες δραστηριότητες που μπορώ εγώ να επιλέξω αυτές που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών μου και στους στόχους μου τη συγκεκριμένη χρονιά. Και να είναι δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν και που μπορώ εγώ να έχω εύκολη πρόσβαση, τόσο στις δραστηριότητες όσο και σε εκείνα που προτείνουν οι δραστηριότητες. Από το μουσείο ή από το Υπουργείο Παιδείας. Εμένα δε με απασχολεί ποιος θα το οργανώσει. Εμένα εκείνο που με απασχολεί είναι να υπάρχει έτοιμο πρόγραμμα, δραστηριότητες που μπορώ να εφαρμόσω με τους μαθητές μου και να είναι καταγραμμένα. Να μη θέλω εγώ να ψάχνω να βρίσκω είτε υλικό είτε δραστηριότητες. (Ελευθερία)

Υποδεικνύει, μέσα από τα λεγόμενά της, αφενός την ανάγκη της και αφετέρου την ευθύνη των αρμοδίων και ειδικών επί του θέματος για τη δημιουργία πηγών, μέσω των οποίων παρέχεται καθοδήγηση για τους τρόπους ένταξης του μουσείου στην εκπαιδευτική διαδικασία, για τους σκοπούς της ΠΕ.

Παρόμοιες θέσεις καταθέτει και η Ζήνα λέγοντας:

Na το δούμε, να το ξαναδούμε είτε μέσα από βίντεο είτε μέσα από έτοιμα σχέδια μαθήματος. Αυτό νομίζω θα μας κάνει πιο σίγουρους στο να το κάνουμε.

Μέσα από το τελευταίο παράθεμα, η Ζήνα παραδέχεται πως η πρόσβαση σε έτοιμα σχέδια μαθήματος θα τόνωνε την αυτοπεποίθησή της για ένταξη της ΜΠΕ στη διδακτική της. Συμπληρωματικά θα λειτουργούσε η δυνατότητα πρόσβασης σε μαγνητοσκοπημένο υλικό, μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δουν κάποια σχέδια μαθήματος σε πρακτική εφαρμογή. Με τον τρόπο αυτό, σύμφωνα με την ίδια, παρέχεται η επιλογή επιμόρφωσης όταν και όποτε οι συνθήκες το απαιτήσουν, αναιρώντας έτσι πιθανούς

4 Ευρήματα

περιορισμούς που προκύπτουν από ετήσιες συμμετοχές σε οργανωμένες ομαδικές επιμορφώσεις. Η Έφη συμφωνεί και επεκτείνεται περαιτέρω στο συγκεκριμένο σημείο:

Και ξέρεις τι είναι καλό; Να γίνονται δειγματικά, να τα βιντεοσκοπήσουν και να τα βάλουν στο ίντερνετ. Να μπορεί να το δει και ο εκπαιδευτικός που δεν μπορούσε να πάει σε σεμινάριο. [...] Δεν μπορούν να πάνε όλοι παντού. Άρα, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιούσαμε έτσι λίγο παραπάνω την τεχνολογία σε αυτά τα πράγματα. Θα μπορούσε να γίνει ανά πάσα στιγμή. Έχω ελεύθερο χρόνο ή βάλουμε την πολιτική του σχολείου, να πάρω ιδέες, να κάνω... Ας ελπίσουμε ότι θα το κάνουν, διότι είναι κρίμα.

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας για καταχώρηση και προβολή του εκπαιδευτικού υλικού προσφέρει μεγάλο πλεονέκτημα στο επιζητούμενο θέμα της προσβασιμότητας. Η δημιουργία κάποιας σχετικής πλατφόρμας ή ιστοσελίδας φαίνεται να διευκολύνει αρκετά τους συμμετέχοντες στην επιλογή και αξιοποίηση του μουσείου για ΠΕ, ειδικά όσους αισθάνονται ανασφάλεια ως προς τα διδακτικά τους εφόδια για προγραμματισμό και υλοποίηση τέτοιας δράσης. Η πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υλικό, σύμφωνα με τη Ρίτα, ενημερώνει, καθοδηγεί και κατά συνέπεια βελτιώνει την ποιότητα της δράσης, όπως επεξηγεί:

Έστω και κάποια ιστοσελίδα στην οποία μπορούμε να μπούμε να δούμε έτσι λίγο. Διότι γνωρίζοντας εσύ και ως πιο καταρτισμένος και καλός γνώστης μπορείς να μεταδώσεις στα παιδιά αυτό που χρειάζονται καλύτερα.

Εκτός από τις ηλεκτρονικές πηγές, η πρόσβαση σε έντυπο εκπαιδευτικό υλικό δύναται να συμβάλει επίσης προς την κατεύθυνση αυτή. Για παράδειγμα, η ύπαρξη κάποιου εγχειριδίου, το οποίο συνδυάζει θεωρητικό περιεχόμενο και πρακτικές εφαρμογές, παρουσιάζεται μέσα από τις αναφορές ως ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Η Ντίνα υποστηρίζει πως ένα τέτοιο εγχειρίδιο καθοδηγεί και ταυτόχρονα συντείνει στο να μετατραπεί η ΜΠΕ από αόριστες ιδέες σε συγκεκριμένες, υλοποιήσιμες δράσεις.

Οδηγός που έχει στην αρχή λίγο φιλοσοφικό περιεχόμενο, λίγη θεωρία, να σου λέει λίγα πράγματα ή να σε βοηθά. Να μην είναι μια αόριστη ιδέα μέσα στον νου μου, όπως είναι τώρα. Να με κατευθύνει λίγο. (Ντίνα)

Από τα προαναφερθέντα αποδεικνύεται σημαντική η παροχή καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς, είτε από το Υπουργείο Παιδείας είτε και από τα ίδια τα μουσεία, αφού σύμφωνα με τους ίδιους, διευκολύνεται ο σχεδιασμός τέτοιων δράσεων και ως εκ τούτου ενισχύεται θετικά η πρόθεση για επιλογή και αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ. Ειδικότερα,

4 Ευρήματα

όπως φάνηκε, η καθοδήγηση μπορεί να προκύψει από συνεργασία με κάποιο ειδικό επί του θέματος και από πρόσβαση σε πηγές με συναφές εκπαιδευτικό υλικό.

4.5.2.4 Ανεπαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση

Για την επιλογή και αξιοποίηση του μουσειακού χώρου για ΠΕ σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζουν η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αρχίζοντας από την προηγούμενη εκπαίδευση, την οποία είχαν δεχθεί οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους, μέσα από τα λεγόμενα ορισμένων συμμετεχόντων, αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ελλιπής για την προώθηση της ΜΠΕ. Εκφράζει η Νεφέλη τη θέση της, την οποία η Έφη συμμερίζεται και επεξηγεί αναλυτικότερα:

Η εκπαίδευσή μας θεωρώ ότι ήταν ακατάλληλη τα προηγούμενα χρόνια.
(Νεφέλη)

[...] στο πανεπιστήμιο είχαμε διδαχθεί και νομίζαμε ότι ήταν [συνδεδεμένα] τα περιβαλλοντικά θέματα μόνο με το [φυσικό] περιβάλλον. Περιβάλλον αφού ξέρουμε ότι είναι όλα τα πράγματα αλλά ασχολούμασταν μόνο με οικολογικά.
[...] Γιατί αμέσως βάλουμε ταμπέλα, χωρίς να το θέλουμε, όταν λέμε περιβαλλοντικά θέματα ότι είναι μόνο τα οικολογικά. Ότι είναι μόνο ό,τι σχετίζεται με τη φύση. (Έφη)

Η τελευταία εξηγεί πως το μάθημα της ΠΕ, το οποίο είχε διδαχθεί κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών της στο πανεπιστήμιο, δεν ανταποκρίνεται στο πρόγραμμα σπουδών της ΠΕ, το οποίο καλείται να θέσει σε εφαρμογή τώρα πλέον ως μάχιμη εκπαιδευτικός. Θεωρεί την εκπαίδευσή της ακατάλληλη γιατί ενώ ονομαζόταν ΠΕ, στην πραγματικότητα το περιεχόμενο του μαθήματος εστίαζε στην οικολογία, αφήνοντας κατά μέρος άλλες σημαντικές πτυχές, τις οποίες η Έφη συνειδητοποιεί στην πορεία πως συμπεριλαμβάνονται στην ΠΕ.

Να σου πω την αλήθεια, [το προπτυχιακό μάθημα ΠΕ] ήταν παραπάνω για τη φύση, ήταν για ζώα προς εξαφάνιση... Αλλά είναι Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που ονομαζόταν. Αλλά... βλέπεις τώρα ότι είναι και οι καταναλωτές μέσα και άλλα. Δεν είναι μόνο εκείνο... (Έφη)

Πέραν της ανεπαρκούς προηγούμενης εκπαίδευσης που οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν, αρνητικά φαίνεται ότι επηρεάζονται επίσης από την ελλιπή ή και την απουσία σχετικής επιμόρφωσης για την αξιοποίηση του μουσείου για ΠΕ. Η Ζήνα δηλώνει πως η απουσία επιμόρφωσης την κάνει πιο αρνητική, με αποτέλεσμα τελικά να μην επιλέγει τον χώρο αυτό προς αποφυγή οποιουδήποτε ρίσκου.

4 Ευρήματα

Γιατί με κάνει και λίγο αρνητική το γεγονός ότι δεν έχω γνώσεις στο θέμα. Δηλαδή, είμαι πιο επιφυλακτική. Προτιμώ να κινούμαι σε πιο safe [ασφαλή] μονοπάτια. (Ζήνα)

Τις ίδιες ανησυχίες καταθέτει και η Ντίνα, η οποία θεωρεί πως η απουσία γνώσεων που αισθάνεται πως την χαρακτηρίζει, την αποτρέπει από την επιλογή και αξιοποίηση μουσειακού χώρου για ΠΕ.

Θεωρώ ότι δεν έχω γνώσεις. Άρα δε θα μπορώ να το κάνω. Θα θέλει πάρα πάρα πολλή δουλειά για μένα. Μπορεί να το κάνω και λάθος ας πούμε. Μπορεί να δημιουργήσω και παρανοήσεις. (Ντίνα)

Η απουσία σχετικής επιμόρφωσης σε συνδυασμό με την ελλιπή εκπαίδευση, την οποία αρκετοί συμμετέχοντες θεωρούν πως έλαβαν, θέτουν το μουσείο ως άγνωστο εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο ανάγεται ως εμπόδιο στην επιλογή και αξιοποίησή του στο πλαίσιο της ΠΕ.

Βιωματική επιμόρφωση

Επειδή όπως υποδείχτηκε πιο πάνω από τους συμμετέχοντες, κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών δεν υπήρξαν αρκετές ή και καθόλου ευκαιρίες για εκπαίδευση σε τέτοιου είδους δράσεις, οι ίδιοι τονίζουν την ανάγκη επιμόρφωσης στους τρόπους αξιοποίησης του μουσείου για ΠΕ. Μισοί από τους συμμετέχοντες παραδέχονται πως την πρόθεσή τους για αξιοποίηση του μουσειακού χώρου θα ενθάρρυνε η επίγνωση τρόπων αξιοποίησής του για τους σκοπούς της ΠΕ. Μια τέτοια επιμόρφωση θα μπορούσε να προσφερθεί άλλοτε μέσα στο σχολείο και άλλοτε μέσα στο ίδιο το μουσείο (Δάφνη), από συντονιστές (Νίκη), ρόλο που μπορούν να αναλάβουν εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί λειτουργώντας ως πυρήνες (Νεφέλη), σύμβουλοι του Υπουργείου Παιδείας (Χρύσα), το προσωπικό του ίδιου του μουσείου (Αφροδίτη) ή και άλλοι ειδικοί. Αυτό που απασχολεί τους συμμετέχοντες περισσότερο δεν είναι τόσο η πηγή της επιμόρφωσης όσο το είδος της επιμόρφωσης. Μέσα από αρκετές αναφορές τους αναδεικνύεται η σημαντική θετική επίδραση που έχει σε αυτούς η πρακτική ή εμπειρική επιμόρφωση. Ενδεικτικά παρατίθενται τα σχετικά λόγια της Χρύσας:

[...] να γίνουν κι άλλα συνέδρια... Αλλά συνέδρια πρακτικά, πρακτικής φύσης όχι περί ανέμων και υδάτων. Με συγκεκριμένες κατευθύνσεις. [...] Να σου πει να κάνεις αυτό και αυτό. Έχεις αυτές τις επιλογές, αυτά τα θέματα. Υπάρχουν αυτά τα μουσεία, με παραδείγματα και πρακτικές.

Όπως υποστηρίζεται, η πρακτική επιμόρφωση θα μπορούσε να πάρει τη μορφή

4 Ευρήματα

βιωματικών εργαστηρίων, στα οποία είτε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είτε οι μαθητές τους θα συγκροτούν την ομάδα, την οποία θα καθοδηγεί ο εμπνευστής της επιμόρφωσης, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να βιώσουν άμεσα και έμπρακτα πιθανούς τρόπους πραγματοποίησης παρόμοιων δράσεων. Η Στέλλα και η Αφροδίτη εξηγούν αυτό το σκεπτικό:

Βιωματικά εργαστήρια, αλλά σου δίνω την τάξη μου και δείξε μου πώς θα το δίδασκες. Που θεωρώ ότι είναι εκεί που χωλαίνουμε. Ή πάρε με εμένα σαν μαθητευόμενο να κάνω εγώ τη δραστηριότητα που θα κάνει ο μαθητής μου αύριο. Θεωρώ ότι είναι το πιο αποτελεσματικό. (Στέλλα)

Πιο πολλά βιωματικά εργαστήρια. Όχι αυτό το να πάω να κάτσω σε μια αίθουσα και να ακούσω θεωρίες. Θεωρίες ακούσαμε πάρα πολλές. Ίσως ένα βιωματικό εργαστήρι. Ίσως σε ένα μουσείο να κάνει κάποιος ειδικός ένα μάθημα στους εκπαιδευτικούς, όπως θα συμπεριφερόταν στα παιδιά του. Νομίζω αυτό θα ήταν πολύ βοηθητικό. (Αφροδίτη)

Βιωματικά εργαστήρια, πρακτικής φύσεως σεμινάρια και δειγματικά μαθήματα συμβάλλουν, κατά τους συμμετέχοντες, στην προβολή ιδεών για το πώς η ΠΕ εφαρμόζεται στην πράξη σε ένα μουσειακό χώρο. Θεωρούν πως με τον τρόπο αυτό ενισχύονται τα διδακτικά τους εφόδια και ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθησή τους για επιλογή του εν λόγω χώρου.

4.5.2.5 Οι περιορισμοί του μουσειακού χώρου

Ο σχεδιασμός του χώρου, τα μέσα και η δομή του φαίνεται να αποτελούν εμπόδια στην επιλογή του μουσειακού χώρου για ΠΕ, όταν τα στοιχεία αυτά δε συμβαδίζουν με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Αρχίζοντας από την αρχιτεκτονική του μουσείου, οι συμμετέχοντες δηλώνουν πως δε θα επέλεγαν ένα χώρο, ο οποίος δεν προϊδεάζει θετικά με την εξωτερική του μορφή. Η Κλειώ παραθέτει με έντονα περιγραφικό τρόπο τη θέση αυτή, από τη δική της εμπειρία:

Κοίταξε, σκέφτομαι το μουσείο της Λ... Παναγία μου...! Αφού κάθε φορά που περνώ απ' εκεί... Απαίσιο το σχήμα του. Δε σε προϊδεάζει από έξω να θέλεις να μπεις μέσα.

Η ίδια συμμετέχουσα προσθέτει πως ανάλογη σημασία έχει η εσωτερική δομή του μουσείου, η οποία όταν δεν είναι παιδαγωγικά και αισθητικά κατάλληλη, τότε οι πιθανότητες επιλογής και αξιοποίησης ενός χώρου μειώνονται δραστικά.

4 Ευρήματα

Τους πήραμε στο Α... μουσείο και ντρεπόμουν εγώ που πήραμε τα παιδιά εκεί, ας πούμε. Έβλεπες τα αγαλματάκια και τα άλλα [εκθέματα] εκεί... ήταν μέσα σε κάτι... τι να σου πω...! (Κλειώ)

Η απλή έκθεση ή παράθεση αντικειμένων με λεζάντες φαίνεται να μην αποτελεί σημείο έλξης ή κίνητρο, για τους εκπαιδευτικούς του 21^{ου} αιώνα, για αξιοποίηση του μουσειακού χώρου στο πλαίσιο της διδακτικής τους. Η ένταξη της τεχνολογίας και των διαδραστικών μέσων αποτελεί ανάγκη των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, ενώ η απουσία των μέσων αυτών συνιστά αποτρεπτικό παράγοντα για κάποιους εκπαιδευτικούς, όπως για τη Νεφέλη.

Τα μουσεία μας δεν έχουν και την υλικοτεχνική υποδομή που θα έπρεπε. Δε φτάνει να έχω μόνο τα αντικείμενα και τη λεζάντα από κάτω, αλλά πλέον στη γενιά της τεχνολογίας και της τεχνολογικής ανάπτυξης θα έπρεπε να δημιουργώ και του μαθητή το ενδιαφέρον, ώστε να μπορεί να πάει και να ασχοληθεί και τεχνολογικά με το μουσείο. (Νεφέλη)

Τα πιο πάνω υπογραμμίζουν τον ρόλο που διαδραματίζει η μορφή, η δομή και τα μέσα του μουσειακού χώρου, ώστε αυτός να αποτελέσει μέρος των επιλογών των εκπαιδευτικών για ΠΕ. Τεκμηριώνεται πως ο μη φιλικός σχεδιασμός της εξωτερικής όψης του μουσείου, η απλή παράθεση αντικειμένων στο εσωτερικό του χώρου και η απουσία διαδραστικών μέσων και τεχνολογιών προβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς ως αρνητικοί παράγοντες που τους αποτρέπουν από την επιλογή και αξιοποίηση του μουσείου για ΠΕ.

Τροποποιήσεις στον μουσειακό χώρο

Κάποιοι συμμετέχοντες αναφέρουν ποικίλους τρόπους μέσω των οποίων το μουσείο θα μπορούσε να μετατραπεί σε χώρο πιο ελκυστικό και πιο φιλικό προς εκπαιδευτική αξιοποίηση. Εκτός από την ελκυστική εσωτερική και εξωτερική όψη του χώρου, θετικά θα επιδρούσε η δυνατότητα αξιοποίησης αίθουσας εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κατάλληλα διαμορφωμένης και θελκτικής για παιδιά.

Να έχει μια αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα είναι διαμορφωμένη κατάλληλα για τα παιδιά και θα τους αρέσει. Να είναι πιο ελκυστική για τα παιδιά. Να ξεφύγουν απ' εκείνη την ψυχράδα του μουσείου, το πρόσωπο... (Ζήνα)

Επιπλέον, η πρωτοτυπία του εσωτερικού του χώρου (Ζωή) καθώς και ο τρόπος διαφύλαξης και προβολής των εκθεμάτων (Κλειώ) αποτελούν κάποιες ακόμα πτυχές, οι οποίες αναδεικνύονται θετικής επίδρασης στην επιλογή του μουσειακού χώρου. Συμπληρωματικά, η ποιότητα και η ποσότητα των επεξηγηματικών και συνοδευτικών

4 Ευρήματα

σημάνσεων του χώρου φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο καθώς, κατά τον Φάνο, καθιστούν το μουσείο πιο φιλικό προς εκπαιδευτική αξιοποίηση.

Το άλλο πολύ σημαντικό στοιχείο είναι το να γίνουν τα μουσεία ίσως πιο φιλικά προς την εκπαίδευση. Δηλαδή, να υπάρχουν παραπάνω σημάνσεις, σε πιο απλή γλώσσα, σε λίγο πιο μεγάλα γράμματα για να μπορούν να διαβάσουν οι μαθητές. (Φάνος)

Αθροιστικά με τα πιο πάνω λειτουργούν οι αναφορές για τα μέσα του χώρου και ειδικότερα τα τεχνολογικά και άλλα πολυμέσα, η ύπαρξη των οποίων, όπως επισημάνθηκε πιο πάνω, επηρεάζει θετικά στην επιλογή του χώρου, κατά τους συμμετέχοντες. Για αυτούς, η ένταξη της τεχνολογίας και των άλλων πολυμέσων κάνει το μουσείο πιο διαδραστικό και κατά συνέπεια πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές. Επίσης, η δυνατότητα που παρέχει το μουσείο για αξιοποίηση αυτών των μέσων, τα οποία σπανιότερα διαθέτουν οι σχολικοί ή άλλοι υπαίθριοι χώροι, ανάγει τη μουσειακή εμπειρία ως αξιόλογη, σύμφωνα πάντοτε με τους εκπαιδευτικούς.

Συνοψίζοντας, αποδεικνύεται πως η δυνατότητα αξιοποίησης μουσείων με φιλικούς χώρους και ελκυστικά μέσα, επηρεάζει θετικά την πρόθεση των εκπαιδευτικών ως προς την επιλογή των μουσείων αυτών για τους σκοπούς της ΠΕ.

Συνδυασμός εσωτερικού και εξωτερικού χώρου

Από τα παραπάνω σκιαγραφείται ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν τα εσωτερικά χαρακτηριστικά ενός μουσείου, που όταν δεν είναι τα κατάλληλα, δύνανται να αποτρέψουν τους εκπαιδευτικούς από την επιλογή του χώρου για ΠΕ. Πιθανόν αυτός να είναι ένας λόγος, ανάμεσα σε άλλους, που το μουσείο θα επιλεγόταν με μεγαλύτερη ευκολία για ΠΕ εάν παρεχόταν η ευκαιρία παράλληλης αξιοποίησης και κάποιου εξωτερικού χώρου κατά τη διάρκεια της επίσκεψης. Δηλώνει η Ειρήνη:

Μπορείς να το συνδυάσεις στην τελική και να κάνεις και outdoor activity [εξωτερική δραστηριότητα]. [...] μπορεί να είναι μια δράση, ας πούμε, που να περιλαμβάνει μια επίσκεψη σε μουσείο και μετά μια επίσκεψη σε ένα εξωτερικό χώρο.

Η Άννα μιλώντας για τη θετική της εμπειρία που έτυχε να έχει με τους μαθητές της, κατά τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μέρος του οποίου εφαρμόστηκε στον εξωτερικό χώρο του μουσείου, εκφράζει:

4 Ευρήματα

Δηλαδή, μου έτυχε φορά που [...] ξεκινήσαμε από το μουσείο, μιλήσαμε και μετά τα παιδιά βγήκαν έξω. Ή μπορεί να γίνει το ανάποδο. Χωρίσαμε τα παιδιά σε ομάδες, κάποια ξεκινούσαν από το μουσείο και η άλλη ομάδα από έξω και μετά [ανταλλάσσονταν]... Να γίνει ένα πάντρεμα. Ένας συνδυασμός.

Στο παρακάτω απόσπασμα, η ίδια συμμετέχουσα επεξηγεί τα κίνητρα επιλογής του συγκεκριμένου μουσειακού προγράμματος, παρόλο που ο χώρος όπου αυτό προσφερόταν βρισκόταν σε απόσταση περίπου εξήντα χιλιομέτρων μακριά από το σχολείο της, έχοντας έτσι αυξημένο κόστος για μεταφορά, τόσο σε χρήμα όσο και σε χρόνο.

Ο συνδυασμός. Ο συνδυασμός του να δουν τον εκθεσιακό χώρο, να δουν το πριν και να βγουν έξω μετά να το συνδέσουν με το τώρα. [...] [Τα παιδιά] έβλεπαν τον χώρο αυτό καθαυτό με τα μάτια τους πώς έγινε και είχαν την ευκαιρία [στο μουσείο] να τον δουν πώς ήταν πριν. [...] Οπότε είναι πολύ σημαντική η επιλογή του χώρου, ο συνδυασμός του εκθεσιακού, η σύνδεση του πριν με το τώρα. Το βρίσκω πολύ ενθουσιώδες αυτό το πράγμα. (Άννα)

Μετά από αυτή τη θετική εμπειρία, η Άννα δηλώνει ότι στο μέλλον θα επέλεγε και πάλι το μουσείο για ΠΕ, εφόσον προσφέρεται ανάλογος συνδυασμός αξιοποίησης εσωτερικού και υπαίθριου χώρου κατά τη διάρκεια της δράσης.

Δηλαδή, εγώ θα έκανα και ένα συνδυασμό. Αν ήθελα να εμπλέξω και το μουσείο ως προς την επίτευξη των στόχων μου, θα αφιέρωνα αυτό το σαραντάλεπτο, θα είμαστε στο μουσείο και θα κάνουμε αυτό το πράγμα. Δηλαδή, άμα συνδυαστεί με κάτι άλλο και δεν είναι ολόκληρο [μέσα] να φανεί μονότονο στα παιδιά [...] θεωρώ ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι του. (Άννα)

Παρομοίως εκφράζονται η Παναγιώτα και ο Μιχάλης, στα αντίστοιχα αποσπάσματα, για τους οποίους η επιλογή και αξιοποίηση του μουσείου για ΠΕ τίθεται υπό την προϋπόθεση παράλληλης αξιοποίησης και εξωτερικού χώρου, κατά προτίμηση φυσικού περιβάλλοντος.

Θα προτιμούσα αν το μουσείο συνδύαζε το μέσα και το έξω. Δηλαδή, να έχει τον κλειστό χώρο να δουν κάποια πράγματα και μετά να υπάρχει, σαν έστω τεχνητό περιβάλλον να το δουν. Έστω στην αυλή του μουσείου. (Παναγιώτα)

Και η δεύτερη [προϋπόθεση], να είναι σε χώρο που να μπορεί να συνδυαστεί με τα υπόλοιπα. Δηλαδή, ένα τέτοιο μουσείο θα το ήθελα να είναι κοντά στο φυσικό περιβάλλον και να γίνεται παράλληλη μελέτη. (Μιχάλης)

Από την Παναγιώτα και τον Μιχάλη γίνεται αναφορά στην αξιοποίηση εξωτερικού χώρου, είτε στην αυλή του μουσείου ή σε κάποια κοντινή απόσταση. Σε περίπτωση που αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά την ίδια ημέρα, η Νεφέλη προτείνει αξιοποίηση υπαίθριου χώρου κάποια άλλη μέρα, με στόχο όμως τη διασύνδεση των δράσεων.

4 Ευρήματα

Μπορεί να μη γίνει την ίδια μέρα. Δεν είναι απαραίτητο να γίνει την ίδια μέρα. Μπορεί να κάνω κάτι και να πάω την επομένη σε κάτι άλλο και να το συνδέσω. Και να ξαναπάω στο μουσείο πίσω να το ξανασυνδέσω. Θεωρώ ότι αυτό είναι απαραίτητο να γίνει, η σύνδεση του εξωτερικού χώρου με τον εσωτερικό. (Νεφέλη)

Από όλα τα πιο πάνω φαίνεται πως για κάποιους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα συνδυασμού του εσωτερικού χώρου του μουσείου με κάποιο εξωτερικό χώρο ενθαρρύνει και διευκολύνει την επιλογή του μουσειακού χώρου στο πλαίσιο της ΠΕ.

4.5.2.6 Ύπαρξη προσχεδιασμένου εκπαιδευτικού προγράμματος

Από όλες τις αναφορές που καταγράφηκαν ως παράγοντες που διευκολύνουν την επιλογή και αξιοποίηση του μουσείου ως χώρου ΠΕ, οι περισσότερες, με αξιοσημείωτη διαφορά, συσπειρώνονται γύρω από την παρούσα θεματική περιοχή. Ειδικότερα, τρία τέταρτα (3/4) περίπου των εκπαιδευτικών αναφέρουν την ύπαρξη ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος ως το μεγαλύτερο κίνητρο για τέτοια εκπαιδευτική δράση εκτός σχολείου.

Δομημένο μουσειακό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας εκφράζει πως θα επέλεγε το μουσείο για ΠΕ, υπό την προϋπόθεση ότι εκεί προσφέρεται κάποιο οργανωμένο πρόγραμμα που στοχεύει συγκεκριμένα προς την ΠΕ. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα με τα λόγια της Ελευθερίας:

Αν στο μουσείο γίνουν κάποια προγράμματα στοχευμένα, με στόχους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. [...] Αν είναι εφικτό να γίνουν κάποια προγράμματα στοχευμένα θα ήταν ιδανικό [...].

Ο λόγος που καθιστά τη συγκεκριμένη επιλογή ιδανική, όπως η Ελευθερία την χαρακτηρίζει, είναι κυρίως η αποφόρτωση των εκπαιδευτικών από το βάρος της προετοιμασίας και υλοποίησης της δράσης στον χώρο του μουσείου, σύμφωνα με τη Ζωή και την Έφη. Άλλες φορές, το οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζεται ως αναγκαίο, καθώς οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως αφού το δουν, μπορούν στη συνέχεια να το εμπλουτίσουν και στο τέλος να το υλοποιήσουν οι ίδιοι σε παρόμοιες μελλοντικές εκπαιδευτικές δράσεις με τους μαθητές τους, θέτοντάς το έτσι ως υπόβαθρο. Η Χριστίνα εκφράζει:

Σίγουρα αν υπήρχε ένα πρόγραμμα που θα έκαναν, που θα ήταν ήδη οργανωμένο από τους ανθρώπους του μουσείου, θα με ενδιέφερε να το δω σε αυτή τη φάση και ίσως να έχτιζα πάνω σε εκείνο το πρόγραμμα. Να το

4 Ευρήματα

εμπλούτιζα ή να άλλαζα κάτι ή να το διαμόρφωνα αναλόγως των μαθητών μου. Δε θα με ενοχλούσε να το εφάρμοζα εγώ, δεδομένου ότι θα έχω τις απαραίτητες γνώσεις.

Αντιλαμβανόμενη την ανάγκη των μαθητών της για ελεύθερη περιήγηση στον χώρο του μουσείου, ως επί το πλείστον καθοδηγούμενη από την περιέργειά τους ή τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, η Νίκη προτείνει, πέραν των δομημένων δραστηριοτήτων, την παράλληλη ένταξη και ελεύθερων δραστηριοτήτων στις εκπαιδευτικές δράσεις.

Ένα κομμάτι της ημέρας μπορεί να αφιερωθεί στο ελεύθερο, να μπούμε, να δούμε, να το απολαύσουμε, να γελάσουμε για κάτι, να σχολιάσουμε αλλά είναι καλά να υπάρχει και κάτι οργανωμένο. Δηλαδή [οι μαθητές] να κρατούν ένα έντυπο, να έχουν ένα σκοπό, να πρέπει να δουν κάτι, να μελετήσουν, να καταγράψουν, να συγκρίνουν. Κάτι πρέπει να έχει, για να έχει νόημα και για τα παιδιά που μπαίνουν στο μουσείο. (Νίκη)

Όπως η Νίκη επεξηγεί, αφενός οι δομημένες δραστηριότητες καθοδηγούνται από κάποιο σκοπό και δίνουν εκπαιδευτικό νόημα στην όλη δράση, αφετέρου η ελεύθερη περιήγηση ικανοποιεί τα ενδιαφέροντα και την περιέργεια των μαθητών. Επιπρόσθετο και σημαντικότερο κριτήριο για την επιλογή του εκπαιδευτικού προγράμματος ενός μουσείου για ΠΕ, σύμφωνα με τις αναφορές, συνιστά ο τύπος του προγράμματος.

Βιωματικό πρόγραμμα ενεργού εμπλοκής

Οι εκπαιδευτικοί μαρτυρούν πως ευκολότερα θα επέλεγαν κάποιο μουσειακό περιβαλλοντικό πρόγραμμα που αποτελείται από βιωματικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων οι μαθητές εμπλέκονται με ενεργό τρόπο. Δηλώνουν η Χριστίνα και η Νίκη αντιστοίχως:

Για μένα το κυριότερο είναι να κάνουν κάτι τα παιδιά. Να αυτενεργήσουν τα παιδιά στο μουσείο. Να μην είναι απλοί θεατές. (Χριστίνα)

Να εμπλακούν τα παιδιά, να ακουμπήσουν, να φορέσουν, να παίξουν, να χορέψουν, να ζωγραφίσουν κάτι. Σίγουρα όταν εμπλέκονται [...] είναι πιο ενδιαφέρον. (Νίκη)

Και άλλοι συμμετέχοντες αναφέρουν το βιωματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως παράγοντα που ενισχύει την πρόθεση για επιλογή του μουσειακού χώρου που το προσφέρει, ενώ προσθέτουν ακόμα μια πτυχή που επιδρά θετικά, τον μικρό αριθμό μαθητών στις ομάδες συμμετοχής. Η Χρύσα και η Ηρώ έχοντας μια αρνητική εμπειρία συμμετοχής μεγάλης ομάδας μαθητών τους σε μουσειακό πρόγραμμα ΠΕ, τώρα πλέον δίνουν περισσότερη σημασία στον αριθμό των παιδιών. Παραδέχονται μέσα από τα

4 Ευρήματα

ακόλουθα αποσπάσματα πως οι μικρές ομάδες μαθητών καταλήγουν σε αποτελεσματικότερες δράσεις με βιωματική εμπλοκή και καλύτερο συντονισμό, συνιστώντας έτσι θετικό παράγοντα, πλεονέκτημα αλλά και κριτήριο ταυτόχρονα για συμμετοχή.

Αν ήταν πιο μικρή ομάδα, θα ήταν πιο αποτελεσματικά. (Ηρώ)

Αλλά είναι ανάλογα και με τις ομάδες μαθητών. Δηλαδή, πρέπει να είναι περιορισμένος ο αριθμός. (Χρύσα)

Ένας ιδανικός αριθμός για βιωματική δράση μέσα από την οποία οι μαθητές παρέχονται πραγματικές ευκαιρίες ενεργού εμπλοκής ανέρχεται στους δέκα έως δώδεκα, σε κάθε ομάδα, βάσει της εμπειρίας της Νίκης:

Πρέπει να πάρεις μια τάξη, να χωριστεί σε δύο ομάδες. Δηλαδή, ομάδες των δέκα-δώδεκα παιδιών, γίνεται πιο καλή δουλειά.

Επιπρόσθετος παράγοντας που προβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς ότι επηρεάζει την απόφαση για αξιοποίηση κάποιου μουσείου για ΠΕ είναι η δυνατότητα επιλογής ενός προγράμματος, το οποίο είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών-συμμετεχόντων. Εξηγεί η Χρύσα στο ακόλουθο απόσπασμα:

Είναι ωραίο πράγμα να πας σε ένα μουσείο και να υπάρχει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών. (Χρύσα)

Ο μικρός αριθμός μαθητών και το διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αναλόγως του επιπέδου των μαθητών, αποτελούν πτυχές που στην ουσία παραπέμπουν στην ποιότητα της εμπειρίας, η οποία φαίνεται να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος φαίνεται να κρίνεται τελικά από τους εκπαιδευτικούς μέσα από την ανταπόκριση των μαθητών τους, είτε κατά τη διάρκεια του προγράμματος είτε και μετέπειτα αυτού, καθώς και μέσα από τη δυνατότητα ανάπτυξης διαγενεαλογικής και διά βίου μάθησης, πέραν των σχολικών δράσεων, όπως δηλώνει η Κλειώ στο εξής απόσπασμα:

Στο να έχει ένα πρόγραμμα συγκεκριμένο το μουσείο [...]. Και σίγουρα να κάνεις και τα παιδιά να το μεταφέρουν και στο σπίτι τους και γιατί όχι, να θέλουν να ξαναπάνε στο μουσείο. (Κλειώ)

4 Ευρήματα

Συμπληρωματικά λειτουργεί η παρουσία, στον χώρο του μουσείου, εξειδικευμένου προσωπικού το οποίο συμβάλλει, κατά τους συμμετέχοντες στην αναβάθμιση της εκεί δράσης.

Παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού

Μέσα από τις συνεντεύξεις φάνηκε πως κάποιιοι από τους συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν αρνητικά το μουσείο για ΠΕ, γιατί δε γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν μια τέτοια εκπαιδευτική δράση, για αυτό υποστηρίζουν πως η παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού μπορεί να αμβλύνει αυτή τη δυσκολία. Η Όλγα, για παράδειγμα, μιλά για τη θετική της εμπειρία, κατά την οποία έτυχε να επισκεφθεί μουσείο με τους μαθητές της, δράση η οποία υλοποιήθηκε με την παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού, στην προκειμένη περίπτωση παιδαγωγού. Ερωτώμενη εάν θα επέλεγε και πάλι μουσειακό χώρο για ΠΕ, αναφέρει πως θα το έπραττε εφόσον οι δράσεις θα συνοδεύονται από εξειδικευμένο προσωπικό ή παιδαγωγό, όπως έτυχε κατά την προηγούμενη, θετική εμπειρία της.

Νομίζω παίζει ρόλο ποιος θα παρουσιάσει στο μουσείο. [...] θα ήθελα να υπάρχει κάποιο πρόγραμμα βιωματικό με εξειδικευμένους παιδαγωγούς.
(Όλγα)

Όπως τεκμηριώνεται από το παραπάνω απόσπασμα, η Όλγα θα επέλεγε το μουσείο για ΠΕ γιατί θεωρεί πως η παρουσία εξειδικευμένου εμψυχωτή θα συνέτεινε σε μια πιο ελκυστική και παιδαγωγικά ωφέλιμη εμπειρία για τους μαθητές της. Παρόμοιες απόψεις καταθέτει και η Αλεξάνδρα, η οποία αναφέρει πως θα επέλεγε το μουσείο για ΠΕ με την ίδια προϋπόθεση, καθώς η εμπειρία των μαθητών της θα αναβαθμιζόταν και θα γινόταν πιο αξιόλογη, τόσο από πλευράς ενδιαφέροντος όσο και από πλευράς μάθησης.

Αν είχα κάποιον, ο οποίος θα δούλευε εκεί και ήξερα ότι θα δώσει σημασία στο τμήμα που θα πάρω, να μας εξηγούσε κατ'επί παραπάνω ή να κάνει τα παιδιά να ενδιαφερθούν πιο πολύ. Δηλαδή, θα έπαιζε ρόλο για μένα να είχα κάποιον.
(Αλεξάνδρα)

Η παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού με παιδαγωγικό υπόβαθρο, το οποίο έχει τη δυνατότητα να προσφέρει μια παιδαγωγική και ευχάριστη εμπειρία στους μαθητές, αντιμετωπίζεται από την Όλγα και την Αλεξάνδρα, όπως φάνηκε παραπάνω, ως πλεονέκτημα και ως παράμετρος που ωθεί την επιλογή μουσείου για ΠΕ. Υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί ευκολότερα παίρνουν την απόφαση για υλοποίηση τέτοιας δράσης, δεδομένης της ύπαρξης ειδικού, ωφελώντας έτσι τους μαθητές τους, στους οποίους

4 Ευρήματα

θεωρούν ότι προσφέρουν ποιοτικά και ποσοτικά δομημένες, εκπαιδευτικές και ευχάριστες εμπειρίες.

Επιπλέον, όπως αποδεικνύεται από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, η παρουσία ειδικού, εκτός του ότι ωφελεί τους μαθητές, εξυπηρετεί ταυτόχρονα και τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αυτό γιατί η παροχή υπηρεσιών από εξειδικευμένο προσωπικό συμβάλλει στην κάλυψη δυσκολιών που σχετίζονται με διδακτικά κενά ή και με την έλλειψη χρόνου για διοργάνωση της δράσης, λόγους τους οποίους οι συμμετέχοντες συχνά επικαλούνται για αποχή από τέτοιες δράσεις. Η Άννα εκφράζει αυτή την επιθυμία:

Να είναι οργανωμένο. Κάποιος να τους δείξει, να τους πει. Διότι εγώ οπωσδήποτε θα το έκανα. Αλλά μπορεί άλλος δάσκαλος να πει δεν έχω την άνεση να το κάνω ή τον χρόνο και λοιπά.

Παρόμοιες θέσεις εκφράζει ο Φάνος στο ακόλουθο απόσπασμα:

Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει κάποιος εκεί που θα γνωρίζει κάποια πράγματα και θα μιλήσει [...], γιατί δυστυχώς δεν έχουμε όλοι τις ίδιες γνώσεις σε όλα τα θέματα [...].

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, φαίνεται πως η επιλογή συμμετοχής σε ένα προσχεδιασμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ΠΕ στο μουσείο, ενθαρρύνει την απόφαση των συμμετεχόντων για αξιοποίηση του χώρου. Με την παρακολούθηση ενός προσχεδιασμένου προγράμματος, που διακατέχεται από σαφείς στόχους και δομή, το οποίο είναι βιωματικό με διαφοροποιημένες δραστηριότητες, με μικρές ομάδες μαθητών, με την παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού, οι εκπαιδευτικοί εκτός του ότι θεωρούν ότι ικανοποιούν τους μαθητές τους, παράλληλα πιστεύουν πως οι ίδιοι λαμβάνουν χρήσιμο διδακτικό υπόβαθρο για μετέπειτα δράσεις. Παραδέχονται πως με τη συμμετοχή σε τέτοια οργανωμένα προγράμματα ενισχύονται οι πιθανότητες για μελλοντικές παρόμοιες δράσεις, οι οποίες θα σχεδιάζονται και θα υλοποιούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για τους μαθητές τους.

4.5.2.7 «Ποια μουσεία;» «Ποια προγράμματα;» - Απουσία ενημέρωσης

Ένα αξιοσημείωτο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος, που ανέρχεται πέραν του ενός τετάρτου (1/4), φάνηκε να επηρεάζεται αρνητικά από την ελλιπή ενημέρωση που θεωρεί πως λαμβάνει σχετικά με τα μουσεία και τα προγράμματά τους. Η επίγνωση για αυτά τίθεται από τους εν λόγω εκπαιδευτικούς σε άμεση συνάρτηση με την επισκεψιμότητα. Δηλώνει η Ηρώ:

4 Ευρήματα

Αν δεν έχεις τη γνώση του τι υπάρχει, ίσως είναι δύσκολο να έχεις την πρόσβαση.

Με άλλα λόγια, η απουσία επίγνωσης για τα μουσεία και τα προγράμματά τους, στην περιοχή του σχολείου αλλά και ευρύτερα, υποστηρίζεται πως επιδρά αρνητικά στην πιθανή διδακτική αξιοποίησή τους. Η ίδια συμμετέχουσα προσθέτοντας «επειδή δεν ξέρω τι υπάρχει και τι γίνεται» και «υπάρχουν χώροι που δεν ξέρουμε», υπαινίσσεται την ελλιπή ή και ανεπαρκή ενημέρωση για τα υπάρχοντα μουσεία και τα προγράμματά τους, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο των διδακτικών αναγκών της ΠΕ. Με παρόμοιο τρόπο εκφράζεται και η Έφη λέγοντας:

Δεν ξέρω ακριβώς τα προγράμματα που υπάρχουν, γιατί δεν είμαι καν στην πόλη μου. Και ούτε όλα τα μουσεία που υπάρχουν.

Προσθέτει η Μαντώ:

Δεν υπήρξε πρόταση από κάποιο φορέα έτσι οργανωμένη, ώστε να μπορέσουμε να πάμε.

Η Μαντώ κάνει νύξη για παροχή ενημέρωσης από κάποιο επίσημο φορέα, από το Υπουργείο Παιδείας ή και από τα ίδια τα μουσεία. Με αυτή τη θέση συμφωνεί και ο Λάκης, ο οποίος, αναφερόμενος σε κάποιο συγκεκριμένο μουσείο που βρίσκεται στην περιοχή του σχολείου του, επισημαίνει πως δεν υπήρξε οποιαδήποτε ενημέρωση για το μουσείο αυτό ούτε από το Υπουργείο Παιδείας μέσω κάποιας εγκυκλίου, όπως ούτε και από το ίδιο το μουσείο μέσω κάποιου διαφημιστικού ενημερωτικού εντύπου προς το σχολείο, καταλογίζοντας έτσι ευθύνες και στους δύο φορείς.

Πρώτα απ' όλα το Μουσείο Ν νομίζω δε διαφημίζεται καθόλου. Ούτε σε εγκύκλιο έτυχε να το ακούσω, ούτε διαφημιστικό να στείλουν στο σχολείο. Δεν ξέρω καν αν λειτουργεί. Άρα, γι' αυτό δε μου πέρασε από το μυαλό. (Λάκης)

Λέγοντας ο Λάκης «δεν ξέρω καν αν λειτουργεί» σκιαγραφεί ένα είδος σιωπηρής ύπαρξης του μουσείου, η οποία προφανώς παρεμποδίζει την επιλογή του στην εκπαιδευτική πράξη. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι παρόλο που το συγκεκριμένο μουσείο βρίσκεται σε απόσταση ενός χιλιομέτρου από το σχολείο όπου ο Λάκης εργάζεται, και παρόλο που το μουσείο, ως χώρος περιβαλλοντικής αναφοράς, ταιριάζει θεματικά για αξιοποίηση στο πλαίσιο της ΠΕ, εντούτοις ο συμμετέχοντας παραδέχεται πως δεν υφίσταται για αυτόν η εν λόγω επιλογή, λόγω άγνοιας. Βάσει των αναφορών, η σιωπηρή λειτουργία των μουσείων, τα οποία παρουσιάζονται να μην επιδιώκουν την προώθησή τους στην κοινωνία και στα

4 Ευρήματα

σχολεία ειδικότερα, παρουσιάζεται ως ανασταλτικός παράγοντας στην αξιοποίησή τους. Δηλώνει η Κλειώ:

Δεν είδα τα μουσεία να προωθούνται.

Η εικόνα του μουσείου ως κλειστού ιδρύματος φαίνεται να μη συμβάλλει θετικά στην επιλογή και διδακτική αξιοποίησή του από τους εκπαιδευτικούς. Παρά το ότι αρκετοί από αυτούς εκφράζουν θετική πρόθεση για ένταξη του μουσειακού χώρου ανάμεσα στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές υποδομές για την ΠΕ, εντούτοις, υποστηρίζουν πως για να υλοποιηθεί η πρόθεσή τους, αναμένουν και προσδοκούν ολοκληρωμένη ενημέρωση, μέσω της οποίας γνωστοποιούνται οι υπάρχουσες επιλογές μουσειακών χώρων και προγραμμάτων. Τέτοια ενημέρωση, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, λειτουργεί ως κίνητρο που τους ωθεί και τους διευκολύνει στην επιλογή μουσείου για τους σκοπούς της ΠΕ.

Άνοιγμα του μουσείου προς την εκπαίδευση

Στη γνωστοποίηση των μουσείων και των προγραμμάτων τους μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά τα ίδια τα μουσεία μέσω ανοίγματός τους προς την εκπαίδευση, όπως ορισμένοι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν.

Θα μπορούσαν και τα ίδια τα μουσεία να ανοίξουν τις πόρτες τους προς τα παιδιά. Να οργανώσουν τα ίδια κάποια προγράμματα και να τα στείλουν προς τα έξω και να καλούν τα παιδιά. Εκτός από αυτά που οργανώνει το Υπουργείο Παιδείας μέσω κάποιων εκπαιδευτικών που έχουν απόσπαση για να τα εφαρμόζουν, μπορούν και τα ίδια τα μουσεία να βρουν ένα τρόπο [...]. (Νίκη)

Η Νίκη στο παραπάνω απόσπασμα υποδεικνύει την ανάγκη τα μουσεία να ανοίξουν τις πόρτες τους προς τα σχολεία, αποποιούμενα έτσι τον ρόλο του κλειστού ιδρυτικού. Παράλληλα, υπενθυμίζει και υπογραμμίζει την υποχρέωση των μουσείων ως προς τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, μέρος του οποίου συνδέεται με τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την προώθησή τους στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται πως θα επέλεγαν ευκολότερα τα μουσεία, εάν αυτά κατάφερναν μέσω προγραμμάτων ή και άλλων δράσεων να φέρουν πιο κοντά τα παιδιά και το σχολείο, χωρίς βέβαια να παραβλέπεται η ευθύνη του τελευταίου προς την κατεύθυνση αυτή, όπως η Ιωάννα υποστηρίζει.

4 Ευρήματα

Και τα μουσεία να φέρουν και τα παιδιά κοντά, να οργανώνουν προγράμματα, να γίνονται προσπάθειες. Χρειάζεται και από τις δύο πλευρές. Και το σχολείο να έρθει πιο κοντά. (Ιωάννα)

Η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ μουσείων και εκπαιδευτικού συστήματος συνιστά, βάσει των αναφορών, επιπλέον παράγοντα που ενισχύει θετικά την πρόθεση αξιοποίησης μουσειακού χώρου για εξυπηρέτηση των στόχων της ΠΕ. Μέσω τέτοιας αμφίδρομης σχέσης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ενημερώνονται καλύτερα για τα μουσεία και τα προγράμματά τους, ενώ παράλληλα ενισχύεται το κίνητρό τους για αυτή την εκπαιδευτική επιλογή, στην οποία δυσκολότερα θα προέβαιναν σε άλλη περίπτωση.

4.5.2.8 Μεγάλο οικονομικό κόστος

Η δυνατότητα αξιοποίησης του μουσειακού χώρου για ΠΕ παρουσιάζεται να επηρεάζεται, ανάμεσα σε άλλα, και από πρακτικά ζητήματα, με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί κατά την επιλογή του χώρου. Το μεγάλο οικονομικό κόστος που απαιτείται για πραγματοποίηση της επίσκεψης φαίνεται να προβληματίζει ορισμένους εκπαιδευτικούς. Το κόστος συνδέεται στις πλείστες των αναφορών με το κόστος μεταφοράς των μαθητών από το σχολείο προς το μουσείο και αντίστροφα. Αυτή τη διαπίστωση τεκμηριώνουν τα ακόλουθα ενδεικτικά αποσπάσματα από τις συζητήσεις με τη Χρύσα και την Ειρήνη, αντίστοιχα.

Συνήθως, που ακούς και διευθυντές και τον [διδασκαλικό] σύλλογο να μιλούν, είναι το οικονομικό που παίζει ρόλο. [...] Δηλαδή, το ότι δεν μπορείς να βάλεις τους μαθητές να πληρώνουν. Συνέχεια έχουν έξοδα. (Χρύσα)

Σίγουρα ένα θέμα είναι η μεταφορά των μαθητών. Δηλαδή, το αν υπάρχει μεγάλο κόστος μεταφοράς με τα λεωφορεία. (Ειρήνη)

Το οικονομικό ζήτημα, που όπως φαίνεται παραπάνω, απασχολεί κάποιους συμμετέχοντες, βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με τον αριθμό των παιδιών που μπορούν να συμμετέχουν κάθε φορά σε τέτοιου είδους δράσεις. Συνήθως, η πραγματοποίηση βιωματικών δράσεων στο μουσείο απαιτεί τη συμμετοχή ομάδων με μικρό αριθμό παιδιών. Μια τέτοια προϋπόθεση αφενός ωφελεί την εκπαιδευτική εμπειρία, αφετέρου επηρεάζει αρνητικά τον οικονομικό παράγοντα καθώς το μεταφορικό κόστος κατανέμεται σε λιγότερα παιδιά, με αποτέλεσμα να αυξάνεται το κόμιστρο. Η κατάσταση αυτή αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την Ιωάννα και τη Νίκη, από την επιλογή του μουσειακού χώρου για ΠΕ.

4 Ευρήματα

Αν δεν μπορούσαμε να κάνουμε την επίσκεψη μαζί [τα δύο τμήματα] θα μπορούσε να ήταν ένας λόγος να μας αποθαρρύνει. (Ιωάννα)

Το άλλο θέμα είναι και η μεταφορά. Ναι μεν θα πάρω λίγους μαθητές αλλά το κόμιστρο του λεωφορείου πάει. Γίναμε και πιο διστακτικοί να βγούμε έξω από το σχολείο μας. (Νίκη)

Την ίδια θέση συμμερίζεται και η Χρύσα, η οποία από τη μια υποστηρίζει πως είναι πολύ πιο επικερδές για τους μαθητές όταν η μουσειακή εμπειρία πραγματοποιείται με μικρό αριθμό μαθητών, καθώς τους παρέχει ευκαιρίες ενεργού εμπλοκής, από την άλλη διαπιστώνει πως δύσκολα μπορεί να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, λόγω του οικονομικού παράγοντα. Η ίδια προσθέτει πως όταν δεν υπάρχει κάποιο μουσείο σε κοντινή απόσταση από το σχολείο, ούτως ώστε να μπορούν να μεταβούν με τα πόδια σε αυτό, αναγκαστικά περιορίζονται στο σχολείο, λόγω των προαναφερθέντων κωλυμάτων που σχετίζονται με το κόστος μεταφοράς.

Και λέγαμε όμως πόσο περιορίζεσαι κυρίως για θέμα λεφτών. Ειδικά τώρα με την κρίση. Και ιδίως όταν είσαι κάπου απομακρυσμένα, δεν μπορείς να ξεκινήσεις να πας. (Χρύσα)

Συζητώντας περαιτέρω με τους συμμετέχοντες αναφορικά με το οικονομικό ζήτημα, διαπιστώθηκε πως συχνά ο συγκεκριμένος παράγοντας προβάλλεται προς επισκίαση άλλων που στην πραγματικότητα επηρεάζουν περισσότερο, όπως για παράδειγμα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η παροχή οργανωμένου και ελκυστικού προγράμματος, η επιμόρφωση και η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ενώ η Χρύσα αναφέρει ότι τα μουσεία δεν μπορούν να αξιοποιηθούν λόγω του οικονομικού κόστους μεταφοράς, τα λόγια του Λάκη δείχνουν ότι το κόστος πρόσβασης δεν αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα.

Βλέπεις, από τότε δεν τους ξαναπήραμε [στο μουσείο] παρόλο που είναι εντελώς δίπλα από το σχολείο μας. (Λάκης)

Μέσα από το πιο πάνω απόσπασμα φαίνεται πως ακόμα και σε περιπτώσεις στις οποίες η πρόσβαση στο μουσείο είναι εύκολη και άμεση, χωρίς κάποιο οικονομικό κόστος, εντούτοις δεν καταγράφεται η αναμενόμενη αξιοποίηση. Ο Λάκης εξηγεί πως αυτό οφείλεται στο είδος της δράσης που προσφέρει το συγκεκριμένο μουσείο σε σχολικές ομάδες και το οποίο, μετά από δοκιμή, δεν το θεωρεί κατάλληλο ή ελκυστικό. Διαπιστώνεται πως η απουσία ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος με βιωματικές δραστηριότητες αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς από την επιλογή του χώρου, έστω και αν δεν συντρέχουν ζητήματα απόστασης και μεταφορικού κόστους. Η Νεφέλη

4 Ευρήματα

συνειδητοποιεί κατά τη διάρκεια της συνέντευξης πως το επιχείρημα για το οικονομικό κόστος, το οποίο καταθέτει και η ίδια αρχικά, αποτελεί συχνά δικαιολογία την οποία θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υπερβούν για να μπορέσουν να προσφέρουν καινούριες εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Είναι δύσκολη η πρόσβαση με τους μαθητές. Καταρχήν, με τις τόσες πολλές εκδηλώσεις που έχουμε είναι πολύ δύσκολο πλέον... Και στη δύσκολη οικονομική κατάσταση που είμαστε, να εγκρίνει η... Φυσικά είναι δικαιολογία αυτό. Γιατί ένας εκπαιδευτικός πρέπει να φεύγει από τις νόρμες αυτές τις συγκεκριμένες και να τολμά και μόνος του να βγει από το καλούπι και να πει: δε θα πάω εκδρομή μόνο στον ζωολογικό κήπο που πήγαν πέντε και έξι φορές και ναι, θα πάω και στο μουσείο και δύο και τρεις φορές. Ναι, τώρα που το λέω, θέλω του χρόνου να το κάνω. Ναι, είναι καλή ευκαιρία να νιώσω τύψεις τώρα και να πω έπρεπε να το τολμήσω και να το διεκδικήσω πιο πολύ.
(Νεφέλη)

Παρόλα αυτά έστω και για μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών φαίνεται πως θα λειτουργούσε θετικά η ύπαρξη κάποιου είδους οικονομικής διευκόλυνσης, εστιάζοντας κυρίως στην ολική ή μερική χρηματοδότηση για υλοποίηση τέτοιων δράσεων, από το Υπουργείο Παιδείας, από τα ίδια τα μουσεία ή ακόμη και από άλλους χορηγούς. Για το σημείο αυτό σχολιάζει η Άννα, μέσα από το ακόλουθο απόσπασμα:

Αν οι μουσειακοί χώροι μπορούν να επιχορηγήσουν [...]. Να έχουν κάποιο χορηγό από κάπου. Να δοθούν κάποια χρήματα, αν όχι ολόκληρο το ποσό, κάποιο ποσό να είναι επιχορηγημένο. Θεωρώ ότι και για τους διευθυντές μας, οι οποίοι κάνουν δεύτερες σκέψεις πλέον, και με το δίκαιο τους, θα ήταν ένας παράγοντας υπέρ του να επιλέγονται αυτοί οι χώροι. [...] Η επιχορήγηση είναι πάρα πολύ σημαντική.

Από τα προαναφερθέντα στην παρούσα θεματική περιοχή, υποστηρίζεται από κάποιους εκπαιδευτικούς πως το οικονομικό κόστος, με έμφαση στο κόστος μεταφοράς, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την επιλογή και αξιοποίηση του μουσειακού χώρου για ΠΕ. Μολονότι ο συγκεκριμένος παράγοντας συγκροτεί μια από τις αναδειχθείσες θεματικές περιοχές, εντούτοις επειδή στις περισσότερες περιπτώσεις η εν λόγω πτυχή δεν αποτέλεσε σημείο έμφασης, υποδεικνύεται μικρότερη επιρροή σε σχέση με τις υπόλοιπες θεματικές που καταγράφηκαν και παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες υποενότητες.

Σύνοψη ευρημάτων πέμπτης ενότητας

Η πέμπτη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου παρουσίασε τα ευρήματα που σχετίζονται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, το οποίο διερευνά τους παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών για επιλογή και αξιοποίηση της

4 Ευρήματα

ΜΠΕ στο πλαίσιο της αιφορίας. Αφού φάνηκε ότι μόνο οι πέντε από τους σαράντα εκπαιδευτικούς του δείγματος είχαν προβεί μέχρι και τη στιγμή της έρευνας σε τέτοια εκπαιδευτική αξιοποίηση, σκιαγραφήθηκε μια αξιοσημείωτη δυσαναλογία με τις καταγραφείσες θετικές απόψεις. Μια πληθώρα από παράγοντες υποδείχθηκαν ως πιθανά αίτια. Εκτός από τους εννοιολογικούς παράγοντες που λειτουργούν ακούσια των εκπαιδευτικών και θέτουν φραγμούς στην αποδοχή της εν λόγω δράσης, αρκετοί άλλοι λειτουργικοί και πρακτικοί παράγοντες θίχτηκαν από τους συμμετέχοντες, υποστηρίζοντας πως επιδρούν στην πρόθεσή τους. Με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα συνδέεται και η ενότητα που έπεται.

4.6 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

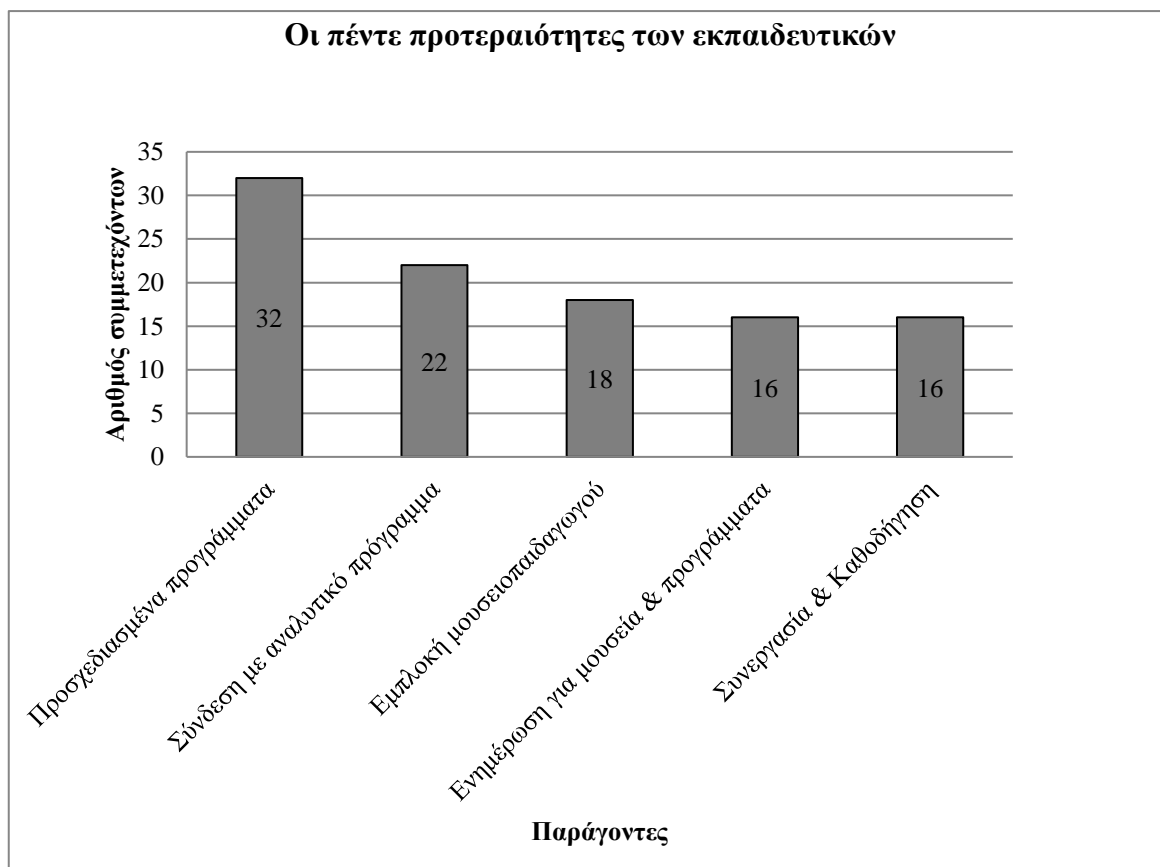
Η τελευταία ενότητα του Κεφαλαίου των Ευρημάτων επεξεργάζεται τα δεδομένα που συνελέγησαν από το ερωτηματολόγιο το οποίο, όπως ήδη ειπώθηκε στο Κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, είχε χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, με σκοπό τον εμπλουτισμό και τον τριγωνισμό των δεδομένων, με έμφαση στους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση των συμμετεχόντων για επιλογή και αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ στο πλαίσιο της αιφορίας. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου προέκυψαν μετά από ομαδοποίηση, οργάνωση και επεξεργασία τους με τη βοήθεια του προγράμματος Microsoft Office Excel. Γενική διαπίστωση ήταν η συσπείρωση των επιλογών των συμμετεχόντων γύρω από κάποιους παράγοντες, έναντι άλλων, αρκετοί από τους οποίους είχαν αναφερθεί και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, προτού λάβουν το ερωτηματολόγιο. Η συγκεκριμένη παρατήρηση επιβεβαιώνει και ενδυναμώνει τα ευρήματα της μελέτης, ως προς αυτή την ερευνητική πτυχή.

Υπενθυμίζεται πως το ερωτηματολόγιο, το οποίο δινόταν στο τέλος της συνέντευξης, καλούσε τους συμμετέχοντες να επιλέξουν, μέσα από μια λίστα δοσμένων δηλώσεων και έπειτα να σειροθετήσουν, με σειρά προτεραιότητας τους πέντε πιο σημαντικούς κατά αυτούς παράγοντες, που θα επηρέαζαν θετικά την πρόθεσή τους για την επιλογή και αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ στο πλαίσιο της αιφορίας. Η λίστα διακατεχόταν από ευελιξία, αφού έδινε στους ερωτηθέντες την επιλογή να προσθέσουν τους δικούς τους παράγοντες, αν και κανένας συμμετέχοντας δεν το έπραξε τελικά αυτό.

4 Ευρήματα

Βάσει του βαθμού προτεραιότητας και του αριθμού των συμμετεχόντων, η ανάλυση έδειξε ότι στην πρώτη θέση της κατάταξης τέθηκε από τους περισσότερους συμμετέχοντες η ύπαρξη προσχεδιασμένων προγραμμάτων στα μουσεία, που να προσφέρονται είτε από τα ίδια είτε από το Υπουργείο Παιδείας. Η ύπαρξη κατευθυντήριων γραμμών για τη σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος με τη ΜΠΕ δηλώθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως δεύτερος πιο σημαντικός παράγοντας στη λίστα των προτεραιοτήτων τους. Η επαρκής ενημέρωση για τα υπάρχοντα μουσεία και τα προγράμματά τους σημειώθηκε στην τρίτη θέση της κατάταξης των περισσότερων εκπαιδευτικών. Οι υπόλοιποι παράγοντες συγκέντρωσαν περίπου τον ίδιο μικρό αριθμό συμμετεχόντων, συγκριτικά με τους τρεις προαναφερθέντες παράγοντες, χωρίς να διαφοροποιείται κάποιος σε αξιοσημείωτο βαθμό.

Τα αποτελέσματα διασταυρώθηκαν και επιβεβαιώθηκαν όταν τα δεδομένα αναλύθηκαν με κριτήριο τον αριθμό των συμμετεχόντων που επέλεξε κάθε παράγοντα, ανεξαρτήτως της προτεραιότητας που του δόθηκε. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στη γραφική παράσταση που ακολουθεί (Διάγραμμα 19).



Διάγραμμα 19: Οι παράγοντες που τέθηκαν από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ανάμεσα στις πέντε προτεραιότητές τους

4 Ευρήματα

Όπως φαίνεται από το πιο πάνω διάγραμμα, η ύπαρξη προσχεδιασμένων προγραμμάτων που προσφέρονται στα μουσεία κατατάχθηκε από πέραν των τριών τετάρτων (3/4) των συμμετεχόντων ανάμεσα στους πέντε πιο σημαντικούς παράγοντες που, σύμφωνα με τους ίδιους, θα ενίσχυαν την πρόθεσή τους για επιλογή και αξιοποίηση μουσειακών χώρων για ΠΕ. Η ύπαρξη κατευθυντήριων γραμμών για σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος με τη ΜΠΕ τέθηκε από είκοσι δύο συμμετέχοντες ανάμεσα στις πέντε προτεραιότητές τους. Βάσει αυτού του αριθμού που συγκέντρωσε η συγκεκριμένη παράμετρος ανάγεται στη δεύτερη θέση, ανεξαρτήτως της προτεραιότητας που της έδωσε ο/η κάθε συμμετέχοντας ξεχωριστά. Η παρουσία μουσειοπαιδαγωγού που να υλοποιεί τη δράση στο μουσείο εντάχθηκε στις προτεραιότητες σχεδόν του ενός δευτέρου (1/2) των συμμετεχόντων. Τέλος, η περισσότερη ενημέρωση για τα υπάρχοντα μουσεία και τα προγράμματά τους, όπως επίσης και η καθοδήγηση για την υλοποίηση της δράσης υποδείχθηκαν από δεκαέξι εκπαιδευτικούς του δείγματος, αντίστοιχα. Τα προαναφερθέντα αποτελέσματα ενισχύουν και επιβεβαιώνουν τα ευρήματα που αναδείχθηκαν από το προφορικό μέρος των συνεντεύξεων, όπως παρουσιάστηκαν στην ενότητα 4.5 του τρέχοντος κεφαλαίου.

Σύνοψη έκτης ενότητας ευρημάτων

Η τελευταία ενότητα του τέταρτου κεφαλαίου παρουσίασε τα ευρήματα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο των συνεντεύξεων ως ένα συμπληρωματικό εργαλείο. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν αυτά που αποκαλύφθηκαν από τις υπόλοιπες ερευνητικές μεθόδους, αφού οι επιλογές που τέθηκαν ανάμεσα στις πέντε προτεραιότητες των εκπαιδευτικών συσπειρώθηκαν γύρω από παράγοντες οι οποίοι είχαν ήδη αναφερθεί και από τους ίδιους κατά το προφορικό μέρος της συνέντευξης, αυξάνοντας έτσι την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας.

4.7 Σύνοψη

Το Κεφάλαιο Τέσσερα της διατριβής παρουσίασε τα ευρήματα της διερεύνησης, τα οποία δίνουν απαντήσεις στα τρία ερευνητικά ερωτήματα και το ένα υποερώτημα που καθοδηγούν την παρούσα μελέτη. Τα ευρήματα διακρίνονται από μια μεγάλη ποικιλία, η οποία σκιαγραφεί τις πολλαπλές οπτικές γωνίες μέσω των οποίων προσεγγίζεται η διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, επισημαίνοντας μια ευρύτερα θετική κλίση υπέρ των πλεονεκτημάτων που απορρέουν από την εν λόγω εκπαιδευτική δράση. Η διερεύνηση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν καθοδηγούνται μόνο

4 Ευρήματα

από τις απόψεις τους, αφού η αξιοσημείωτη ασυμφωνία μεταξύ των απόψεων και των πρακτικών τους, αποκάλυψε πως στην πράξη επηρεάζονται από πληθώρα παραγόντων, τόσο εννοιολογικών όσο και λειτουργικών, που εμποδίζουν ή ενθαρρύνουν την πρόθεσή τους για τέτοια εκπαιδευτική αξιοποίηση. Οι απόψεις και οι παράγοντες παρουσιάστηκαν εκτενώς μέσα από τις έξι ενότητες που συγκρότησαν το παρόν κεφάλαιο. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση γύρω από τα ευρήματα, σε σχέση με θεωρίες και προηγούμενες έρευνες της συναφούς βιβλιογραφίας.

5 Συζήτηση

Στο τρέχον κεφάλαιο εξελίσσεται μια εκτενής συζήτηση, η οποία περιστρέφεται γύρω από τα ευρήματα της έρευνας που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα οποία σχολιάζονται και συγκρίνονται με θεωρίες και εμπειρικές έρευνες της συναφούς βιβλιογραφίας. Το κεφάλαιο συγκροτείται από τρεις ενότητες, η καθεμιά από τις οποίες αντιπροσωπεύει τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την παρούσα διερεύνηση. Ειδικότερα, η πρώτη ενότητα σχολιάζει τα ευρήματα που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το μουσείο ως χώρο ΠΕ. Η δεύτερη ενότητα εστιάζει στα ευρήματα που αναφέρονται στις απόψεις τους για τη σχέση μεταξύ ΜΠΕ και αειφορίας καθώς και για τη σχέση αειφορίας και πολιτισμού, ενώ η τελευταία ενότητα συζητά τους παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν την πρόθεση των συμμετεχόντων για διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ.

5.1 Το μουσείο ως χώρος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Το Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης ανέδειξε τις δυνατότητες που απορρέουν από την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, ενός εκπαιδευτικού συνδυασμού που συνάδει με τις αρχές της ΕΑΑ και ως εκ τούτου μπορεί να συμβάλει στην αειφορία. Προτού εξεταστούν οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη σχέση ΜΠΕ και αειφορίας, κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθούν πρώτα οι απόψεις τους για την καταλληλότητα του μουσείου ως χώρου για ΠΕ, πτυχή η οποία διαμόρφωσε το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της τρέχουσας μελέτης. Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει σε συνοπτική μορφή τα ευρήματα που καταγράφηκαν στο Κεφάλαιο Τέσσερα αναφορικά με τη συγκεκριμένη πτυχή.

Πίνακας 4: Σύνοψη ευρημάτων για τις απόψεις για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ

Απόψεις για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ		
Γενικό θεματικό πλαίσιο	Θεματικές και υποθεματικές περιοχές	
	Θετικές απόψεις	Αρνητικές απόψεις
Α. Η φύση του χώρου	(i) Ευνοϊκότερες συνθήκες περιβάλλοντος & λιγότερες εξωγενείς μεταβλητές - Περιορισμένος χώρος & αυξημένος έλεγχος - Ασφάλεια - Προβλεψιμότητα & ευελιξία	(i) Στατικός και περιοριστικός χώρος
	(ii) Μείωση χωροχρονικού χάσματος	(ii) Χωρίς φύση, εκ φύσεως
Β. Τα μέσα του χώρου	(i) Πολυάριθμα, ποικίλα και μοναδικά ερεθίσματα - Πλούτος πηγών - Επεξεργασμένο και δομημένο υλικό προς αξιοποίηση - Έμπειρο και εξειδικευμένο προσωπικό - Το πλεονέκτημα της τεχνολογίας και των πολυμέσων	
Γ. Το είδος της μάθησης	(i) Πολυδιάστατη ολιστική μάθηση - Βιωματική μάθηση - Ολιστική και πολύπλευρη μάθηση - Ελεύθερης επιλογής, διά βίου και διαγενεαλογική μάθηση - Διαθεματικές και διεπιστημονικές διασυνδέσεις με το αναλυτικό πρόγραμμα	(i) Θεωρητική γνώση από παθητική μαθησιακή διαδικασία
Δ. Το περιεχόμενο της μάθησης	(i) Πολιτισμός και Περιβάλλον – Δύο συγκοινωνούντα δοχεία	(i) Προσκόλληση στο παρελθόν

Στη συνέχεια σχολιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση σε σχέση και με τη συναφή βιβλιογραφία.

5.1.1 Η φύση του μουσειακού χώρου

Συζητώντας για την καταλληλότητα του μουσείου για ΠΕ, τα τρία τέταρτα (3/4) των εκπαιδευτικών του δείγματος θεώρησαν ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο τη φύση του μουσειακού χώρου. Πράγματι, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα επηρεάζεται αναμφισβήτητα από το συγκείμενο στο οποίο πραγματοποιείται (Cox-Petersen, Marsh, Kisiel & Melber, 2003) και θεωρείται καθοριστικής σημασίας να αναγνωριστεί ότι ο χώρος μάθησης επιδρά στη μάθηση (Balling & Falk, 1980). Εξάλλου, αυτό υπογραμμίζει και το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο καθοδηγεί την παρούσα μελέτη. Ειδικότερα, βάσει της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου δίνεται έμφαση στο συγκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να διερευνώνται οι σχέσεις μεταξύ περιβάλλοντος και πολιτισμού, επιδιώκοντας την προώθηση και την ανάδειξη αειφόρων τρόπων ζωής (Gruenewald, 2003· Stevenson, 2008). Ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει το φυσικό συγκείμενο του χώρου για την εκπαιδευτική εμπειρία, αναγνωρίζεται από αρκετές έρευνες και επιστημονικά άρθρα. Ανάμεσα σε αυτά emπίπτει και το διαδραστικό μοντέλο των Falk και Dierking (2000), σύμφωνα με το οποίο το φυσικό συγκείμενο αποτελεί μια από τις τρεις συνιστώσες που επηρεάζουν τη μουσειακή εμπειρία. Υπάρχει η παραδοχή ότι το φυσικό συγκείμενο του χώρου έχει επίδραση στους επισκέπτες και ότι η αντίληψή τους για εκείνο είναι πολύ σημαντική (Birney, 1988).

Στην παρούσα έρευνα, περίπου το ένα τρίτο (1/3) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θεώρησε το φυσικό συγκείμενο του μουσειακού χώρου ακατάλληλο για ΠΕ λόγω της στατικότητας και των περιορισμών, που κατά τη γνώμη τους το χαρακτηρίζουν. Όσον αφορά στους περιορισμούς, όπως παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο των Ευρημάτων της παρούσας μελέτης, το μουσείο σκιαγραφήθηκε από τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες ως χώρος απαγορευτικός λόγω των κανονισμών που το διέπουν, οι οποίοι θεωρούνται πως αποτρέπουν τη διαδραστικότητα και επιφέρουν μονοτονία και κόπωση. Η έρευνα της Barbara A. Birney (1988) επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά τείνουν να προτιμούν τα μη απαγορευτικά κοινωνικά περιβάλλοντα, αναφέροντας την ύπαρξη κανονισμών ως ένα από τα στοιχεία που δεν τους αρέσει στα μουσεία, μαζί με την κόπωση και την ανία, ανάμεσα σε άλλα. Ένας λόγος που το μουσείο γίνεται συχνά αντιληπτό ως απαγορευτικός και απρόσιτος χώρος είναι επειδή μεγάλο μέρος των αντικειμένων του, για λόγους προστασίας, είναι τοποθετημένο πίσω από γυάλινες προθήκες, δημιουργώντας έτσι μια αίσθηση απόστασης από τον θεατή, που λειτουργεί ως ψυχολογικό εμπόδιο (Talboys, 2010). Η εικόνα που εξέφρασαν οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες, η οποία αναπαριστά το

5 Συζήτηση

μουσείο ως απαγορευτικό και απρόσιτο χώρο, δεν είναι άτοπη, καθώς εξακολουθούν να υπάρχουν ακόμα και στις μέρες μας μουσεία των οποίων η προτεραιότητα για τους εκθεσιακούς τους χώρους τίθεται αποκλειστικά στην ασφάλεια, την προστασία και τη διατήρηση των εκθεμάτων, παραγκωνίζοντας τα εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η έρευνα των Anne M. Cox-Petersen, David D. Marsh, James Kisiel και Leah M. Melber (2003).

Στα λόγια των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας διακρίθηκε «η ιδέα των μουσείων ως χώρων παλιών, υπέργηρων και νεκρών αντικειμένων», που αναφέρεται από τους Barrett και McManus (2007, σ. 319). Ευθύνη για τις συγκεκριμένες αναπαραστάσεις φαίνεται να έχουν και τα ίδια τα μουσεία, αφού οι πρακτικές που ακολούθησαν παραδοσιακά συνέβαλαν, κατά τη Νάκου (2001), «καθοριστικά στη διαμόρφωση της γενικής εικόνας των μουσείων ως χώρων που αφορούν σε μία αδιάφορη, άγονη, ασάλευτη, ήσυχη, τακτοποιημένη και ‘νεκρή’ πραγματικότητα» (σ. 155). Όμως, κατά τον Graeme K. Talboys (2010), το μουσείο δε συνιστά μόνο ένα κτήριο με συλλογές υπέργηρων αντικειμένων σε γυάλινες προθήκες. Κάθε άλλο, μακριά από αυτή την αναχρονιστική αντίληψη που τα ταυτίζει με μωσαϊκά, τα μουσεία συνιστούν σύμφωνα με τους Barrett και McManus (2007) σημαντικούς χώρους για ΠΕ, δυνατότητα την οποία κάποιοι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν να παραγνωρίζουν, λόγω της φύσης του χώρου.

Επιπρόσθετο μειονέκτημα που προβλήθηκε επίσης από αρκετούς (1/3) αφορά στην κλειστή και τεχνητή του φύση, γιατί θεώρησαν αναγκαία την επαφή με υπαίθριους χώρους φυσικού περιβάλλοντος ως μέρος της ΠΕ. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί προβληματίστηκαν για την καταλληλότητα του μουσείου ως προς το ότι αποτελεί κατ’ αυτούς έναν κλειστού τύπου χώρο, που προσομοιάζει της σχολικής τάξης ως προς τον δομημένο χαρακτήρα του και που υστερεί σε σύγκριση με ένα οποιοδήποτε άλλο χώρο ανοικτού τύπου. Αυτοί οι συμμετέχοντες παρουσιάστηκαν εμφανώς σκεπτικοί για το μουσείο, θεωρώντας πως οι μαθητές χρειάζονται και αρέσκονται περισσότερο σε εξωτερικούς χώρους, που κατά τη γνώμη τους έχουν μεγαλύτερο θετικό αντίκτυπο.

Η Deborah Simmons (1998) κατέληξε σε παρόμοια αποτελέσματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς της παρουσιάστηκαν να επιλέγουν χώρους φυσικού περιβάλλοντος ως καταλληλότερους, ενώ επέδειξαν αποτροπή προς τους δομημένους και τεχνητούς χώρους. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τη σημασία της παροχής εμπειριών στη φύση ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος, έχοντας την πεποίθηση πως «οι μαθητές τους θα

5 Συζήτηση

απολάμβαναν αυτές τις εμπειρίες, και ότι η συμμετοχή στα προγράμματα σε φυσικούς χώρους θα είχε εκπαιδευτική αξία» (σ. 30). Πράγματι, η έρευνα των Ballantyne και Packer (2005) επιβεβαιώνει ότι η μάθηση σε χώρους φυσικού περιβάλλοντος, εκτός του ότι είναι θελκτική για τους μαθητές, παρουσιάζει επίσης σημαντική επίδραση σε αυτούς.

Όμως, θελκτικά παρουσιάζονται και τα μουσεία στις αντιλήψεις των παιδιών, σύμφωνα με την έρευνα των Barbara Piscitelli και David Anderson (2001). Τα παιδιά στην εν λόγω έρευνα χαρακτήρισαν μουσεία που επισκέφθηκαν ως συναρπαστικούς και χαρούμενους χώρους, που παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση και απόκτηση νέων ιδεών. Βέβαια, επειδή καμιά από τις τρεις προαναφερθείσες έρευνες δεν προέβηκε σε σύγκριση μεταξύ χώρων φυσικού περιβάλλοντος και μουσειακών χώρων, δεν μπορεί να ληφθεί κάποια θέση αναφορικά με τους ενδιασμούς των εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης για την αποτελεσματικότητα των διαφόρων πλαισίων. Αυτό που όμως μπορεί να λεχθεί στο παρόν στάδιο είναι πως η συναφής βιβλιογραφία παρουσιάζει τους μουσειακούς χώρους ως εξίσου κατάλληλους για ΠΕ.

Η πεποίθηση ότι οι υπαίθριοι φυσικοί χώροι είναι οι πιο κατάλληλοι για την ΠΕ και η απόρριψη των ανθρωπογενών χώρων, παραπέμπει στο εκπαιδευτικό μοντέλο του νατουραλιστικού ρεύματος, το οποίο «προσκαλεί τα παιδιά (ή άλλους συμμετέχοντες) να εμπλακούν σε γνωστικές και συναισθηματικές συναντήσεις μέσα στη/με τη φύση μέσω βιωματικών προσεγγίσεων [...], με σκοπό την προώθηση της κατανόησης για τα οικολογικά φαινόμενα και την ενθάρρυνση για ανάπτυξη σύνδεσης με τη φύση» (Sauvé, 2005, σ. 14). Σύμφωνα με αυτό το εκπαιδευτικό μοντέλο, καταλληλότερες προσεγγίσεις για την ΠΕ θεωρούνται αυτές που περιλαμβάνουν αισθητηριακές δραστηριότητες σε υπαίθριους φυσικούς χώρους. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά καθρεφτίζονται στα λεγόμενα των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας, διαπίστωση που ερευνητικά προβληματίζει, καθώς το ρεύμα αυτό και οι θέσεις του παραπέμπουν στο «Κίνημα της Φύσης» (Nature Movement), το οποίο αποτέλεσε έναν από τους προπομπούς της ΠΕ και δεν ταυτίζεται με αυτή.

Μια τέτοια πεποίθηση συγκρούεται με τα κριτήρια του Storksdieck (2006) για τους χώρους ΠΕ, οι οποίοι καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα από φυσικούς μέχρι και ανθρωπογενείς χώρους, διαχωρίζοντας τα διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα ανάλογα με τη φύση της εμπειρίας που προσφέρουν και εξηγώντας πως τέτοιοι χώροι μπορεί να αποτελούν οι ίδιοι το αντικείμενο μελέτης ή να περιέχουν το αντικείμενο μελέτης ή ακόμα να

πραγματεύονται έννοιες και θέματα για τα οποία δεν είναι απαραίτητη η σύνδεση με τα πραγματικά αντικείμενα. Επιπρόσθετα, τα διαχωρίζει σε χώρους οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ερμηνευτική προσέγγιση, όπως τα μουσεία, σε σχέση με άλλους που δεν έχουν τέτοιο προσανατολισμό, όπως είναι οι πιο φυσικοί χώροι. Το μουσείο, αν και ανθρωπογενής χώρος, σχετίζεται άμεσα με το φυσικό περιβάλλον, καθώς η φυσική κληρονομιά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του χώρου, μαζί με την πολιτισμική κληρονομιά, διαδραματίζοντας «ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση, τεκμηρίωση, καταγραφή και στην αντανάκλαση της σχέσης μας με τη φύση» (Barrett & McManus, 2007, σ. 320).

Το Μουσείο Περιβάλλοντος Στυμφαλίας, που προαναφέρθηκε στο Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης, αποτελεί ένα παράδειγμα που τεκμηριώνει τη συγκεκριμένη δυνατότητα των μουσείων. Το εν λόγω μουσείο καταφέρει να καταδείξει τη σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ ανθρώπου και φύσης μέσω των ποικίλων μέσων που διαθέτει, αλλά ακόμα και μέσω του ίδιου το φυσικού περιβάλλοντος, το οποίο εντάσσει μέσα στις εγκαταστάσεις του χώρου. Πιο συγκεκριμένα, στον εσωτερικό χώρο του μουσείου βρίσκεται εγκατεστημένο ένα ανοικτό ενυδρείο που αναπαριστά σε τομή τη λίμνη Στυμφαλία, με ζωντανά ψάρια και φυτά του υγροβιότοπου της περιοχής, δίνοντας στους επισκέπτες ακόμη και τη δυνατότητα να ανέβουν σε βάρκα για να τα παρατηρήσουν από κοντά. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί το Μουσείο Νερού στη Λευκωσία, το οποίο συνδυάζει εσωτερικούς και υπαίθριους χώρους, τόσο ανθρωπογενείς και όσο και φυσικούς προκειμένου να αφηγηθεί στους επισκέπτες τη σχέση μεταξύ ανθρώπου και νερού κατά το παρελθόν, αλλά και για να παρουσιάσει την εξέλιξη και τις διαχρονικές προσπάθειες επίλυσης του προβλήματος της λειψυδρίας που αντιμετωπίζει η Κύπρος.

Τα δύο συγκεκριμένα παραδείγματα, που συγκαταλέγονται ανάμεσα σε πολλά άλλα, καταδεικνύουν τη δυνατότητα των μουσείων να εναρμονίζουν στις εγκαταστάσεις τους τόσο υπαίθριους όσο και φυσικούς χώρους, οι οποίοι λειτουργούν συνεργικά με τα υπόλοιπα ανθρωπογενή τμήματα, προκειμένου να αναδείξουν, μέσα από ένα πολιτισμικό φακό, τη σχέση ανθρώπων και φύσης, την παράδοση και την ιστορική εξέλιξη του θέματος που πραγματεύονται. Η αποκλειστική αξιοποίηση χώρων φυσικού περιβάλλοντος καθίσταται περιοριστική για την ΕΑΑ, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος μονομερούς εστίασης στις βιοφυσικές πτυχές της αειφορίας, παραβλέποντας τις άλλες παραμέτρους. Όπως ειπώθηκε ήδη στο Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης, η αξιοποίηση και των

5 Συζήτηση

μουσείων για ΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας συμβάλλει στο να αποφεύγεται αυτός ο κίνδυνος, καθότι τα υπό διερεύνηση ζητήματα τίθενται σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό συγκείμενο, το οποίο μπορεί να διαφοροποιείται κάθε φορά, δεδομένης της ποικιλίας των μουσείων. Αυτό επιδιώκεται και με την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου, που συναπαρτίζει το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Ειδικότερα, η εν λόγω προσέγγιση προτρέπει την επιλογή χώρων οι οποίοι επιτρέπουν την ολιστική διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ οικολογίας και πολιτισμού, αποβλέποντας στον μετασχηματισμό και τη διατήρηση που συμβάλλουν στην αειφορία. Τη συγκεκριμένη ανάγκη για την αειφορία και τις δυνατότητες των μουσειακών χώρων να την εξυπηρετήσουν, φαίνεται να παραβλέπουν οι εν λόγω συμμετέχοντες.

Αντίθετα, για τις δυνατότητες των μουσειακών χώρων για ΠΕ, αναφορικά με τη φύση του χώρου, εκφράστηκαν θετικά σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, βασιζοντας το επιχειρήμα τους στις ευνοϊκότερες συνθήκες περιβάλλοντος και τις λιγότερες εξωγενείς μεταβλητές. Υποστήριξαν ότι ο χώρος του μουσείου αποτελεί ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, στοχευμένο για αγωγή με λιγότερες αστάθμητες μεταβλητές, λιγότερη την ανασφάλεια των μαθητών αλλά και την απόσπαση της προσοχής τους, καθώς και ευκολότερη οργάνωση για τον εκπαιδευτικό, όπου εκεί μπορεί να θέσει τις βάσεις για μετέπειτα επέκταση σε άλλους, λιγότερο δομημένους χώρους.

Η κριτική ανασκόπηση άνω των εκατόν πενήντα ερευνών από τους Rickinson et al. (2004) έδειξε ότι ο φόβος και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την υγεία και την ασφάλεια των μαθητών τους, ήταν ένα από τα κυριότερα εμπόδια για την πραγματοποίηση εκπαίδευσης εκτός τάξης. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της Simmons (1998), η έρευνα της οποίας έδειξε πως παρά το ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη διδακτική αξιοποίηση χώρων φυσικού περιβάλλοντος, εντούτοις οι περισσότεροι από αυτούς ανησυχούν για την ασφάλεια των μαθητών τους που είναι εκτεθειμένοι σε κινδύνους, θεωρούν δύσκολη τη διαχείριση της σχολικής ομάδας εκεί και πιστεύουν πως δε διαθέτουν το απαραίτητο υπόβαθρο για παροχή εκπαίδευσης στη φύση. Παρομοίως, στην έρευνα της Janet E. Dymont (2005), οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν ανασφαλείς ως προς την απώλεια ελέγχου κατά τις δράσεις εκτός σχολικής τάξης.

Τα πορίσματα των προαναφερθεισών ερευνών διαφοροποιούνται από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να μην ανησυχούν για θέματα

5 Συζήτηση

ασφάλειας ή για ζητήματα εξωγενών μεταβλητών. Απεναντίας, ανέδειξαν το μουσείο ως πλεονεκτικό χώρο για τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω ΜΠΕ, αναφορικά με τις συγκεκριμένες πτυχές, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι το μουσείο, ως ένας δομημένος χώρος μη τυπικής εκπαίδευσης, δύναται να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ του κανονιστικού σχολικού περιβάλλοντος και του αδόμητου φυσικού ή άλλου υπαίθριου περιβάλλοντος και να αποτελέσει ένα πλαίσιο ομαλής μετάβασης από το ένα στο άλλο, παρέχοντας την επιζητούμενη ασφάλεια, τόσο στους ίδιους σε θέματα διδακτικής όσο και στους μαθητές τους σε θέματα παρεμβολών, κινδύνων και προστασίας.

Γύρω στο ένα τρίτο (1/3) των εκπαιδευτικών του δείγματος υποστήριξε επίσης τη φύση του μουσειακού χώρου ως πλεονεκτική για την ΠΕ, προβάλλοντας τη μοναδική δυνατότητά του για γεφύρωση κενών που συνδέονται με τον χωροχρόνο. Σύμφωνα με αυτούς, το μουσείο έχει την ικανότητα να μεταφέρει τους μαθητές στον χρόνο και στον χώρο, βοηθώντας τους να κατανοήσουν τις συνθήκες που ισχύουν για το υπό μελέτη ζήτημα σε άλλες γεωγραφικές περιοχές, στις οποίες η μετάβαση καθίσταται δύσκολη, αλλά και σε άλλες χρονικές διαστάσεις, δηλαδή στο παρελθόν ή ακόμα και στο μέλλον. Κατά τη Νίκη Νικονάνου (2012), το μουσείο «αποτελεί έμπνευση για ένα ταξίδι στο χώρο και το χρόνο, κινητοποιεί τη φαντασία, επιτρέπει διαφορετικές αφηγήσεις και ερμηνείες με στόχο τη βίωση του παρελθόντος, την κατανόηση του παρόντος και την ενεργητική συνδιαμόρφωση του μέλλοντος» (σ. 78). Η μείωση του χωροχρονικού χάσματος, που ανέφεραν οι δεκατρείς από τους σαράντα συμμετέχοντες, είναι άμεσα συνυφασμένη με τη μουσειακή συλλογή, ως μια διαχρονική τράπεζα υλικού, μοναδικό χαρακτηριστικό των μουσείων (Janet, 2014), που μαζί με τα τεχνολογικά και άλλα πολυμέσα που διαθέτουν, δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να βιώσουν και να κατανοήσουν με αισθητηριακές εμπειρίες την έννοια του χρόνου και του χώρου. Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τα μέσα σχολιάζονται εκτενέστερα στην υποενότητα που έπεται.

5.1.2 Τα μέσα του χώρου

Το ένα δεύτερο (1/2) των συμμετεχόντων συζήτησε τις δυνατότητες του μουσειακού χώρου για ΠΕ, έχοντας ως σημείο αναφοράς τα μέσα του χώρου. Όπως παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο των Ευρημάτων, και οι είκοσι ένας εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι οποίοι έκαναν αναφορές στη συγκεκριμένη πτυχή, εξέφρασαν μόνο θετικές απόψεις αναφερόμενοι στα πολυάριθμα, ποικίλα και μοναδικά μέσα που διαθέτει ο χώρος, τα οποία τον καθιστούν κατ' αυτούς κατάλληλο για ΠΕ. Οι απόψεις των συγκεκριμένων

5 Συζήτηση

συμμετεχόντων συνάδουν με τη βιβλιογραφία, η οποία αναδεικνύει την ολοένα και αυξανόμενη γκάμα μέσων που προσφέρουν τα μουσεία. Τρισδιάστατες κατασκευές, πραγματικά αντικείμενα τοποθετημένα σε κάποιο πλαίσιο, πολυμεσικοί σταθμοί, βίντεο, διαδραστικές εκθέσεις, αντίγραφα και άλλα αντικείμενα για απτική επαφή, πηγές, εξειδικευμένο προσωπικό, επιδείξεις και άλλα δίνουν την ευκαιρία στους επισκέπτες να έρθουν σε επαφή με ένα μεγάλο εύρος μέσων και θεμάτων (Griffin & Symington, 1997), όπως και οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν.

Όπως προειπώθηκε στο Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης, η πολυπλοκότητα, η αφαιρετικότητα και το μεγάλο βεληνεκές των ζητημάτων περιβάλλοντος και αειφορίας απαιτούν αξιοποίηση των κατάλληλων μέσων που μπορούν να συμβάλουν στην εποπτικότητα και κατ' επέκταση στην κατανόησή τους. Το σχολείο, λόγω κυρίως της έλλειψης των μέσων αυτών, χαρακτηρίζεται ανεπαρκές για την ανάπτυξη τέτοιας κατανόησης (Storksdieck, 2006), σε αντίθεση με το μουσείο, το οποίο διαθέτει πλούτο επεξεργασμένου και δομημένου υλικού, έτοιμο για εκπαιδευτική αξιοποίηση, σύμφωνα τόσο με τη βιβλιογραφία όσο και με τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας. Η Νικονάνου (2012) εξηγεί πως η «υλικότητα συνδέεται με την εποπτικότητα και την άμεση θέαση των αντικειμένων που στηρίζει την αντίληψη, συνδυάζοντάς την με τη σκέψη χωρίς να προϋποθέτει ειδικές γνώσεις και γλωσσικό επίπεδο και χωρίς να θέτει περιορισμούς στις ηλικιακές ομάδες» (σ. 78).

Μια σημαντική παράμετρος, που φάνηκε να επηρεάζει θετικά τις απόψεις των συμμετεχόντων, συνδέεται με το γεγονός ότι τα αντικείμενα των μουσείων είναι πραγματικά, συνιστώντας, σύμφωνα και με τους Cox-Petersen et al. (2003), μια μεγάλη θελκτική δύναμη. Η Θεοδοσία Ράπτου (2006) εξηγεί τη δύναμη που έχει η επαφή με τα πραγματικά τρισδιάστατα αντικείμενα του μουσείου, ως προς τη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών, της φυσικής τους περιέργειας και της εξερευνητικής τους διάθεσης. Η αυθεντικότητα των εκθεμάτων ανάγει το μουσείο σε χώρο μεγάλης εκπαιδευτικής αξίας στα μάτια των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, λόγω της αίσθησης της μοναδικότητας που προσφέρει η επαφή με αυτά καθώς και λόγω των δυνατοτήτων που παρέχουν για άμεση πρόσβαση σε άλλες πραγματικότητες (Νικονάνου, 2012). Πράγματι, έρευνες με παιδιά, όπως αυτή των Piscitelli και Anderson (2001), επιβεβαιώνουν ότι τα μουσεία γίνονται αντιληπτά από τους μαθητές ως χώροι μοναδικοί, όπου έχουν την ευκαιρία να δουν πράγματα που σπανιότερα ή και δυσκολότερα συναντούν στην

καθημερινή τους ζωή. Παρόλο που η επαφή με αυθεντικά αντικείμενα προσφέρει ευχαρίστηση στους επισκέπτες (Birney, 1988), εντούτοις δεν είναι επαρκής από μόνη της να δημιουργήσει μαθησιακά οφέλη, εάν δε συνοδεύεται από στοχευμένη επεξεργασία των αντικειμένων (Cox-Petersen et al., 2003). Η παρατήρηση αυτή υπενθυμίζει τις διαχρονικές θέσεις του John Dewey (1938) περί της ποιότητας των εμπειριών, επισημαίνοντας πως δεν είναι όλες οι εμπειρίες παιδαγωγικά ωφέλιμες και όλες οι ψυχαγωγικές δράσεις εκπαιδευτικές. Επειδή «τα πάντα εξαρτώνται από την ποιότητα της εμπειρίας» (ό.π., σ. 27), θα πρέπει να πραγματοποιείται προσεκτική επιλογή του είδους των εμπειριών έτσι ώστε να είναι στοχευμένες, παραγωγικές και σχετικές με τις επακόλουθες.

Οι συμμετέχοντες υπέδειξαν ως επίσης ιδιαίτερο πλεονέκτημα των μουσείων το γεγονός ότι τα αντικείμενά τους δεν είναι τοποθετημένα ως εάν να είναι μέρος ενός αποθηκευτικού χώρου αλλά απεναντίας παρουσιάζονται, κατόπιν μελέτης και επεξεργασίας, με ένα δομημένο τρόπο, έτοιμο για εκπαιδευτική αξιοποίηση. Η συγκεκριμένη άποψη των συμμετεχόντων παραπέμπει στα μοντέρνα μουσεία τα οποία, κατά τη Νάκου (2001), «δεν παρουσιάζουν τα αντικείμενα απομονωμένα από κάθε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Διασυνδέουν τα μουσειακά αντικείμενα μεταξύ τους, εντάσσοντάς τα μέσα στο κοινωνικό τους πλαίσιο και συνδέοντάς τα με τις ανθρώπινες κοινωνικές ομάδες από τις οποίες προέρχονται» (σ. 135). Αυτό ενισχύεται με τα τεχνολογικά και άλλα πολυμέσα που χρησιμοποιούνται στο μουσείο, ως συμπληρωματικά μέσα πληροφόρησης, όπως σκηνογραφικά πλαίσια, ήχοι, οσμές, μουσική, διαφάνειες, διαδραστικά βίντεο, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, οθόνες αφής, ηχογραφημένες μαρτυρίες και άλλα (Κακούρου-Χρόνη, 2005· Νάκου, 2001).

Όπως οι συμμετέχοντες το παρουσίασαν, η προσθήκη τεχνολογίας και πολυμέσων στο μουσείο επιφέρει διαδραστικότητα, που αντιτίθεται στην εικόνα της στατικότητας που περιγράφηκε στην υποενότητα 4.1.1.3 «Στατικός και περιοριστικός χώρος» από ορισμένους συμμετέχοντες, των οποίων τα λεγόμενα παρέπεμπαν σε προσεγγίσεις παραδοσιακών μουσείων, που θέτουν το σημείο έμφασής τους κυρίως στα αντικείμενα (object-oriented), αδιαφορώντας για το κοινό (Νάκου, 2001). Είναι θετικό το ότι αρκετοί συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας εμφανίστηκαν να αναγνωρίζουν το πλεονέκτημα της τεχνολογίας και των άλλων πολυμέσων, παρόλο που η ύπαρξή τους δεν εγγυάται ανάλογη χρήση στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς η έρευνα των Janette Griffin και David Symington (1997) έδειξε ότι στην πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί απομάκρυναν τους μαθητές τους

5 Συζήτηση

από εκθέματα που διαφοροποιούνταν των παραδοσιακών προθηκών, μη επιτρέποντάς τους να παρακολουθήσουν κάποιο βίντεο που προβαλλόταν στον χώρο ή ακόμα και να χρησιμοποιήσουν τα διαδραστικά του εκθέματα. Η προσκόλληση στις παραδοσιακές μορφές παρουσίασης των αντικειμένων και η μη αξιοποίηση των τεχνολογικών και άλλων πολυμέσων που προσφέρουν τα μουσεία, θεωρείται μια χαμένη μαθησιακή ευκαιρία καθώς η διαδικασία άμεσης επαφής με αυτά, σε συνδυασμό με τα μουσειακά εκθέματα, συνιστά μια πολυαισθητηριακή εμπειρία, που καθιστά το εκάστοτε υπό μελέτη ζήτημα προσιτό με πολλαπλούς τρόπους.

Συμπληρωματικά με τα ποικίλα υλικά και μέσα, το έμπυχο υλικό του μουσείου κάνει την επιλογή του συγκεκριμένου χώρου για ΠΕ να υπερτερεί σε σχέση με άλλα πλαίσια, σύμφωνα με τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, η επιστημονική κατάρτιση του μουσειακού προσωπικού ανάγει την επίσκεψη στο μουσείο σε εξειδικευμένη μαθησιακή εμπειρία, καλύπτοντας πιθανά κενά και διδακτικές ανασφάλειες των εκπαιδευτικών. Παρόμοιες παρατηρήσεις κατέγραψαν κι άλλες έρευνες, όπως αυτή των Cox-Petersen et al. (2003), των Tali Tal, Yael Bamberger και Orly Morag (2005) και των Yael Bamberger και Tali Tal (2008). Οι εν λόγω έρευνες διαπίστωσαν ότι η παρουσία έμπειρου προσωπικού έδειξε να επηρεάζει θετικά τα κίνητρα και την εκεί εμπειρία, η οποία αναγόταν στα μάτια των εκπαιδευτικών σε εμπειρία παιδαγωγικά αξιόλογη, λόγω της εξειδικευμένης γνώσης του μουσειακού προσωπικού, το οποίο καθοδηγούσε την εκεί δράση και συνέβαλλε στην ουσιώδη εμπλοκή των μαθητών με το υπό μελέτη θέμα. Η παρουσία έμπυχωτή στο μουσείο δίνει, κατά τους συμμετέχοντες, μια άλλη δυναμική στη μουσειακή εμπειρία και συντείνει καθοριστικά στην εκμετάλλευση των δυνατοτήτων των μουσείων στην πράξη, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μιας ποιοτικής μαθησιακής εμπειρίας.

5.1.3 Το είδος της μάθησης

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο είδος της μάθησης που πιστεύουν ότι απορρέει από την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, εκφράζοντας τόσο θετικές όσο και αρνητικές απόψεις. Οι συμμετέχοντες που αντιμετώπισαν θετικά τον εν λόγω εκπαιδευτικό συνδυασμό, αναφορικά με το είδος της μάθησης, ήταν διπλάσιοι από αυτούς που στάθηκαν αρνητικοί απέναντι στη συγκεκριμένη πτυχή. Οι τελευταίοι υποστήριξαν την ακαταλληλότητα του μουσείου για την ΠΕ, αισθανόμενοι ότι από μια τέτοια εκπαιδευτική δράση οι μαθητές λαμβάνουν μόνο θεωρητικές γνώσεις, μέσα από μια

παθητική μαθησιακή διαδικασία. Αναγνωρίζοντας ότι η ΠΕ εκτείνεται πολύ παραπέρα από γνωσιοκεντρικούς στόχους, θεωρούν ότι το μουσείο δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί επαρκώς, αφού για αυτούς ο χώρος εκείνος είναι συνδεδεμένος με στείρες γνώσεις, οι οποίες μεταδίδονται μονόδρομα από τον πομπό στους δέκτες, που στην προκειμένη περίπτωση είναι οι μαθητές.

Προηγούμενες έρευνες επιβεβαιώνουν την ύπαρξη τέτοιων πρακτικών ακόμα και στις μέρες μας, οι οποίες ενισχύουν τις αρνητικές απόψεις των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας. Για παράδειγμα, η έρευνα των Cox-Petersen et al. (2003), που διερεύνησε εμπειρικά τη δομή και το περιεχόμενο των μουσειακών επισκέψεων που πραγματοποιούνται με την καθοδήγηση εμπνευστή, διαπίστωσε ότι πέραν του 75% των συγκεκριμένων δράσεων είχαν τη μορφή διάλεξης, η οποία εστίαζε στην παροχή πληροφοριών περιεχομένου και στην υποβολή κλειστών και γνωσιοκεντρικών ερωτήσεων από τον εμπνευστή, ενώ οι μαθητές δεν παρατηρήθηκε να εμπλέκονται σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και συνεργασίας. Απεναντίας, οι μαθητές παρουσιάστηκαν να λαμβάνουν παθητικό ρόλο, κατά τον οποίο κοίταζαν και άκουγαν τον περισσότερο χρόνο. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Tal και Morag (2007), κατά την οποία παρατηρήθηκαν σαράντα δύο καθοδηγούμενες επισκέψεις σε μουσεία, διαπιστώνοντας πως σε όλες τις περιπτώσεις οι εμπνευστές, οι οποίοι ήταν αυτοί που αποτελούσαν το επίκεντρο της δράσης αντί οι μαθητές, ενδιαφέρονταν για την κάλυψη συγκεκριμένου περιεχομένου υπό τη μορφή διάλεξης που στηριζόταν κυρίως σε ρητορικές ερωτήσεις.

Αυτός ο τρόπος διεξαγωγής μουσειακών εκπαιδευτικών δράσεων, που οι συμμετέχοντες της παρούσας μελέτης έθιξαν και οι διεθνείς έρευνες επιβεβαιώνουν, παραπέμπει σε πρακτικές των παραδοσιακών μουσείων, που διαπνέονται από τις μουσειολογικές προσεγγίσεις του 19^{ου} αιώνα. Τα παραδοσιακά μουσεία, σύμφωνα με τη Νάκου (2001), θεωρούν ότι προσφέρουν καθαρού τύπου γνώσεις, οι οποίες μπορούν να κατακτηθούν με παθητικό τρόπο, ακολουθώντας τη γραμμική κατάταξη του θεματικού περιεχομένου που παρουσιάζεται. Ο τύπος μάθησης, στον οποίο οι συμμετέχοντες αναφέρονται, παραπέμπει στο επεξηγηματικό-διδακτικό μοντέλο των θεωριών διδασκαλίας που αναφέρει ο George E. Hein (1998), μέσω του οποίου το μουσείο διατηρεί ένα ρόλο έγκυρης και αυθεντικής πηγής γνώσης (Witcomb, 2003), που αντιτίθεται στη φιλοσοφία της ΠΕ, όπως οι συμμετέχοντες επεσήμαναν και επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία.

5 Συζήτηση

Τέτοιου είδους μουσειακές δράσεις έχουν, κατά τους εκπαιδευτικούς, αρνητική επίδραση στους μαθητές, θέση που επικυρώνεται και ερευνητικά. Συγκεκριμένα, έρευνες που εξέτασαν καθοδηγούμενες μουσειακές δράσεις υπό την οπτική γωνία των μαθητών, έδειξαν ότι αντιμετωπίζονταν αρνητικά, χαρακτηρίζοντας τη συμπεριφορά των ενηλίκων που συντόνιζαν την εκεί δράση, μουσειακού προσωπικού ή και εκπαιδευτικών, ως χειριστική, υποδεικτική και ελεγκτική (Birney, 1988). Επίσης, τεκμηριώθηκε πως δράσεις που βασίζονται στο διδακτικό-επεξηγηματικό μοντέλο προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές, όπως ανία και κόπωση, τα οποία μειώνονται δραστικά όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και εμπλέκονται σε ποικιλία δραστηριοτήτων, σύμφωνα με την έρευνα των Olga Stavrova and Detlef Urhahne (2010). Πιθανόν αυτός να είναι ένας λόγος που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη φύση του μουσειακού χώρου ακατάλληλη για ΠΕ, έχοντας ως επιχείρημα την κόπωση και την ανία, λόγω των κανονισμών που ισχύουν, όπως παρουσιάστηκε στην υποενότητα 4.1.1.3 του τρέχοντος κεφαλαίου. Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών, θα μπορούσε να εικαστεί ότι οι πεποιθήσεις που φέρουν και εκφέρουν για την ακαταλληλότητα του φυσικού συγκείμενου, πηγάζουν από παλαιότερες τους εμπειρίες οι οποίες είχαν κατά βάση το διδακτικό-επεξηγηματικό μοντέλο των παραδοσιακών μουσείων.

Στην πραγματικότητα όμως, από τον 19^ο αιώνα μέχρι και σήμερα, ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου έχει διαφοροποιηθεί κατά πολύ και έχει μετεξελιχθεί από παθητική λήψη πληροφοριών και γνώσεων σε ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευόμενου στη διαδικασία που αποσκοπεί σε ολιστική μάθηση (Hein, 2006· Hooper-Greenhill, 2007). Παρόλο που ίσως δεν έχουν όλα τα μουσεία ακόμη προσαρμοστεί στις σύγχρονες μουσειολογικές προσεγγίσεις, εντούτοις ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, που εκτείνεται πέραν του ενός δευτέρου (1/2) αναγνώρισε τις δυνατότητες των μουσείων για βιωματική και ολιστική μάθηση. Υποστήριξαν πως αξιοποιώντας το μουσείο για ΠΕ, οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε βιωματικές και απτικές (hands-on) δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και από τις οποίες απορρέει ένα είδος πιο μακρόχρονης πολυδιάστατης μάθησης. Οι συγκεκριμένες απόψεις συνάδουν με τις θέσεις των Falk και Dierking (1992), που υποστηρίζουν ότι η επαφή με τον υλικό πολιτισμό μέσω των εκθεμάτων ενός μουσείου διευκολύνει την κατανόηση και απορρόφηση δυσνόητων εννοιών, ενώ παράλληλα συντείνει στη μακρόχρονη μνήμη τους.

Η πολυδιάστατη πτυχή της μάθησης που προσδοκάται από τα μουσειακά προγράμματα επιβεβαιώνεται από πληθώρα ακαδημαϊκών δημοσιεύσεων. Οι διατυπωμένοι στόχοι της μουσειακής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τόσο γνωστικούς όσο και κοινωνικοσυναισθηματικούς στόχους, επιδιώκοντας έτσι την πολύπλευρη και ολιστική ανάπτυξη των μαθητών σε βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο επίπεδο (Αλκηστis, 1996). Μάλιστα, η εφαρμογή των μουσειακών προγραμμάτων επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο σε συναισθηματικούς και κοινωνικούς στόχους και σε αλλαγή στάσεων, χωρίς βέβαια να αποκλείονται οι γνωστικοί στόχοι, οι οποίοι όμως τίθενται σε δεύτερη προτεραιότητα (Καριώτογλου, 2003). Την πολυδιάστατη φύση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της μουσειακής εμπειρίας επιβεβαιώνουν επίσης οι John H. Falk, Lynn D. Dierking και Marianna Adams (2006) και η Eilean Hooper-Greenhill (2007) μέσω του ερευνητικού και συγγραφικού τους έργου. Η τελευταία αναφέρει πως από την επαφή με χώρους πολιτισμικής αναφοράς, όπως είναι τα μουσεία, απορρέουν ανοικτού τύπου προσδοκώμενα αποτελέσματα (Generic Learning Outcomes), τα οποία εμπίπτουν σε πέντε ευρείες κατηγορίες. Αυτές είναι: (i) γνώσεις και κατανόηση, (ii) δεξιότητες, (iii) αξίες, στάσεις και συναισθήματα, (iv) δημιουργικότητα, έμπνευση και ευχαρίστηση, (v) συμπεριφορά για το παρόν και το μέλλον, με τη θεώρηση του παρελθόντος.

Στην πολύπλευρη και ολιστική μάθηση συντείνει, κατά τους συμμετέχοντες, και η ποικιλία των μέσων που υπάρχει στο μουσείο, όπως παρουσιάστηκε και σε προηγούμενες ενότητες. Τα μέσα αυτά δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίσουν το εκάστοτε υπό μελέτη ζήτημα με ποικίλους τρόπους, ικανοποιώντας έτσι ένα πλατύ εύρος ατομικών αναγκών και προτιμήσεων, μαθησιακών στιλ και τύπων νοημοσύνης. Οι συγκεκριμένες απόψεις των εκπαιδευτικών συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία, «το περιεχόμενο, οι διδακτικές μέθοδοι και η αξιολόγηση που χρησιμοποιούνται σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα θα πρέπει να επιτρέπουν την έκφραση των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης» (Athman & Monroe, 2001, σ. 44). Σε αυτό μπορούν να συμβάλουν τα μουσειακά αντικείμενα τα οποία δίνουν ερεθίσματα και κίνητρα για πολλαπλούς τρόπους προσέγγισης, όπως η Κακούρου-Χρόνη εξηγεί (2005). Η φύση και η δομή του μουσείου με την ποικιλία που χαρακτηρίζει τα εκθέματά του, τους τρόπους παρουσίασής τους, τα μέσα και τις μεθόδους μουσειοπαιδαγωγικών εφαρμογών αποδεικνύουν τη δυνατότητα του χώρου να ανταποκριθεί στους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης και τα διαφορετικά μαθησιακά στιλ (Νικονάνου, 2012), ικανοποιώντας έτσι ένα μεγάλο εύρος επισκεπτών (Davis & Gardner, 1999).

Τόσο οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες όσο και η συναφής βιβλιογραφία εξαίρουν τα πολλαπλά μαθησιακά οφέλη που απορρέουν από την αξιοποίηση μουσειακών χώρων, αναφορικά με την ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση, για τη συγχρονική και διαχρονική μελέτη ενός ζητήματος, σε τοπικό μέχρι και σε παγκόσμιο επίπεδο, τόσο ενδο-μουσειακά όσο και δια-μουσειακά. Αυτή η προσέγγιση συμβάλλει στη διάχυση της ΠΕ σε διάφορες θεματικές και επιστημονικές περιοχές, δίδει μια ολιστική και ισορροπημένη θέαση του περιβάλλοντος και δημιουργεί ενοποιητικούς δεσμούς με άλλες πτυχές της εκπαίδευσης (Athman & Monroe, 2001· Gough & Gough, 2010· Grob, 1995· Knapp, 2000· Sauvé, 1999· Stevenson, 2007· Φλογαΐτη, 2011· Χαλεπλής, 2008). Οι συμμετέχοντες που επεσήμαναν το πιο πάνω πλεονέκτημα, τάχτηκαν υπέρ της αξιοποίησης μουσείων για ΠΕ, γιατί θεώρησαν ότι συνιστά έναν εκπαιδευτικό συνδυασμό που μπορεί να αξιοποιηθεί σε ποικίλα διδακτικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, ενισχύοντας ακόμη περισσότερο τη σύνθεση μιας διεπιστημονικής και ολιστικής θέασης των υπό μελέτη ζητημάτων.

5.1.4 Το περιεχόμενο της μάθησης

Η τελευταία υποενότητα 4.1.4 που διαμορφώθηκε από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών της έρευνας, αναφορικά με την αξιοποίηση μουσειακών χώρων για ΠΕ, συμπεριέλαβε τις απόψεις, οι οποίες περιστράφηκαν γύρω από το περιεχόμενο της μάθησης που συνδέεται με τον εν λόγω εκπαιδευτικό συνδυασμό. Η συγκεκριμένη πτυχή, αν και ιδιαίτερα σημαντική, απασχόλησε λιγότερους συμμετέχοντες σε σχέση με τις υπόλοιπες τρεις που παρουσιάστηκαν πιο πάνω. Πέραν του ενός τετάρτου (1/4) των συμμετεχόντων ανέφεραν πως το μουσείο δεν προσφέρεται για ΠΕ καθότι, ως χώρος πολιτισμικού περιεχομένου θεωρείται ακατάλληλος για τη μελέτη περιβαλλοντικών θεμάτων, σκιαγραφώντας τον πολιτισμό και το περιβάλλον σαν δύο ανεξάρτητους πόλους. Από τα λεγόμενα των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών φαίνεται πως οι απόψεις τους δεν υιοθετούν τις βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου, σύμφωνα με τις οποίες υπάρχει η παραδοχή ότι ο πολιτισμός και το περιβάλλον συνιστούν δύο αλληλένδετα συστήματα, των οποίων οι διαστάσεις συνυφαίνονται μέσω ενός συγκεκριμένου χώρου (Gruenewald, 2003· Stevenson, 2008· Prosper, 2013). Παρομοίως, ελλιπή αναγνώριση του ρόλου του πολιτισμού στην ΠΕ επέδειξαν και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας των Bolstad, Eames και Robertson (2008), θέτοντας τα αποτελέσματα και των δύο ερευνών σε σύγκρουση με τη βιβλιογραφία, που υπογραμμίζει τη σημασία της κατανόησης της επίδρασης του

πολιτισμού κατά τη διερεύνηση και αξιολόγηση ζητημάτων περιβάλλοντος και αειφορίας (Eagan et al., 2002).

Ο τρόπος που οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας περιέγραψαν τον πολιτισμό, ως στατική έννοια που ταυτίζεται με την πολιτισμική κληρονομιά, αντανακλά τις πολιτικές που προωθούν τον πολιτισμό στην εκπαιδευτική πράξη στο πλαίσιο της ΕΑΑ. Ειδικότερα, από την ανασκόπηση των πολιτικών και των στρατηγικών εγγράφων της ΕΑΑ διαφόρων χωρών, οι Tilbury και Mulà (2009) διαπίστωσαν ότι ο πολιτισμός αντιμετωπίζεται ως στατικό πλαίσιο και ερμηνεύεται κυρίως ως πολιτισμική κληρονομιά. Τα εμπειρικά ευρήματα τόσο της παρούσας έρευνας όσο και προηγούμενων ερευνών δεν φαίνεται να ευθυγραμμίζονται με τον ορισμό που έδωσε η ΟΥΝΕΣΚΟ για τον πολιτισμό, που παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο της βιβλιογραφίας, ο οποίος εκτός από τα υλικά περιλαμβάνει επίσης τα πνευματικά, διανοητικά και συναισθηματικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα (UNESCO, 1982· UNESCO, 2002β), τα οποία δε συνιστούν στατικές ολότητες, αλλά απεναντίας μεταβάλλονται και προσαρμόζονται στο χωροχρονικό συγκείμενο (Tilbury & Mulà, 2009· Worts, 2011). Έτσι, αντίθετα με το τι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποστήριξαν, ο πολιτισμός δεν περιορίζεται μόνο σε αυτά που προέρχονται από το παρελθόν, γιατί παρά την αναγκαιότητα της γνώσης του παρελθόντος, αυτή καθίσταται ανεπαρκής εάν δεν εντάσσεται σε μια ουσιαστική σχέση με το παρόν, με παράλληλη συναίσθηση του μέλλοντος (Worts, 2003).

Οι ίδιοι συμμετέχοντες θεώρησαν ακατάλληλο το μουσείο για ΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας, καθώς το αντιμετώπισαν ως χώρο του οποίου το περιεχόμενο σχετίζεται με την ιστορία του παρελθόντος, που αποστασιοποιείται από την καθημερινότητα των μαθητών. Σε αντίθεση και πάλι με τα πιο πάνω τίθεται η βιβλιογραφία, μέσω της οποίας υποστηρίζεται ότι τα μουσεία είναι συνυφασμένα με τη συγχρονικότητα και την επικαιρότητα, τόσο την τοτινή όσο και την τωρινή (Άλκηστις, 1996· Κακούρου-Χρόνη, 2005). Παραβλέποντας τις εν λόγω εγγενείς δυνατότητες των μουσείων, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν αρνητικά στην ΠΕ σε μουσειακούς χώρους, αναφέροντας πως το περιεχόμενο της ΠΕ αφορά στο περιβάλλον του παρόντος, και ειδικότερα το φυσικό περιβάλλον. Η έρευνα των Evgenia Flogaitis, Maria Daskolia και Evagelia Agelidou (2005) επιβεβαιώνει την τάση των εκπαιδευτικών να συνδέουν την ΠΕ με πτυχές του φυσικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνά τους, που

5 Συζήτηση

εξέτασε τις αντιλήψεις για το ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο της ΠΕ, έθεσαν στην πρώτη θέση της κατάταξης θέματα που σχετίζονται με τη φύση και με την προστασία της.

Προφανώς, υπάρχει παραγνώριση της άμεσης συνάρτησης του πολιτισμού με το περιβάλλον και των συνδεόμενων με αυτό ζητημάτων, τα οποία αποτελούν κατά την Αναστασία Δημητρίου (2005) «αντανάκλαση του πολιτισμικού μας συστήματος, των αξιών, του τρόπου που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας στο συνολικό οικοσύστημα της γης και του τρόπου ζωής που επιλέγουμε» (σ. 321), για αυτό σύμφωνα με την ίδια «ο πολιτισμός μπορεί να αποτελέσει το βασικό άξονα για την προσέγγιση και διερεύνηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων» (σ. 338).

Η ταύτιση της ΠΕ με θέματα φυσικού περιβάλλοντος που σχετίζονται με το παρόν, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στην απόρριψη του μουσείου για ΠΕ, θεωρώντας το προσκολλημένο στο παρελθόν και την ιστορία. Φαίνεται να αγνοούν ότι τα μουσεία συνιστούν μάρτυρες τόσο του παρελθόντος όσο και του παρόντος, με το να συναρμολογούν τεκμήρια του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, του χθες και του σήμερα, και να τα γνωστοποιούν στο κοινό (Janes, 2014· Νάκου, 2001). Ακόμα όμως και σε περιπτώσεις μουσείων των οποίων οι συλλογές εστιάζουν αποκλειστικά στο παρελθόν, εξακολουθούν να προσφέρονται για ΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας γιατί η ιστορία έχει από τη φύση της μια περιβαλλοντική διάσταση και ο ρόλος της είναι καθοριστικός στην ερμηνεία γένεσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Περδίκη, 2005). Ο Freire (2005α), υποστηρικτής της Κριτικής Παιδαγωγικής, που συμπεριλαμβάνεται στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, χαρακτηρίζει ως πραγματικά εκπαιδευτική την κάθε θεματική διερεύνηση που εμπλουτίζει την ιστορική επίγνωση. Εξάλλου, η ιστορική προοπτική, ως βασικό συστατικό του περιβαλλοντικού γραμματισμού «είναι αναγκαία για να έχει κανείς επίγνωση μιας τρέχουσας κατάστασης και για να μπορεί να αντιλαμβάνεται τις διαφορές και τις δυνατότητες εάν οι συνθήκες ήταν διαφορετικές» (Roth, 1992, σ. 17).

Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς αυτούς, μια μικρή μερίδα άλλων συμμετεχόντων τάχτηκε θετικά στην αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, λόγω του περιεχομένου της μάθησης που συνδέεται με τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συνδυασμό. Βάσισαν το επιχείρημά τους στις συσχετίσεις που διέπουν το μουσείο, τον πολιτισμό, το περιβάλλον και την ΠΕ, θεωρώντας τα αλληλένδετα. Μάλιστα, αντιμετώπισαν τον πολιτισμό και το περιβάλλον ως δύο συγκοινωνούντα δοχεία, με την έννοια ότι συνδέονται με μια άμεση και αμφίδρομη

σχέση, μέσα από την οποία ο πολιτισμός διαμορφώνει το περιβάλλον, και το περιβάλλον τον πολιτισμό, ως μέρη ενός ενιαίου και πολύπλοκου συστήματος.

Οι απόψεις αυτές συμβαδίζουν με την πρόσφατη βιβλιογραφία, η οποία αναφέρει πως οι συγκεκριμένες σχέσεις προβληματίσαν αρκετά και ενώ παλαιότερα οι έννοιες αντιμετωπίζονταν ως ξεχωριστές ολότητες, με την πάροδο του χρόνου και με την αλλαγή στη σημασία τους, έχουν αλλάξει και οι προσεγγίσεις τους (Milton, 1997), σε σημείο που σήμερα να θεωρείται ξεπερασμένη πλέον η διαμάχη που φέρει σε διχοτόμηση τον πολιτισμό με το περιβάλλον και ιδιαίτερα με τη φύση. Το περιβάλλον δεν είναι ασύνδετο με τον πολιτισμό, αφού τόσο το φυσικό όσο και το ανθρωπογενές περιβάλλον, διέπονται από πολιτισμικές αξίες που τροφοδοτούν τον πολιτισμό και αντίστροφα, δημιουργώντας έτσι μια αμφίδρομη και διαδραστική σχέση. Αυτό υποστηρίζει και ο Guenewald (2003), εισηγητής της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου, μιας θεωρητικής προσέγγισης που συνδιαμορφώνει το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, μέσω της εν λόγω προσέγγισης ο Guenewald αντιμετωπίζει το περιβάλλον και τον πολιτισμό ως δύο μέρη της ίδιας ολότητας, παραδεχόμενος παράλληλα τη δυσκολία εξεύρεσης χώρων στους οποίους μπορούν να βιωθούν οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Το μουσειακό περιβάλλον συνιστά ένα τέτοιο χώρο αφού έχει τη δυνατότητα να προβάλλει και τις πολιτισμικές διαστάσεις της ΠΕ, οι οποίες πιθανόν να παραβλέπονται ή και δυσκολότερα να αναδεικνύονται σε άλλα συγκείμενα.

Αυτή η προσέγγιση θεωρήθηκε απαραίτητη από τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες για τη διεύρυνση του τρόπου που κατανοούνται το περιβάλλον, ο πολιτισμός και οι μεταξύ τους σχέσεις, βασική προϋπόθεση για την αειφορία. Τα λεγόμενά τους παρέχουν αρκετές ενδείξεις για υιοθέτηση των προαναφερθέντων βασικών αρχών που διέπουν την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου, σε αντιδιαστολή με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες μέσα από τις απόψεις των οποίων διαπιστώθηκε το αντίθετο. Όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, η αντιμετώπιση του περιβάλλοντος και του πολιτισμού ως δύο ανεξάρτητα πεδία από ορισμένους συμμετέχοντες, δεν έδωσε σε αυτούς το περιθώριο να αποδεχτούν το ενδεχόμενο μελέτης των διαστάσεων και των αλληλεπιδράσεων των δύο αυτών ολοτήτων μέσω ενός κοινού χώρου, και πιο συγκεκριμένα μέσω του μουσείου.

5.2 Απόψεις για τη σχέση αειφορίας και Μουσειακής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Αφού αποκαλύφθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, στη συνέχεια τους ζητήθηκε να εκφράσουν τις απόψεις τους συγκεκριμένα για την πιθανή σχέση αυτής της εκπαιδευτικής δράσης με την αειφορία. Το σημείο αυτό αποτέλεσε το επίκεντρο του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος που καθοδήγησε την παρούσα μελέτη. Υπό τη γενική ερώτηση «υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ ΜΠΕ και αειφορίας;», οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ελεύθερα τις απόψεις τους, οι οποίες διαμόρφωσαν τέσσερις θεματικές περιοχές. Τα τρία τέταρτα (3/4) των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν κάποια άποψη είχαν εκφραστεί θετικά για την ύπαρξη σχέσης μεταξύ αειφορίας και ΜΠΕ, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται ότι όλοι από αυτούς είχαν εκ των προτέρων θεωρήσει και επεξεργαστεί την εν λόγω σχέση. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί είχαν ζητήσει επιβεβαίωση για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αειφορία ή και διευκρίνιση, επιδεικνύοντας έτσι αβεβαιότητα για την κατανόηση της σημασίας της. Η παρατήρηση αυτή δεν αποτελεί κάτι πρωτόγνωρο για τη βιβλιογραφία, αφού και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών τεκμηρίωσαν τις δυσκολίες κατανόησης ή και την άγνοια του όρου (Jucker, 2002· Chatzifotiou, 2006· Spiropoulou et al., 2007· Καραμέρης κ.ά., 2006· Μπαρμπέρη, 2005).

Έτσι, δεδομένων των δυσκολιών κατανόησης της αειφορίας που υπέδειξαν τα ευρήματα των μελετών αυτών, στους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας οι οποίοι παρουσιάζονταν αβέβαιοι ή έδειχναν άγνοια για τον όρο και ζητούσαν επιβεβαίωση ή διευκρίνιση, δινόταν ο επίσημος ορισμός από την Έκθεση Μπρούντλαντ (WCED, 1987) που παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης. Σκοπός ήταν να αποφευχθεί η παρεμπόδιση της συζήτησης λόγω του ορισμού, καθότι η διερεύνηση του βαθμού που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την έννοια «αειφορία» δεν αποτέλεσε κύριο στόχο της παρούσας μελέτης, τόσο γιατί πρόκειται για μια πτυχή με την οποία ασχολήθηκαν ερευνητικά ήδη αρκετές πρόσφατες μελέτες όσο και γιατί το επίκεντρο της συγκεκριμένης διερεύνησης τέθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση μεταξύ αειφορίας και ΜΠΕ, ως προτεινόμενου εκπαιδευτικού συνδυασμού. Αυτό δε σημαίνει ότι υποβαθμίζεται η αξία του να έχουν οι εκπαιδευτικοί πλήρη επίγνωση του όρου και της ιδεολογίας που εκπροσωπεί, αλλά το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης τέθηκε σε άλλη πτυχή, πέραν του ορισμού. Βέβαια, το ένα τέταρτο (1/4) των εκπαιδευτικών, ακόμα και με την παροχή διευκρίνισης για τον ορισμό, εξακολουθούσε να μην ήταν σε

5 Συζήτηση

θέση να εκφράσει κάποια άποψη για τη σχέση μεταξύ αειφορίας και ΜΠΕ, υποδεικνύοντας βαθύτερες ελλείψεις και κενά για την κατανόηση του περιεχομένου και της ιδεολογίας της αειφορίας, που προφανώς λειτουργούσαν ανασταλτικά για την ανάπτυξη συζήτησης για το υπό διερεύνηση θέμα.

Είναι αξιοπρόσεκτο το ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που είχαν ζητήσει διευκρίνιση ή επιβεβαίωση του ορισμού της αειφορίας, αφού τους είχε δοθεί ο επίσημος ορισμός, εμφανίστηκαν στη συνέχεια πρόθυμοι να μιλήσουν για τη σχέση αυτή. Εδώ δεν υπονοείται ότι αυτό που οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται είναι απλά ένας επίσημος ορισμός. Αν και η πλατιά νοηματοδότηση της συγκεκριμένης έννοιας συνιστά μια από τις σημαντικές δυσκολίες, ωστόσο, πολύ περισσότερο από θεωρίες, η βιβλιογραφία αναφέρει πως υπάρχει ανάγκη για παροχή πρακτικών, εφαρμόσιμων εισηγήσεων για μεταφορά της θεωρίας στην πράξη (GHK & Danish Technology Institute, 2008· Witta et al., 2012). Η συγκεκριμένη διαπίστωση επιβεβαιώνεται επίσης από την παρούσα έρευνα, στην οποία οι συμμετέχοντες ενώ αρχικά παρουσιάστηκαν επιφυλακτικοί για το θεωρητικό μέρος της έννοιας, εντούτοις όταν κατά τη διάρκεια της συζήτησης πήρε σάρκα και οστά στο πλαίσιο της ΜΠΕ, μετατράπηκε από αφηρημένη και αόριστη ιδέα σε συγκεκριμένη και εφαρμόσιμη δράση. Με άλλα λόγια, η συζήτηση έδωσε το έναυσμα στους συμμετέχοντες να οραματιστούν την προώθηση της αειφορίας μέσα από την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ. Αυτός πιστεύεται πως ήταν ένας σημαντικός λόγος που μπόρεσαν τελικά να τοποθετηθούν, ανάλογα με τις πεποιθήσεις τους, για τη σχέση αυτή, παρά τις θεωρητικές τους ελλείψεις. Μετά από προσεκτική εξέταση των θεματικών ενοτήτων που διαμόρφωσαν οι απόψεις τους, διαπιστώθηκε πως αυτές μπορούν να κατανεμηθούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, στο πώς διδάσκεται η αειφορία και στο τι διδάσκεται, όταν διαχέεται μέσω της ΜΠΕ.

5.2.1 Αειφορία και Μουσειακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Υπό την οπτική του πώς διδάσκεται

Πέραν του ενός τετάρτου (1/4) των συμμετεχόντων υποστήριξε τις δυνατότητες που απορρέουν από την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ προς όφελος της αειφορίας, έχοντας ως σημείο αναφοράς τις μεθόδους διδασκαλίας. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έδειξαν να αντιμετωπίζουν τον υπό διερεύνηση εκπαιδευτικό συνδυασμό ως ένα τρόπο προώθησης της αειφορίας στην πράξη, με προσεγγίσεις που συνάδουν με τις αρχές της ΕΑΑ. Οι περισσότεροι έδειξαν να αντιλαμβάνονται τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η

εκπαίδευση για τη δημιουργία ενός αειφόρου μέλλοντος, η δύναμη της οποίας παρουσιάζεται σχεδόν αναμφισβήτητη στα έντυπα που πραγματεύονται την αειφορία (Jucker, 2002· Martins et al., 2006· Orr, 2001, 2004· Philips, 2012· Sterling, 1996· UNESCO, 1997· UNESCO, 2005). Η εκπαίδευση, ως η ελπίδα και το μέσο της αειφορίας, έχει αναλάβει μεγάλο μέρος του δύσκολου και απαιτητικού έργου της δημιουργίας ενός αειφόρου μέλλοντος, η τροchioδρόμηση του οποίου είναι σε άμεση συνάρτηση με το είδος της εκπαίδευσης, αφού όπως προαναφέρθηκε στο Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης, όταν το σημείο εστίασης είναι η αειφορία, θεωρείται ζωτικής σημασίας το τι διδάσκεται και το πώς διδάσκεται (Eagan et al., 2002· Holbrook, 2009).

Εκπαιδευτικοί της έρευνας υπέδειξαν την ικανότητα της ΜΠΕ για ικανοποίηση της ολιστικής και διεπιστημονικής προσέγγισης που απαιτείται ως βασική προϋπόθεση της εκπαίδευσης για την αειφορία. Ήταν σε θέση να αντιληφθούν, ορισμένοι από αυτούς, ότι ο κατακερματισμός της γνώσης λειτουργεί κατά της αειφορίας. Ανέφεραν πως όταν γίνεται μονομερής εστίαση στις οικολογικές της πτυχές και παραγκωνίζονται οι υπόλοιπες, η αειφορία εξετάζεται αποσπασματικά και μια τέτοια προσέγγιση συγκρούεται με την πολυδιάστατη φύση της. Παρά τις απόψεις που κατατέθηκαν εδώ, εμπειρικές έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πράξη τείνουν να υπερτονίζουν ορισμένες πτυχές της αειφορίας ενώ επισκιάζουν άλλες, πρακτική που δε συνάδει με την ολιστική προσέγγιση που απαιτείται (Martins et al., 2006). Μάλιστα, όπως παρουσιάστηκε ήδη στο Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης, η έμφαση τίθεται κυρίως στις περιβαλλοντικές πτυχές των υπό μελέτη ζητημάτων και ειδικότερα τις οικολογικές-βιοφυσικές τους παραμέτρους (Summers et al., 2004). Παρόλο που το περιβάλλον θεωρείται ακρογωνιαίος λίθος της ΕΑΑ, εντούτοις η έννοια της αειφορίας έχει ωριμάσει και μετεξελιχθεί. Βέβαια, αυτή η σύγχυση θα μπορούσε ως ένα σημείο να δικαιολογηθεί λόγω της διαχρονικής σχέσης μεταξύ αειφορίας και περιβάλλοντος, καθώς και μεταξύ ΕΑΑ και ΠΕ.

Κι ενώ η παρούσα έρευνα δείχνει πως ένα μέρος των συμμετεχόντων συζητά σε θεωρητικό επίπεδο για τις ολιστικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις που αποστασιοποιούνται από τις μονοεπιστημονικές θεωρήσεις, αυτό δεν αντιστοιχεί απαραίτητα σε ανάλογες διδακτικές επιλογές στην εκπαιδευτική πράξη. Όμως, έστω και η αναγνώριση της σημασίας υιοθέτησης τέτοιων προσεγγίσεων για την ΕΑΑ και της δυνατότητας της ΜΠΕ να εξυπηρετήσει την ανάγκη αυτή, που επιδεικνύουν οι

5 Συζήτηση

συμμετέχοντες, θεωρείται αξιοσημείωτο πόρισμα, λαμβάνοντας υπόψη και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, η πλειοψηφία των οποίων φανέρωσε το αντίθετο.

Η ΜΠΕ χαρακτηρίστηκε από συμμετέχοντες ως μια δημιουργική εκπαιδευτική δράση για διάχυση της αειφορίας που διαφοροποιείται από τις συνήθεις μεθοδολογίες. Η εξεύρεση καινούριων μορφών προσέγγισης και διαμόρφωσης του περιεχομένου και της δομής της ΕΑΑ είναι κάτι που απαιτεί η διεπιστημονική φύση των ζητημάτων αειφορίας, σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (2011). Η αξιοποίηση μουσειακών συλλογών και εκθέσεων αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση που, όπως φάνηκε και από τα παραδείγματα που παρατέθηκαν στο κεφάλαιο της βιβλιογραφίας, εμπεριέχει έντονα το στοιχείο της δημιουργικότητας. Η ΜΠΕ, τόσο σε μουσεία περιβαλλοντικής αναφοράς ή και σε ειδικές εκθέσεις όσο και σε οποιονδήποτε τύπο μουσείου, έχει τη δυνατότητα να προβληματίσει το κοινό για ποικίλες πτυχές της αειφορίας και να την προωθήσει με ένα δημιουργικό τρόπο.

Σύμφωνα με τις Tilbury και Mulà (2009), η δημιουργικότητα είναι καίριας σημασίας για την αειφορία, αφού δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εξερευνήσουν, να φανταστούν και να δομήσουν διαφορετικούς τρόπους για την οικοδόμηση ενός αειφόρου μέλλοντος. Παρά τον παραγκωνισμό της δημιουργικότητας στις πολιτικές ΕΑΑ που διαπιστώθηκε (ό.π.), είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι κάποιοι συμμετέχοντες υπέδειξαν τη δράση αυτή ως ένα έμπρακτο και δημιουργικό τρόπο προώθησης της αειφορίας στην εκπαιδευτική πράξη, ο οποίος προσφέρει ένα πλαίσιο για την από κοινού εξερεύνηση των πολιτισμικών και περιβαλλοντικών πτυχών. Οι συγκεκριμένες δηλώσεις υποδηλώνουν την έστω και θεωρητική μετατόπιση των εκπαιδευτικών από το μέχρι τώρα δημοφιλές μονοδιάστατο οικολογικό σενάριο προς ένα ευρύτερο σενάριο που συνυπολογίζει εξίσου και τον πολιτισμό, όπως ο Packalén (2010) προτρέπει. Επιπλέον, οι δηλώσεις αυτές συνδέονται άμεσα με αυτό που η Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου υπογραμμίζει, δηλαδή την ανάγκη για αναζήτηση εναλλακτικών χώρων για ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικής επίλυσης των υπό μελέτη ζητημάτων, μέσα από ένα συγκεκριμένο το οποίο αναδεικνύει την αλληλεπίδραση των πολιτισμικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων (Gruenewald, 2003· Stevenson, 2008).

Επιπλέον, συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι η ΜΠΕ δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίσουν ζητήματα αειφορίας με βιωματικό και εμπειρικό τρόπο, κάτι που δυσκολότερα επιτυγχάνεται στον σχολικό χώρο. Αυτή η πεποίθηση των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται από τη Φλογαΐτη (2011), η οποία αναφέρει πως οι κυρίαρχες προσεγγίσεις

στο σχολείο, που εστιάζουν στην παθητική αφομοίωση και αναπαραγωγής της γνώσης, τίθενται σε αντιπαράθεση με τα παιδαγωγικά ιδεώδη της ΕΑΑ, τα οποία εμπερικλείουν ενεργό συμμετοχή και δράση. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται πρώτο, ότι οι βιωματικές διαδικασίες συνιστούν βασικό στοιχείο των μεθοδολογιών που ακολουθούνται για την ΕΑΑ και δεύτερο, ότι η ΜΠΕ μπορεί να τις ικανοποιήσει. Οι απόψεις αυτές συνάδουν με τη βιβλιογραφία, η οποία τεκμηριώνει και τις δύο διαπιστώσεις, τονίζοντας την εμπειρική μάθηση μέσα από την αξιοποίηση πολλαπλών μεθόδων ως αρχή της ΕΑΑ, η οποία μπορεί να εξυπηρετηθεί από τη ΜΠΕ. Η τελευταία, όπως επεξηγήθηκε στο Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης, ξεχωρίζει για τη μεγάλη γκάμα των παιδαγωγικών τεχνικών και μεθοδολογιών της, που εμπλέκουν τους μαθητές σε βιωματικές δραστηριότητες και τους ωθούν να δομήσουν τις δικές τους ερμηνείες και νοήματα σε ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον (Νικονάνου, 2012· Σκανδάλη, 2010).

Τέλος, θεωρείται σημαντικό το ότι ορισμένοι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να διακρίνουν την αξία της διά βίου μάθησης για την αειφορία, η οποία μπορεί να επιτευχθεί διαμέσου της ΜΠΕ. Η υιοθέτηση προσεγγίσεων διά βίου μάθησης εμπίπτει στις θεμελιώδεις αρχές και τις βασικές στρατηγικές της ΕΑΑ και προϋποθέτει συνεργασία μεταξύ τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Όπως ήδη ειπώθηκε, η αειφορία δε συνιστά στόχο απόλυτα επιτεύξιμο καθώς δεν ολοκληρώνεται η προσπάθεια για ένα αειφόρο μέλλον (Ballantyne & Packer, 2005). Η συνεχής μάθηση είναι αυτή που διασφαλίζει τη συνεχή επιδίωξη για την αειφορία, η οποία ως ρευστή και μεταβαλλόμενη στη φύση της, απαιτεί διαρκή επαφή με τις επικαιροποιημένες εξελίξεις (Martins et al., 2006). Οι συμμετέχοντες παρουσιάστηκαν να αναγνωρίζουν ότι μεταφέροντας την ΠΕ στο μουσείο, οι μαθητές εξοικειώνονται με τον χώρο, «μυούνται» και πιθανώς επανέρχονται σε αυτόν, είτε εκτός του σχολικού χρόνου είτε και στο μέλλον ως ενήλικες, διασφαλίζοντας έτσι μια συνεχή μάθηση, η οποία καθίσταται απαραίτητη τόσο για την ΠΕ όσο και για την αειφορία και τα διαρκώς εξελισσόμενα ζητήματά της. Οι Bamberger και Tal (2008) τεκμηριώνουν εμπειρικά τη σπουδαία δυνατότητα των μουσείων για ενθάρρυνση της διά βίου μάθησης και για ανάπτυξη της σχετικής ικανότητας, αφού οι μαθητές της έρευνάς τους, μετά από τη μουσειακή επίσκεψη έτειναν να θέλουν να μάθουν περισσότερα για αυτά που είδαν στο μουσείο.

5 Συζήτηση

Συνοψίζοντας, πέραν του ενός τετάρτου (1/4) των εκπαιδευτικών της έρευνας αναφέρθηκε στην ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση, στη δημιουργικότητα, στη βιωματική και σφαιρική μάθηση και στην προοπτική διά βίου μάθησης για να επιχειρηματολογήσει υπέρ της σχέσης αειφορίας και ΜΠΕ. Όλες αυτές οι προσεγγίσεις συνιστούν μεθοδολογίες που συνάδουν με τις θεμελιώδεις αρχές της ΕΑΑ, οι οποίες παρουσιάστηκαν αναλυτικά στην υποενότητα 2.4.3 «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα μουσεία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία» του Κεφαλαίου της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης.

5.2.2 Αειφορία και Μουσειακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Υπό την οπτική του τι διδάσκεται

Κάποιοι συμμετέχοντες επέλεξαν να μιλήσουν για τη σχέση μεταξύ ΜΠΕ και αειφορίας, έχοντας ως σημείο αναφοράς το τι διδάσκεται. Καθώς το περιεχόμενο διδασκαλίας και μάθησης είναι εξίσου σημαντικό όσο και οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι αναφορές των εκπαιδευτικών στην πτυχή αυτή, χωρίς οποιαδήποτε καθοδήγηση, συνιστούν ενθαρρυντικές ενδείξεις για το ότι έστω και ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων είναι σε θέση να διακρίνει τέτοιου είδους διασυνδέσεις, οι οποίες υποστηρίζονται από την πρόσφατη συναφή βιβλιογραφία.

5.2.2.1 Απτή διασύνδεση προηγούμενων, παροντικών και μελλοντικών γενεών

Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών σκιαγραφήθηκαν ξανά οι δυσκολίες κατανόησης της έννοιας της αειφορίας που αντιμετωπίζονται, αυτή τη φορά από τους μαθητές τους. Φαίνεται πως ακόμα και όταν η έννοια «αειφορία» γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, εξακολουθούν να υφίστανται δυσκολίες για τους τρόπους ένταξής της στην εκπαιδευτική πράξη, προκειμένου να γίνονται εύκολα κατανοητές οι θεμελιώδεις πτυχές του περιεχομένου της στους μαθητές. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, αναλογιζόμενοι τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αντιληφθούν την έννοια εντός του σχολικού περιβάλλοντος, τάχτηκαν υπέρ της ιδέας της ΜΠΕ, θεωρώντας ότι στο μουσείο η έννοια γίνεται ευκολότερα αντιληπτή με βιωματικό τρόπο λόγω της φύσης, των μέσων και του εγγενούς προσανατολισμού του χώρου στην αειφορία.

Πιο συγκεκριμένα, έχοντας ήδη στο μυαλό τον ορισμό της Έκθεσης Μπρούντλαντ (WCED, 1987) για την αειφορία, εκπαιδευτικοί ομολόγησαν τις διδακτικές δυσκολίες που συναντούν, προκειμένου οι μαθητές τους να κατανοήσουν τη ζωτικής σημασίας σχέση

5 Συζήτηση

μεταξύ παρελθοντικών, παροντικών και μελλοντικών γενεών. Η κατανόηση της σχέσης αυτής θεωρείται αφετηρία για την κατανόηση της ιδεολογίας της αειφορίας, η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις τρεις χρονικές διαστάσεις, παρελθόν, παρόν και μέλλον. Κατά τις Jónsdóttir και Antoniou (2016), η επικοινωνία μεταξύ των γενεών συνιστά δομικό στοιχείο για τη δημιουργία μιας κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από κοινή ανάληψη ευθυνών. Έχουν ήδη επεξηγηθεί σε διάφορα σημεία της παρούσας έρευνας οι δυσκολίες που συνδέονται με την αντίληψη της έννοιας του χρόνου από τα παιδιά, ως αφηρημένης έννοιας, και έχει ήδη υποστηριχτεί εκτενώς η ικανότητα του μουσείου να συγκεκριμενοποιήσει την έννοια και να την εποπτικοποιήσει. Η Κακούρου-Χρόνη (2005) δηλώνει πως ο «χρόνος δεν είναι μια αφηρημένη έννοια. Βιώνεται με τις αισθήσεις και καθίσταται ‘ενσωματωμένος’» (σ. 79). Στο μουσείο, κατά τους συμμετέχοντες, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία, τα ερεθίσματα και τα μέσα να βιώσουν την έννοια του χρόνου και να έρθουν σε άμεση επαφή με στοιχεία που συνδέουν τη δική τους γενιά με τις προηγούμενες αλλά ακόμη και με τις επόμενες, ώστε να καταλάβουν εμπειρικά τι σημαίνει στην πραγματικότητα: παρελθοντικές, παροντικές και μελλοντικές γενιές.

Για την επίτευξη της αειφορίας δεν είναι όμως αρκετή η κατανόηση της σχέσης αυτής, εάν δε συνοδεύεται από την απαραίτητη σύνδεση με τις βασικές αξίες που την στηρίζουν. Εξ ορισμού, η έννοια της αειφορίας, βάσει της Έκθεσης Μπρούντλαντ (WCED, 1987), κατευθύνει προς τη διαγενεαλογική και ενδογενεαλογική ισότητα, δικαιοσύνη και ισορροπία (Auclair & Fairclough, 2015). Για την προώθησή τους καταλυτικό ρόλο λαμβάνει η έμφαση στις αξίες, η οποία εμπίπτει στις αρχές της ΕΑΑ, σύμφωνα τόσο με έγγραφα της ΟΥΝΕΣΚΟ όσο και άλλων ερευνητών (Institute of Environmental Studies & The University of New South Wales, 1999· UNESCO, 2005· Φλογαΐτη, 2011). Αν και οι συμμετέχοντες δεν τις ονομάζουν, τα λεγόμενά τους περιγράφουν τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, αλληλεγγύης, αυτονομίας και υπευθυνότητας. Η τελευταία, κατά τη Φλογαΐτη (2011), «σχετίζεται με τη διατήρηση της ζωής και της ανθρώπινης ευημερίας. Αφορά τη σχέση με τον εαυτό μας, με τους άλλους, με τις επόμενες γενιές και με τη φύση» (σ. 175), κάτι που οι συμμετέχοντες επεσήμαναν και παράλληλα υποστήριξαν πως η ΜΠΕ μπορεί να προωθήσει.

Εκπαιδευτικοί της έρευνας υπέδειξαν τον σεβασμό ως βασική αξία που πρέπει να διέπει τις διαγενεαλογικές και ενδογενεαλογικές σχέσεις, όπως και η ΟΥΝΕΣΚΟ τονίζει μέσα από τα έγγραφά της, δηλώνοντας πως η ΕΑΑ είναι επί της ουσίας εκπαίδευση για τις αξίες, στο

επίκεντρο των οποίων βρίσκεται ο σεβασμός (UNESCO, 2005). Θεωρούν πως διαχέοντας την ΕΑΑ μέσα από τη ΜΠΕ μπορεί να αναπτυχθεί ο απαιτούμενος σεβασμός προς τον πολιτισμό και το περιβάλλον, αξία μεταφέρσιμη στο περιβάλλον της καθημερινότητας των μαθητών. Οι αξίες που διαμορφώνουν οι μαθητές και η δυνατότητα μεταφοράς τους σε άλλα πλαίσια είναι ιδιαίτερης σημασίας, αφού είναι αυτές που «θα αποτελέσουν τις αξίες του αυριανού κόσμου και θα διαμορφώσουν το πλαίσιο της ανάπτυξης του μέλλοντος», κατά τη Δημητρίου (2005, σ. 329).

Οι αναφορές των συγκεκριμένων συμμετεχόντων στις αξίες και ιδιαίτερα σε αυτές της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αυτονομίας και της υπευθυνότητας ευθυγραμμίζονται με τις βασικές αρχές της Κριτικής Θεωρίας και της Κριτικής Παιδαγωγικής, οι οποίες επικεντρώνονται στην ανάδειξη των σχέσεων εξουσίας και της πολυπλοκότητας της σύγχρονης πραγματικότητας και δίνουν έμφαση στην ανάγκη για κοινωνική αλλαγή και κοινωνικό μετασχηματισμό προς την κατάκτηση της πραγματικής δημοκρατίας. Αυτό προϋποθέτει τη διάπλαση ενεργών και αυτόνομων πολιτών, οι οποίοι σκέπτονται κριτικά, συμμετέχουν και είναι σε θέση να δρουν με τρόπο δημοκρατικό αποβλέποντας στην αλλαγή. Αποδεχόμενη των περιορισμένων δυνατοτήτων του σχολείου για επίτευξη του επιδιωκόμενου κοινωνικού μετασχηματισμού, η βιβλιογραφία που πραγματεύεται την Κριτική Παιδαγωγική προτείνει επίσης την αξιοποίηση χώρων εκτός σχολείου, σημείο που φαίνεται να συμμερίζονται οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες, οι οποίοι μιλούν υπέρ του μουσειακού χώρου.

5.2.2.2 Υποδεικνύει τον αιεφόρο (ή μη αιεφόρο) τρόπο ζωής

Έχουν γίνει φανερά, σε διάφορα σημεία της παρούσας μελέτης, τα οφέλη που προκύπτουν από τη δυνατότητα που παρέχουν τα μουσεία για εξέταση των υπό μελέτη ζητημάτων σε βάθος χρόνου, αφού οι συλλογές τους επιτρέπουν τη μελέτη και την ερμηνεία των συνδέσεων μεταξύ του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος (Logan & Sutter, 2012). Το πλεονέκτημα που απορρέει είναι μεγάλο γιατί, κατά τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν διάφορους τρόπους ζωής και στο τέλος να εντοπίσουν αυτούς που ο χρόνος δείχνει ότι λειτουργούν υπέρ της αιεφορίας για να τους υιοθετήσουν, αλλά και εκείνους που λειτουργούν κατά της για να τους αποφύγουν. Με την πεποίθηση αυτή συμφωνούν και οι Rosemary Logan και Glenn C. Sutter (2012), οι οποίοι θεωρούν τα μουσεία ως τους ιδανικούς χώρους για την ΕΑΑ, επιχειρηματολογώντας πως τα εκθέματα προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία να

5 Συζήτηση

προβληματιστούν για ποικίλα ζητήματα, όντας τοποθετημένα σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο, και τελικά να αναλογιστούν για το πώς οι δράσεις τους μπορούν να τα χειροτερέψουν ή να τα βελτιώσουν.

Για αυτό, παράλληλα με τις αξίες που αναφέρθηκαν πιο πάνω, είναι σημαντικό να αναπτυχθεί και να καλλιεργηθεί ο κριτικός στοχασμός που θα βοηθήσει τους μαθητές να κρίνουν αποφάσεις και επιλογές, να διερευνούν τα κίνητρά τους, να εξετάζουν πότε μια επιλογή είναι καλύτερη από την άλλη και να διαμορφώνουν ερωτήματα και υποθέσεις για τις συνέπειες των δικών τους επιλογών, όπως η Δημητρίου (2005) υποστηρίζει. Εξάλλου, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί οργανικό μέρος της Κριτικής Θεωρίας και της Κριτικής Παιδαγωγικής, που περιλαμβάνονται στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης και επάνω στις οποίες στηρίζεται η ΕΑΑ, όντας κριτική εκ φύσεως. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν πως η ΜΠΕ εξασκεί τους μαθητές σε έναν κριτικό τρόπο σκέψης που ρίχνει φως στους αιεφόρους και μη αιεφόρους τρόπους ζωής, με σκοπό την υιοθέτηση των πρώτων και την απόρριψη των δεύτερων. Υποστήριξαν πως μέσω της ΜΠΕ οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν, να συνειδητοποιήσουν την αξία και τελικά να αξιοποιήσουν τη γνώση του γηγενούς πληθυσμού καθώς και να στηρίξουν τις πρακτικές και παραδόσεις που συμβάλλουν στη βιωσιμότητα, όπως εξάλλου και η ΟΥΝΕΣΚΟ επιδιώκει (UNESCO, 2005). Πράγματι, σε αυτό μπορεί να συνδράμει η άμεση επαφή των μαθητών με τις οπτικές τέχνες, που φιλοξενούνται σε ένα μουσειακό χώρο, καθώς αυτές έχουν χρησιμοποιηθεί διαμέσου των αιώνων ως ένα μέσο προβληματισμού και ανάκλασης των ανθρώπων και των ενεργειών τους (Jónsdóttir & Antoniou, 2016).

Μεγάλο πλεονέκτημα αποτελεί το γεγονός ότι η δυνατότητα αυτή δεν περιορίζεται μόνο στην παρελθοντική προοπτική, καθώς τα τεχνολογικά πολυμέσα δίνουν στους μαθητές τα ερεθίσματα για κριτική εξέταση των πιθανών επιπτώσεων που έχουν στο μέλλον επιλογές και αποφάσεις του παρόντος, όπως στην περίπτωση της έκθεσης Mine Games στο Science World στο Βανκούβερ και της έκθεσης «EcoLogic: Creating a sustainable future» στο Powerhouse Museum στο Σίδνεϊ, που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της βιβλιογραφίας. Μέσα από τέτοιου είδους εκθέσεις οι επισκέπτες αφού δουν, με τη βοήθεια της διαδραστικής τεχνολογίας, το αντίκτυπο που έχουν στο μέλλον οι αποφάσεις και οι επιλογές του παρόντος, μπορούν ευκολότερα να αντιληφθούν, με αισθητηριακό τρόπο, ποιες από αυτές λειτουργούν ή όχι υπέρ της αιεφορίας.

5.2.2.3 Στη ρίζα του προβλήματος

Παρόλο που στην έρευνα η συγκεκριμένη πτυχή θίχτηκε από μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών, στην πραγματικότητα αποτελεί μια σημαντική παράμετρο που σχετίζεται με την αειφορία. Ειδικότερα, ορισμένοι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως η ΜΠΕ συμβάλλει στην αειφορία, προβάλλοντας ως επιχείρημα τη δυνατότητα που παρέχει στους μαθητές να εντοπίζουν τη ρίζα των υπό μελέτη ζητημάτων. Είναι γεγονός ότι επειδή τα συμπτώματα είναι συνήθως πιο ορατά, τις πιο πολλές φορές γίνονται πιο εύκολα αντιληπτά. Η μεγαλύτερη δυσκολία και πρόκληση βρίσκεται στη σύνδεση των συμπτωμάτων με τις συνθήκες και τα αίτια που τα δημιούργησαν και τη διαδοχή τους. Όμως, επειδή ο τρόπος διαχείρισής τους στο παρόν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα αίτια που τα προκάλεσαν, κατά τη Δημητρίου (2005),

έχει μεγάλη σπουδαιότητα η εκπαίδευση να ενδυναμώσει τους μαθητές, ώστε να κατανοήσουν τις βαθύτερες αιτίες που δημιουργούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα, να αποκτήσουν και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους βοηθήσουν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία και να συμβάλουν δυναμικά στη δημιουργία της βιώσιμης ανάπτυξης (σ. 330).

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, διαχέοντας την ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, κατά την οποία οι μαθητές υιοθετούν μια ανασκοπική ματιά, που με τη βοήθεια της εποπτικότητας των μουσειακών συλλογών, πραγματοποιούν μια εμπειρική αναδρομή στον χρόνο, προκειμένου να εντοπίσουν την πηγή της μη αειφόρου κατάστασης, γιατί το «μουσείο έστω κι αν δεν μπορεί να λύσει αυτά τα προβλήματα, μπορεί τουλάχιστον να τα εικονογραφήσει» (Παπαντωνίου & Σακαλή, 2005, σ. 604).

Η διαπίστωση της συγκεκριμένης δυνατότητας των μουσείων θέτει στο προσκήνιο την ευθύνη που τα ίδια φέρουν για διαμόρφωση των χώρων και των εκθέσεών τους, με τρόπο ώστε να ρίχνουν φως στις καταβολές των ζητημάτων. Κατά τους Barrett και McManus (2007) «εάν το περιβάλλον είναι τέτοιας μεγάλης σημασίας, τότε οι μουσειακές εκθέσεις, οι οποίες αποτυγχάνουν να υπερτονίσουν τις αιτίες της περιβαλλοντικής καταστροφής και, όπου απαιτείται, να επιρρίψουν ευθύνες στους καταλύτες αυτής της καταστροφής, μπορούν να θεωρηθούν ότι υπονομεύουν τις περιβαλλοντικές ανησυχίες» (σ. 332). Παρόμοια άποψη εκφράζουν και οι Φωτεινή Παπαντωνίου και Όλγα Σακαλή (2005) που προειδοποιούν ότι η αποσιώπηση των προβλημάτων και η δημιουργία μιας ιδεαλιστικής αφήγησης για το παρελθόν αντιτίθεται στην αποκατάσταση της αυθεντικής επικοινωνίας των μαθητών με το ιστορικό-κοινωνικό και πολιτισμικό τους παρελθόν, προκειμένου να

5 Συζήτηση

μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα την εποχή τους, πτυχή που συγκαταλέγεται στους στόχους των μουσειακών προγραμμάτων.

Οι συμμετέχοντες φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι κάθε ζήτημα αειφορίας έχει ένα παρελθόν, παρόν και μέλλον, και υποστηρίζουν πως οι μαθητές μέσω της ΜΠΕ μπορούν να ανακαλύψουν με αισθητηριακό τρόπο τις συνδέσεις μεταξύ των συμπτωμάτων και των αιτιών τους, απαιτούμενη προϋπόθεση για την ορθή διαχείρισή τους στο παρόν, προσανατολιζόμενοι στο μέλλον. Η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να λαμβάνουν υπόψη το μέλλον και να το οραματίζονται εμπίπτει μέσα στις βασικές αρχές της ΕΑΑ (Tilbury & Mulà, 2009) και υπογραμμίζεται εκτενώς η σημασία της για τη δημιουργία ενός αειφόρου μέλλοντος (Jónsdóttir, 2013· van der Leeuw, 2014· Tilbury & Mulà, 2009· Φλογαΐτη, 2011), όπως παρουσιάστηκε και στο κεφάλαιο της βιβλιογραφίας.

Οι απόψεις των συμμετεχόντων, οι οποίες διαμόρφωσαν την τρέχουσα θεματική περιοχή «Στη ρίζα του προβλήματος», αλλά και την προηγούμενη θεματική «Υποδεικνύει τον αειφόρο (ή μη αειφόρο) τρόπο ζωής», συνδέονται άμεσα με δύο βασικές αρχές και στόχους της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου, την «αποαποικιοποίηση» (decolonization) και την «επανακατοίκηση» (reinhabitation). Πιο συγκεκριμένα, τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στην κριτική μελέτη των τρόπων ζωής και στον εντοπισμό της ρίζας του προβλήματος, παραπέμπουν στην ιδέα της «αποαποικιοποίησης», η οποία αναφέρεται σε μάθηση που αποσκοπεί στην αναγνώριση και αλλαγή εκείνων των τρόπων σκέψης που προκαλούν την καταστροφή σε χώρους και ανθρώπους. Περιλαμβάνει επίσης τη μάθηση για πιο αειφόρους τρόπους ζωής, κάτι που προϋποθέτει ένα είδος κριτικής και αντίστασης προς την κυρίαρχη κουλτούρα. Παράλληλα, μέσα από τα λεγόμενα τους αναδύονται πτυχές της ιδέας της «επανακατοίκησης», η οποία αφορά στη μάθηση που επιδιώκει την αναγνώριση και αποκατάσταση τόπων και τρόπων που επιφέρουν το ευ ζην στο ολιστικό περιβάλλον. Μέσα από τα λεγόμενά τους, οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως το μουσείο και η ΜΠΕ έχουν τις δυνατότητες να εξυπηρετήσουν τους δύο αυτούς αλληλοσυνδεόμενους στόχους.

5.2.2.4 Πολιτισμός και αειφορία

Κατά τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ΜΠΕ και αειφορίας, οι συμμετέχοντες τέθηκαν αντιμέτωποι με τη σχέση αειφορίας και πολιτισμού, την οποία κλήθηκαν να σχολιάσουν καταθέτοντας τις δικές τους απόψεις. Φάνηκε ότι πέραν του ενός τετάρτου (1/4) από

5 Συζήτηση

αυτούς δεν ήταν σε θέση να εκφράσουν κάποια άποψη για τη σχέση. Ένα μικρό ποσοστό από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς τάχτηκε αρνητικά στην υπό διερεύνηση σχέση, δηλώνοντας πως δεν υπάρχει κάποια διασύνδεση μεταξύ αειφορίας και πολιτισμού, γιατί η αειφορία ορίζεται από περιβαλλοντικές πτυχές και ειδικότερα από τις βιοφυσικές τους διαστάσεις. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να συγκριθούν με εκείνα της έρευνας των Spiropoulou et al. (2007), μέσω της οποίας διερευνήθηκε η ερμηνεία που αποδίδεται στον όρο «αειφορία» από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Παρόλο που διαφοροποιούνται τα ποσοστά των συμμετεχόντων των δύο ερευνών, η ομοιότητα εντοπίζεται στο ότι και στις δύο υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ερμηνεύουν την αειφορία με περιβαλλοντικές διαστάσεις, δίνοντας έμφαση στη σωστή διαχείριση των φυσικών πόρων για τη διαφύλαξη ικανοποιητικών ποσοτήτων για τις μελλοντικές γενιές, τη διαφύλαξη των φυσικών πόρων και την προστασία του περιβάλλοντος. Ομοιότητα υπάρχει και ως προς το ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί και στις δύο έρευνες δεν έδωσαν οποιαδήποτε ερμηνεία στην έννοια «αειφορία», καθώς και ως προς το ότι κάποιοι άλλοι έδωσαν ερμηνείες που παρέμειναν αταξινόμητες.

Κι άλλες έρευνες που κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα, όπως αυτή της Chatzifotiou (2006) για την οποία έγιναν αναφορές σε διάφορα σημεία της παρούσας μελέτης, επιβεβαιώνουν τη μονοεπιστημονική θεώρηση της αειφορίας από αρκετούς εκπαιδευτικούς. Βέβαια, επειδή μέχρι τη στιγμή της παρούσας έρευνας δεν εντοπίστηκε κάποια άλλη μελέτη που να είχε προηγουμένως εξετάσει τις απόψεις και τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών για τη σχέση πολιτισμού και αειφορίας, δεν υπάρχουν αντίστοιχα ευρήματα, με τα οποία μπορεί να γίνει σύγκριση, για αυτό και οι απόψεις που εκφράστηκαν από τους συμμετέχοντες της μελέτης αυτής αποτελούν καινοτομικό σημείο και νέα προσθήκη στο συγκεκριμένο πεδίο. Βέβαια, σημειώνεται πως τα ευρήματα πιθανόν να μη συνιστούν σε όλες τις περιπτώσεις πιστή αντανάκλαση των πηγαίων αντιλήψεών τους για την έννοια «αειφορία», αφού κατά το διερευνητικό μέρος είχε ζητηθεί από αυτούς να εκφράσουν συγκεκριμένα τις απόψεις τους για την πιθανή σχέση μεταξύ αειφορίας και πολιτισμού, γεγονός που αναπόφευκτα τους προϋπέθετε για την υπό εξέλιξη πτυχή της συζήτησης.

Φυσικά, υπήρχαν και ορισμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι έδειξαν να συμπεριλαμβάνουν τον πολιτισμό μέσα στο νοητικό τους σχήμα για την έννοια «αειφορία», όπως φάνηκε μέσα από τις χαρτογραφήσεις εννοιών, δείγμα των οποίων παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο των Ευρημάτων της παρούσας μελέτης. Αυτό συνιστά

5 Συζήτηση

αξιοσημείωτο εύρημα, δεδομένου ότι προηγούμενες έρευνες που εξέτασαν τις αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την έννοια «αιφορία», δεν είχαν καταλήξει σε τέτοιες παρατηρήσεις. Απεναντίας, ο πολιτισμός συνιστούσε μια απύσχα πτυχή, τόσο από τις συγκεκριμένες έρευνες όσο και από τα ευρήματά τους. Μέσα από την παρούσα μελέτη, σκιαγραφείται λοιπόν μια μετατόπιση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την έννοια «αιφορία» και αυτό αποτελεί προσθήκη και συνεισφορά στο συναφές ερευνητικό πεδίο.

Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν τα τρία τέταρτα (3/4) των συμμετεχόντων ήταν σε θέση να διακρίνουν κάποια σχέση μεταξύ των δύο εννοιών. Οι απόψεις που καταγράφηκαν παραπέμπουν στους τρεις ρόλους που παίρνει ο πολιτισμός στο πλαίσιο της αιφορίας, οι οποίοι παρουσιάστηκαν στο Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης. Ειδικότερα, μια ομάδα εκπαιδευτικών παρουσίασε, μέσα από τα λεγόμενά της, τον πολιτισμό ως μια αυτόνομη παράμετρο στο πλαίσιο της αιφορίας, σχέση που αντικατοπτρίζεται από την πολιτισμική αιφορία ή αλλιώς την αιφορία του πολιτισμού. Στην προσέγγιση αυτή, η οποία προτάθηκε αρχικά από τον Hawkes (2001) και υιοθετήθηκε και από άλλους ερευνητές στην πορεία, ο πολιτισμός τίθεται ως ξεχωριστός πυλώνας και λαμβάνει υποστηρικτικό ρόλο στην αιφορία (Dessein et al., 2015). Ωστόσο, οι Dessein et al. (2015) προειδοποιούν πως από τυχόν παρερμηνεία του ρόλου αυτού, ελλοχεύουν διάφοροι κίνδυνοι, όπως το να καταντήσει μια περιοριστική προοπτική που εστιάζει μόνο στην προστασία των στοιχείων εκείνων που θεωρούνται πολιτισμικά και ο πολιτισμός να καταλήξει να προσεγγίζεται ως μια στενή έννοια που περιορίζεται μόνο στον καλλιτεχνικό και δημιουργικό τομέα.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τους συγκεκριμένους κινδύνους, αφού οι εκπαιδευτικοί που εκφράστηκαν για τον πολιτισμό στην αιφόρο ανάπτυξη αναφέρθηκαν στην προστασία, διατήρηση, ανάπτυξη και συνέχιση του πολιτισμού, δίνοντας έμφαση κυρίως στην υλική κληρονομιά του παρελθόντος, θεωρώντας πως υπάρχει το καθήκον αναγνώρισης της αξίας της κληρονομιάς αυτής στο παρόν, ούτως ώστε να διασφαλιστεί η συνέχειά της προς το μέλλον. Πράγματι, ο πολιτισμός και η κληρονομιά συνιστούν σημαντικά θέματα στην αιφορία (Auclair, 2015), όμως, η αντιμετώπιση του πολιτισμού ως πολιτισμική κληρονομιά θεωρείται περιοριστική και ασύμβατη με τις σύγχρονες προσεγγίσεις που κάνουν λόγο για ολιστική θεώρηση του πολιτισμού, βάσει ενός πλατύτερου ορισμού που τον παρουσιάζει ως μια ζωντανή, εξελισσόμενη και

προσαρμοστική διαδικασία (UNESCO, 1982· UNESCO, 2002β· Tilbury & Mulà, 2009· Worts, 2011).

Η ερμηνεία του πολιτισμού ως πολιτισμική κληρονομιά εκφράστηκε και σε άλλα σημεία της παρούσας μελέτης, μέσα από τα οποία παρουσιάστηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας καθώς και για τη σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας. Τόσο σε εκείνο το σημείο όσο και εδώ, οι απόψεις τους καλύπτουν μόνο μερικώς τις πραγματικές διαστάσεις του πολιτισμού, καταθέτοντας μια περιοριστική ερμηνεία, αντίστοιχη των πολιτικών που προωθούν την ΕΑΑ, που στην πραγματικότητα, κατά τις Tilbury και Mulà (2009), λειτουργούν ως τροχοπέδη της προόδου προς την αειφόρο ανάπτυξη. Οι εν λόγω πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν επίσης τις προτεραιότητες που θέτουν τα κρατικά μουσεία του τοπικού τους συγκείμενου που, όπως η έρευνα των Theoristi Stylianou-Lambert, Nikolaos Boukas και Alexandra Bounia (2015) συμπεραίνει, τα μουσεία αυτά επικεντρώνονται μονομερώς στη διατήρηση της κληρονομιάς μαζί με τη διαμόρφωση της μνήμης και της εθνικής ταυτότητας.

Όμως, πρόσφατη βιβλιογραφία δείχνει πως η κληρονομιά μπορεί και οφείλει να ενισχύει τη συνεχή σχέση μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος και πως για την πολιτισμική αειφορία προϋποτίθεται «μια αναγκαία ισορροπία μεταξύ της κληρονομιάς και της νεωτερικότητας, μεταξύ του παλιού και του νέου, μεταξύ της πολιτισμικής κληρονομιάς και της μοντέρνας πολιτισμικής και καλλιτεχνικής παραγωγής» (Auclair & Fairclough, 2015, σ. 14). Με άλλα λόγια, όπως οι Stylianou-Lambert et al. (2015) επισημαίνουν, ο πολιτισμός διασυνδέεται με κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές παραμέτρους και είναι σε άμεση συνάρτηση με το χωροχρονικό συγκείμενο.

Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν ακόμα μια ανησυχία των Dessein et al. (2015), που σχετίζεται με την αντιμετώπιση του πολιτισμού ως τέταρτου πυλώνα. Ειδικότερα, οι συγκεκριμένοι ερευνητές προειδοποιούν πως λανθασμένη προσέγγιση του πολιτισμού στην αειφορία πιθανόν να παρεμποδίζει τις συσχετίσεις του πολιτισμού με τις άλλες παραμέτρους της αειφορίας, κυρίως του περιβάλλοντος και της κοινωνίας. Πράγματι, από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, οι οποίοι παρουσίασαν τον πολιτισμό ως αυτόνομη διάσταση στην αειφορία, απουσίασαν οι αναφορές στις υπόλοιπες πτυχές που ορίζουν την αειφορία και τις μεταξύ τους σχέσεις. Οι Elizabeth Auclair και Graham Fairclough (2015) διευκρινίζουν πως η απλή προσθήκη του πολιτισμού ως

τέταρτου πυλώνα στο ήδη υπάρχον μοντέλο της αειφορίας δεν μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα της πολιτισμικής αειφορίας ή ακόμη περισσότερο, στις πολυδιάστατες σχέσεις της με τις άλλες τρεις παραμέτρους, την κοινωνία, την οικονομία και το περιβάλλον. Κατά τους ιδίους, ο πολιτισμός χρειάζεται να αντιμετωπιστεί ως «το βασικό στοιχείο της αειφορίας, το οποίο στηρίζει, διασυνδέει και εμπερικλείει τους τρεις παραδοσιακούς πυλώνες, οι οποίοι ενυπάρχουν σε ένα πολιτισμικό συγκείμενο, και που όλοι τους μπορούν να θεωρηθούν ως πολιτισμικά κατασκευάσματα» (σ. 7).

Σε αυτή τη γραμμή τάχτηκαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας που εξέφρασαν άποψη για την υπό διερεύνηση σχέση, αναφερόμενοι στον πολιτισμό για την αειφόρο ανάπτυξη και στον πολιτισμό ως αειφόρος ανάπτυξη, παραπέμποντας στον δεύτερο και τον τρίτο ρόλο που ο πολιτισμός λαμβάνει στο πλαίσιο της αειφορίας, κατά τους Dessein et al. (2015), δηλαδή στον συνδετικό-διαμεσολαβητικό ρόλο και τον μετασχηματιστικό ρόλο αντίστοιχα, που παρουσιάστηκαν εκτενώς στο Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης. Οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες επέδειξαν μια ευρύτερη κατανόηση του πολιτισμού, ξεφεύγοντας από την εικόνα του πολιτισμού και της κληρονομιάς ως τελικών προϊόντων, στο επίκεντρο των οποίων τίθενται τα αντικείμενα και ιδιαίτερα αυτά του παρελθόντος. Στην αντίληψή τους για τον πολιτισμό έδειξαν να συμπεριλαμβάνουν, εκτός από τις καλλιτεχνικές και δημιουργικές δράσεις, την ποικιλομορφία των ανθρώπινων αξιών και εκφράσεων, σκιαγραφώντας τον πολιτισμό ως μια ζωντανή διαδικασία, η οποία αντανακλά τη νοοτροπία και τις δράσεις ενός ατόμου ή μιας ομάδας, με άλλα λόγια τον τρόπο ζωής. Βλέποντας τον πολιτισμό ως βασικό συστατικό της αειφορίας και αντίστροφα, υποστήριξαν πως από το είδος πολιτισμού καθορίζεται ο τρόπος ζωής και ο βαθμός που αυτός συνάδει με τις αρχές της αειφορίας, παραπέμποντας στα λόγια της Δημητρίου (2005), «ο πολιτισμός είναι ένα σχέδιο ζωής, είναι ο δρόμος για τη ζωή κάθε κοινωνίας» (σ. 338).

Οι απόψεις των συγκεκριμένων συμμετεχόντων, που παρουσίασαν τον πολιτισμό άλλοτε ως το θεμέλιο πάνω στο οποίο στηρίζονται όλες οι άλλες παράμετροι της αειφορίας και άλλοτε ως τη συγκολλητική δύναμη που τις αλληλοσυνδέει και τις κρατά σε ισορροπία, θυμίζουν τις θέσεις της ΟΥΝΕΣΚΟ που περιλήφθηκαν στο στρατηγικό σχέδιο για τη Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (UNESCO, 2005). Ο θεμελιώδης ρόλος του πολιτισμού στην αειφορία υποστηρίχτηκε και από τον Worts (2011) αλλά και

από την ΟΥΝΕΣΚΟ στο πρόσφατο διεθνές συνέδριο στο Hangzhou (UNESCO, 2013), οι θέσεις των οποίων καταγράφηκαν στο Κεφάλαιο Δύο.

Οι θέσεις των συμμετεχόντων που αναφέρονται στη σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας μπορούν να συσχετιστούν με τους δύο πλατιούς και αλληλένδετους στόχους της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου, τη διατήρηση και τον μετασχηματισμό (Gruenewald, 2003). Πιο συγκεκριμένα, από τη μια, οι απόψεις που αναφέρονται στην πολιτισμική αειφορία ή στην αειφορία του πολιτισμού προσανατολίζουν τη σχέση μεταξύ αειφορίας και πολιτισμού προς τη διατήρηση και τη συνέχιση του πολιτισμού. Από την άλλη, οι συμμετέχοντες που εκφράστηκαν για τη σχέση αυτή αναφερόμενοι στον πολιτισμό για την αειφόρο ανάπτυξη και στον πολιτισμό ως αειφόρος ανάπτυξη κάνουν λόγο για τη δυνατότητα του πολιτισμού να διαμεσολαβεί και να μετασχηματίζει προς την επιθυμητή αλλαγή. Παρόλο που οι απόψεις, τις οποίες οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν για την υπό διερεύνηση σχέση, κάλυψαν όλο το εύρος των ρόλων που λαμβάνει ο πολιτισμός στο πλαίσιο της αειφορίας, βάσει των προσεγγίσεων που εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, εντούτοις παρατηρήθηκε πως κανένας από αυτούς δεν ήταν σε θέση να προσδιορίσει πέραν του ενός ρόλου, επιδεικνύοντας παραγνώριση της σημασίας και της ανάγκης για από κοινού προώθηση τόσο της διατήρησης όσο και του μετασχηματισμού, ως δύο αλληλοστηριζόμενους στόχους.

5.3 Η αξιοποίηση μουσείων για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της αειφορίας, από τους συμμετέχοντες

Αφού καταγράφηκαν οι διάφορες απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η μελέτη έριξε φως στη σχέση μεταξύ των απόψεων και των σχετικών δράσεών τους. Η διερεύνηση έδειξε πως η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων, που ανέρχεται στα επτά όγδοα (7/8), δεν έτυχε να προβεί ποτέ σε αξιοποίηση μουσειακών χώρων για ΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας. Ο παραγκωνισμός του μουσειακού χώρου ως επιλογή για ΠΕ επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Storksdieck (2006), η οποία έδειξε πως οι μουσειακοί χώροι δεν αποτέλεσαν το σημείο εστίασης ή την προτεραιότητα των εκπαιδευτικών που έτυχε να αξιοποιήσουν χώρους εκτός σχολείου για ΠΕ.

Ανάμεσα στους τριάντα πέντε από τους σαράντα εκπαιδευτικούς της παρούσας διατριβής, που δήλωσαν πως δεν επέλεξαν ή και δεν υλοποίησαν τέτοια εκπαιδευτική δράση, emπίπτουν δύο εκπαιδευτικοί με απόλυτα αρνητικές απόψεις των οποίων οι εκπαιδευτικές

επιλογές στην πράξη βρίσκονται προφανώς σε συνέπεια με τις θέσεις τους. Στον αριθμό αυτό εντάσσεται επίσης και μια μεγάλη μερίδα συμμετεχόντων (είκοσι επτά) που εξέφρασαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές απόψεις για την υπό διερεύνηση σχέση. Μάλιστα έξι από αυτούς, μολονότι είχαν πραγματοποιήσει εκπαιδευτική επίσκεψη σε μουσεία περιβαλλοντικής αναφοράς και ενώ είχαν την ευκαιρία εκεί για τέτοια εκπαιδευτική αξιοποίηση, εντούτοις οι διδακτικές τους επιλογές προσανατολίστηκαν αποκλειστικά στη σύνδεση με ιστορία ή με φυσικές επιστήμες. Η μελέτη της ιστορίας παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία ως ένας από τους κυριότερους λόγους σχολικών επισκέψεων στα μουσεία (Talboys, 2010) και οι περισσότερες αναφορές στην ανάγκη συνεργασίας μεταξύ σχολείων και μουσείων αφορούν στο μάθημα της ιστορίας (Δάλλκος, 2000). Η έμφαση των εκπαιδευτικών στην ιστορία, στο πλαίσιο της μουσειακής επίσκεψης, επιβεβαιώνεται και εμπειρικά μέσα από διάφορες έρευνες, όπως αυτή της Hooper-Greenhill (2007), στην οποία η ιστορία ξεχώρισε ως το δημοφιλέστερο θέμα μελέτης κατά τη διάρκεια της επίσκεψης και ως η δημοφιλέστερη περιοχή του σχολικού αναλυτικού προγράμματος με την οποία επιδιωκόταν η σύνδεση από τους εκπαιδευτικούς.

Αξιοσημείωτο εύρημα της παρούσας μελέτης ήταν η αναντιστοιχία που παρατηρήθηκε στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που τάχτηκαν απόλυτα θετικά έναντι στην αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας, καθώς σχεδόν όλοι τους, παρά τις θετικές τους απόψεις, δεν έτυχε να προβούν σε τέτοια εκπαιδευτική αξιοποίηση μέχρι τη στιγμή της έρευνας. Όλες οι πιο πάνω διαπιστώσεις σκιαγραφούν ένα χάσμα ανάμεσα στις καταγραφείσες απόψεις και τις εκπαιδευτικές επιλογές των εκπαιδευτικών, αφού υπενθυμίζεται ότι είχε παρατηρηθεί μια ευρύτερη θετική τάση των συμμετεχόντων προς τη ΜΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας, καταγράφοντας διπλάσιες θετικές αναφορές σε σχέση με τις αρνητικές. Παρόλα αυτά, σχεδόν εννιά στους δέκα από αυτούς, ανεξαρτήτως των απόψεών τους, δεν επέδειξαν αντίστοιχες εκπαιδευτικές επιλογές στην πράξη.

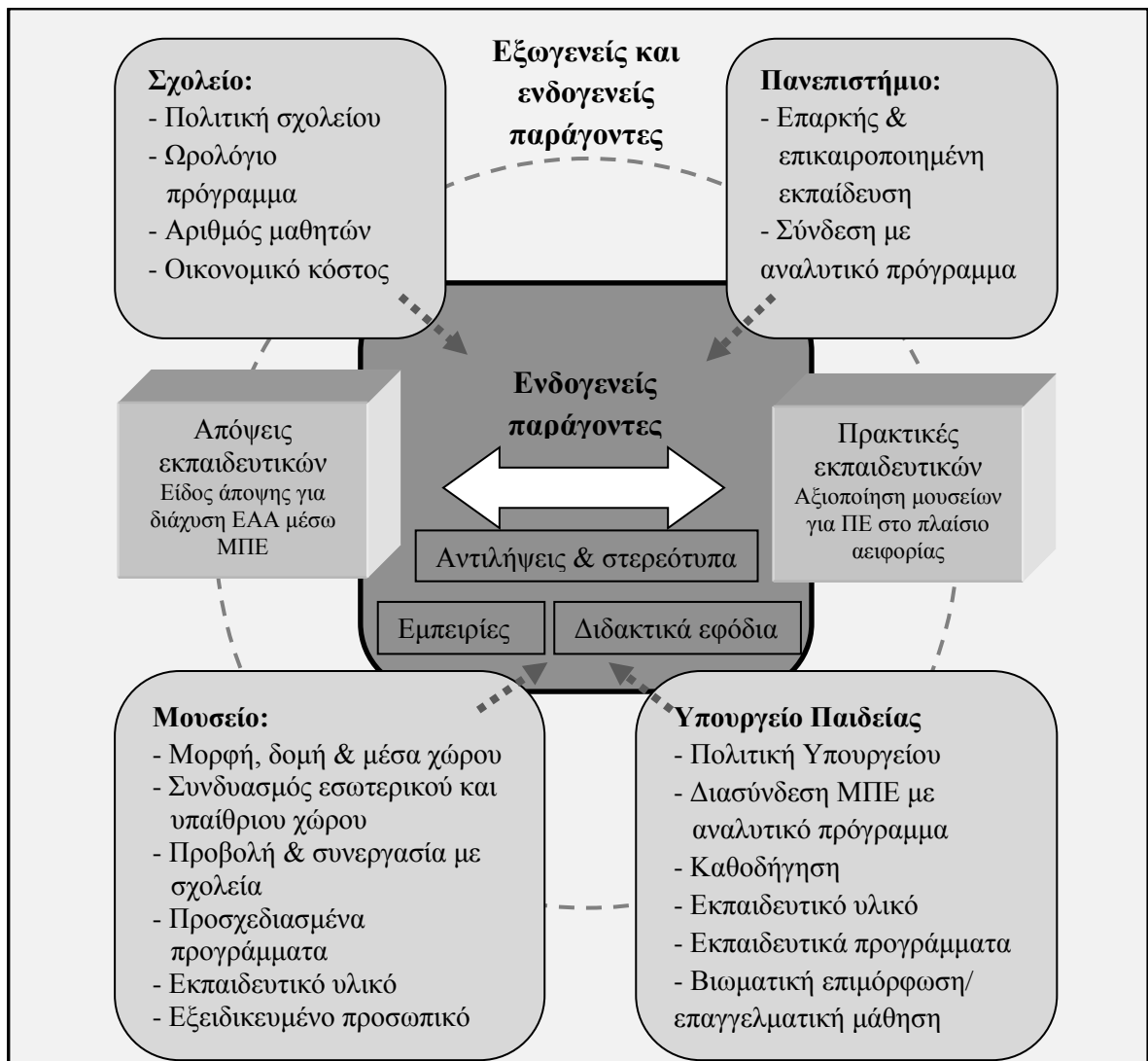
Η ασυνέπεια μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των πρακτικών τους δε συνιστά έκπληξη στον ερευνητικό χώρο (Fang, 1996). Αρκετές προηγούμενες έρευνες που εξέτασαν τη σχέση μεταξύ απόψεων και δράσεων εκπαιδευτικών σε ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα, όπως για παράδειγμα στις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, τα μαθηματικά, τη χρήση της τεχνολογίας και στη γεωγραφία, έδειξαν ασυμφωνία μεταξύ αυτών που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, με αυτά που τελικά πράττουν (Buehl & Beck, 2015· Cross Francis et al., 2015· Ertmer, Ottenbreit-Leftwich & Tondeur, 2015· Wilcox-Herzog et al.,

2015). Δηλαδή, παρά το ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έδειχναν στις έρευνες να είναι θετικοί στις απόψεις τους για το εκάστοτε υπό εξέταση θέμα, οι πρακτικές τους δεν υποστήριζαν με ανάλογο τρόπο τις πεποιθήσεις τους, αφήνοντας να διαφανεί ότι οι τελευταίες δεν ήταν πάντοτε οι κύριοι παράγοντες που επηρέαζαν τη διδακτική πρακτική (Cross Francis et al., 2015· Wilcox-Herzog et al., 2015). Η διάσταση μεταξύ αυτών που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν και αυτών που τελικά πράττουν, υποκίνησε αρκετούς ερευνητές να μελετήσουν αυτό το φαινόμενο και να δώσουν εξηγήσεις στις παρατηρούμενες ασυμφωνίες, επικεντρώνοντας στους παράγοντες, εκτός των απόψεων, που πιθανόν να επηρεάζουν αυτή την αμοιβαία αλλά πολύπλοκη σχέση (Buehl & Beck, 2015· Cross Francis et al., 2015).

Το ίδιο επιδίωξε και η παρούσα μελέτη, αφού οι παρατηρήσεις αναντιστοιχίας μεταξύ απόψεων και πρακτικών επιβεβαίωσαν την ανάγκη διερεύνησης των παραγόντων που επηρεάζουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών για διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, παράμετρος που αποτέλεσε το σημείο εστίασης του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος της τρέχουσας μελέτης. Όπως εξάλλου και η Κριτική Θεωρία ορίζει, η οποία καθοδηγεί την παρούσα έρευνα, σκοπός της διερεύνησης ήταν η αποκάλυψη των αντιστάσεων και των ποικίλων μορφών καταπίεσης (Gall et al., 1999) που αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς από την εν λόγω επιλογή και αξιοποίηση, μέσα από μια κριτική και αυτοκριτική διαδικασία. Η διερεύνηση αποκάλυψε μια σειρά από παράγοντες, οι οποίοι είχαν παρουσιαστεί στην ενότητα 4.5, τόσο αναλυτικά όσο και σε συνοπτική μορφή στον Πίνακα 3, στο Κεφάλαιο των Ευρημάτων.

Κάποιοι από αυτούς, όπως η ανάλυση έδειξε, επιδρούν στους συμμετέχοντες, τις περισσότερες φορές, χωρίς αυτοί να το συνειδητοποιούν. Παράλληλα με αυτούς, καταγράφηκε ένα σύνολο από παράγοντες που κατατέθηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, υποστηρίζοντας πως η βελτίωση των συγκεκριμένων παραμέτρων θα επηρέαζε θετικά την πρόθεσή τους για επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συνδυασμού. Όλοι οι παράγοντες που αποκαλύφθηκαν, εννοιολογικοί και πρακτικοί, μπορούν να κατανεμηθούν στους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, που αναφέρουν οι Buehl και Beck (2015) και που είχαν παρουσιαστεί διαγραμματικά στο Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης (Διάγραμμα 6) της παρούσας μελέτης. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές είχαν δημιουργήσει μια σχηματική απεικόνιση των σχέσεων μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών που επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι

εμπίπτουν σε διάφορα επίπεδα. Στην περίπτωση της παρούσας μελέτης, αφού έχουν αποκαλυφθεί οι παράγοντες που επιδρούν στη σχέση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών για διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, γίνεται παρακάτω μια διαγραμματική απεικόνισή τους (Διάγραμμα 20), με υπόβαθρο το γενικό διάγραμμα των Buehl και Beck, το οποίο προσαρμόζεται και συγκεκριμενοποιείται στο θέμα και στα ευρήματα της παρούσας έρευνας.



Διάγραμμα 20: Η σχέση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών για τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, σε ένα σύστημα ενδογενών και εξωγενών παραγόντων

Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 20, οι σχέσεις μεταξύ απόψεων και δράσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, επηρεάζονται άμεσα από ενδογενείς παράγοντες όπως είναι οι αντιλήψεις και τα στερεότυπα που φέρουν για τις έννοιες «περιβάλλον», «μουσείο», «πολιτισμός», «περιβαλλοντική εκπαίδευση» και

«αιεφορία». Επίσης, οι προηγούμενες συναφείς εμπειρίες που έχουν αλλά και τα διδακτικά εφόδια που κατέχουν, όπως είναι οι γνώσεις και οι διδακτικές τεχνικές, επιδρούν στην πρόθεσή τους για επιλογή και αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ. Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, στην απόφαση των εκπαιδευτικών επιδρούν επίσης παράμετροι που προέρχονται από εξωγενή πεδία, όπως από μέρους των σχολείων, των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, των Υπουργείων Παιδείας και των μουσείων. Οι πολιτικές και οι πρακτικές που ακολουθούν οι εν λόγω φορείς, ορισμένες από τις οποίες αναφέρονται σε κοινές πτυχές, φάνηκε να επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς.

Τόσο οι ενδογενείς όσο και οι εξωγενείς παράγοντες σχολιάζονται στη συνέχεια σε σχέση και με τη συναφή βιβλιογραφία.

5.3.1 Ενδογενείς παράγοντες

Στους ενδογενείς παράγοντες συγκαταλέγονται παράγοντες που πηγάζουν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και που συχνά τους επηρεάζουν ακούσια. Τέτοιοι παράγοντες συνδέονται με τον τρόπο που οι συμμετέχοντες τάχτηκαν ως προς τις υπό διερεύνηση σχέσεις, ο οποίος έδειξε να επηρεάζεται από βαθύτερες αντιλήψεις τους. Οι εννοιολογικοί περιορισμοί, οι οποίοι διαμορφώνονται από στενές αντιλήψεις και ανθεκτικά στον χρόνο στερεότυπα, παρουσιάστηκαν να λειτουργούν ανασταλτικά στην αποδοχή της αξιοποίησης μουσείων για ΠΕ στο πλαίσιο της αιεφορίας. Πράγματι, η βιβλιογραφία τεκμηριώνει πως οι απόψεις που οι εκπαιδευτικοί κατέχουν για άλλα θέματα καθώς και τα στερεότυπα που κουβαλούν, εμπίπτουν ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις και κατ' επέκταση τις δράσεις των εκπαιδευτικών (Buehl & Beck, 2015· Rubie-Davies, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, στις απόψεις και τις δράσεις ορισμένων συμμετεχόντων επέδρασαν αρνητικά τα στερεότυπά τους για τις έννοιες «μουσείο» και «περιβάλλον». Κάποιοι συμμετέχοντες παρουσιάστηκαν να ταυτίζουν το μουσείο στις αναπαραστάσεις τους με αρχαιολογικό μουσείο, στατικό στον χρόνο, εικόνα η οποία δεν τους επέτρεπε τη σύνδεση με την ΠΕ και την αιεφορία. Τέτοιου είδους ομολογίες, που ταυτίζουν την έννοια «μουσείο» με αρχαιολογικό μουσείο, δε φαίνεται να αποτελούν κάτι πρωτόγνωρο για το κυπριακό συγκείμενο καθώς η έρευνα της Theoristi Styliani-Lambert (2007) κατέληξε σε παρόμοια αποτελέσματα, δηλώνοντας πως «[...] οι περισσότεροι ερωτώμενοι, όταν σκέφτηκαν μουσεία, αμέσως σκέφτηκαν αρχαιολογικά μουσεία» (σ. 159). Αυτό πιθανόν

5 Συζήτηση

να πηγάζει από το γεγονός ότι οι Κύπριοι επισκέπτονται τα αρχαιολογικά μουσεία περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο τύπο μουσείου (Stylianou-Lambert, 2007).

Οι παρατηρήσεις αυτές δε μένουν ανυπόστατες εάν λάβει κανείς υπόψη ότι τα περισσότερα κρατικά μουσεία στην Κύπρο είναι αρχαιολογικά (Stylianou-Lambert et al., 2014) και ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας της Stylianou-Lambert (2007) αλλά και της παρούσας έρευνας είχαν επισκεφθεί κάποιο αρχαιολογικό μουσείο στο παρελθόν, στο πλαίσιο υποχρεωτικής σχολικής επίσκεψης, κατά την παιδική τους ηλικία. Η τελευταία διαπίστωση θίγει τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι πρώτες εμπειρίες που βιώνει κάποιος, ιδιαίτερα κατά την εκπαίδευση της παιδικής ηλικίας, που προφανώς μετεξελίσσονται σε ανάλογα στερεότυπα, υποδεικνύοντας πως δεν είναι αρκετή η παροχή εμπειριών αφού πιο καθοριστική επίδραση φαίνεται να έχει η διαρκής παροχή ποιοτικών και θετικών εμπειριών, οι οποίες επικαιροποιούνται με το πέρασμα του χρόνου.

Συμπληρωματικά με τα πιο πάνω, οι συμμετέχοντες που παρουσίασαν ανθεκτικά στερεότυπα, ταύτισαν το μουσείο ως χώρο που προορίζεται κυρίως ή και αποκλειστικά για το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας, απέχοντας από περιβαλλοντικά θέματα. Οι συγκεκριμένες αντιλήψεις φαίνεται να αποτελούν ένα στερεότυπο που όχι μόνο δύσκολα ανατρέπεται κατά τους Barrett και McManus (2007), αλλά και που προφανώς ενισχύεται από τα προσφερόμενα μουσειακά προγράμματα, όπως τεκμηριώνεται ερευνητικά. Συγκεκριμένα, οι στενές αυτές αντιλήψεις βρίσκουν υπόσταση στο ευρύτερο συγκείμενο των εκπαιδευτικών, όπως αυτό σκιαγραφείται μέσα από την πρόσφατη έρευνα των Despo Pasia και Chrystalla Antoniou (2015), που διερεύνησε τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται σε μουσεία στην Κύπρο. Η έρευνα έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των προγραμμάτων αυτών είχε ως περιεχόμενο θέματα ιστορίας και παρελθόντος (38%) ενώ τα λιγότερα ήταν αυτά που είχαν περιβαλλοντικό περιεχόμενο (2%). Τέτοιες αντιλήψεις και στερεότυπα που τροφοδοτούνται από μέρους των μουσείων με τα προσφερόμενά τους προγράμματα, τα οποία δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα, που καλούν τα μουσεία, αφού αποποιηθούν τον ρόλο και την εικόνα του μαυσωλείου με τη μονομερή εστίαση στο παρελθόν, να επιδιώξουν τη διευκόλυνση της σκέψης και της δράσης προς την ανάπτυξη ενός καλύτερου μέλλοντος (Barrett & McManus, 2007).

Εξίσου στενές αντιλήψεις καταγράφηκαν επίσης για την έννοια «περιβάλλον», οι οποίες το αναπαριστούσαν ως την πράσινη φύση. Έχει γίνει ξεκάθαρο σε διάφορα σημεία της παρούσας μελέτης πως μια τέτοια προσέγγιση είναι άτοπη και δε συμβαδίζει με την

5 Συζήτηση

πολυδιάστατη φύση της έννοιας. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει παρόμοια ευρήματα προηγούμενων ερευνών, όπως αυτή των Evgenia Flogaitis και Evagelia Agelidou (2003). Παρά το ότι από τις περισσότερες έρευνες που κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα μέχρι και την παρούσα έρευνα μεσολάβησε πέραν της μιας δεκαετίας, εντούτοις φαίνεται πως τέτοιες στενές αντιλήψεις εξακολουθούν να αναπαράγονται.

Ο προσδιορισμός του περιβάλλοντος που απαρτίζεται μονομερώς από φυσικούς χώρους, ο αποκλεισμός των ανθρωπογενών κατασκευασμάτων και του ίδιου του ανθρώπου καθώς και η προσκόλληση στην πράσινη φύση, πιθανόν να πηγάζουν από εικόνες που προωθούν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, μέσω των οποίων συχνά προβάλλονται τέτοιου είδους τοπία, ως το εξιδανικευμένο περιβάλλον. Αρκεί να γράψει κανείς τη λέξη «environment» σε κάποια από τις υπάρχουσες μηχανές για αναζήτηση εικόνων στο διαδίκτυο και τότε θα διαπιστώσει τον βαθμό που η έννοια συνδέεται με το πράσινο χρώμα, την απουσία του ανθρώπου και των ανθρωπογενών πλαισίων, παραπέμποντας άμεσα στις εικόνες που οι συμμετέχοντες περιγράφουν. Οι εικασίες αυτές συνάδουν με τα ευρήματα της έρευνας των Δημητρίου και Ζαχαριάδου (2005), που κατέληξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος ενημερώνεται από την τηλεόραση για τα περιβαλλοντικά θέματα, όπως επίσης και με τα ευρήματα της έρευνας των Θεόδωρου Αντωνίου, Νεζάμ Τζαμπερή και Νατάσας Τζαμπερή (χ.χ.) που ανέδειξαν το διαδίκτυο και την τηλεόραση ανάμεσα στις βασικότερες πηγές πληροφόρησης για τις περιβαλλοντικές πτυχές.

Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την έννοια «περιβάλλον» καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων ΠΕ και αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά τους (Δημητρίου, 2005). Κατά τη Δημητρίου (2005) η «μονοσήμαντη θεώρηση του περιβάλλοντος αποκλείει τη βαθύτερη ανάλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων» (σ. 334). Πολυάριθμα έγγραφα της ΟΥΝΕΣΚΟ διευκρινίζουν πως το περιβάλλον πρέπει να κατανοείται και να προσεγγίζεται ως μια ολότητα που συναπαρτίζεται από ποικίλες πτυχές, φυσικές και ανθρωπογενείς, τεχνολογικές και κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, ιστορικές, πολιτισμικές, ηθικές και αισθητικές, όπως εξάλλου συνιστά και η πρώτη από τις κατευθυντήριες αρχές της ΠΕ (UNESCO, 1978).

Ο τρόπος κατανόησης του περιβάλλοντος επηρεάζει άμεσα τον τρόπο που προσεγγίζεται η αειφορία, αφού το πρώτο συνιστά έναν από τους αποδεκτούς πυλώνες που την ορίζουν και για αυτό τίθεται αναγκαία η υιοθέτηση στρατηγικών που προωθούν προσεγγίσεις, οι οποίες εκτείνονται πέραν της οικολογικής γνώσης, προκειμένου να μη στενεύει και να φθίνει η

κατανόησή μας για την αειφορία, όπως οι Ute Stoltenberg και Verena Holz (2011) προειδοποιούν. Ειδικότερα στην εκπαιδευτική πράξη, η κατανόηση του περιβάλλοντος ως ολότητας καθίσταται σημαντική τόσο για τον τρόπο που σχεδιάζεται και υλοποιείται η ΠΕ όσο και για την ολιστική προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων στην προοπτική της αειφορίας για ένα βιώσιμο μέλλον (Δημητρίου, 2005).

Οι στενές αντιλήψεις και τα ανθεκτικά στερεότυπα που παρουσιάστηκαν, δημιουργούν ένα εννοιολογικό χάσμα μεταξύ της ΠΕ και του μουσείου, που ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για κάποιες από τις αρνητικές απόψεις και για τις εκπαιδευτικές επιλογές που καταγράφηκαν από μέρους των εκπαιδευτικών. Αυτό γιατί, οι συγκεκριμένες στενές αντιλήψεις και στερεότυπα λειτουργούν ενάντια στην αποδοχή και υιοθέτηση των βασικών αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου, επάνω στην οποία στηρίζεται το σκεπτικό της εν λόγω εκπαιδευτικής δράσης. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, οι πολιτισμικές και οι περιβαλλοντικές παράμετροι είναι αλληλοσυνδεόμενες και συνιστούν δύο μέρη της ίδιας ολότητας που μπορούν να διερευνηθούν μέσω ενός συγκεκριμένου που προαπαιτεί κατάλληλη επιλογή. Για να επιτευχθεί αυτό, προϋποτίθενται διευρυμένες αντιλήψεις για τις έννοιες «περιβάλλον» και «πολιτισμός», αλλά και «μουσείο», κάτι που αυτή η μερίδα των συμμετεχόντων δεν επιδεικνύει, γεγονός που την παρεμποδίζει στην αποδοχή της διάχυσης της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ.

5.3.2 Εξωγενείς παράγοντες - Λειτουργικοί, πρακτικοί και άλλοι παράγοντες

Όπως ειπώθηκε, οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της συνέντευξης είχαν την ευκαιρία να αναφερθούν σε παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεσή τους για επιλογή και αξιοποίηση του μουσειακού χώρου για ΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας. Καθότι οι παράγοντες αυτοί κατατέθηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αυτόματα εμπερικλείουν μια υποκειμενική προοπτική. Κάποιοι από τους κατατεθέντες παράγοντες αναφέρονται σε επίπεδο πολιτικών και άλλοι σε επίπεδο πρακτικών, ενώ όπως φαίνεται και στη συνέχεια, αυτό που τους απασχολεί περισσότερο είναι το δεύτερο. Επιπλέον, διαφάνηκε μέσα από τα λεγόμενά τους η διάθεση για αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης. Αυτό συνδέεται άμεσα με την Κριτική Θεωρία και την Κριτική Παιδαγωγική, οι οποίες δίνουν έμφαση στην κοινωνική αλλαγή μέσα από την αυτοσυνείδητη κριτική του ατόμου (Giroux, 2003). Φάνηκε ξεκάθαρα ότι συνειδητοποιούν και αμφισβητούν την υπάρχουσα τάξη των πραγμάτων, βάζοντας τον εαυτό τους σε μια διαδικασία στοχασμού (Kincheloe & Steinberg, 1997).

5.3.2.1 Μέρος ευρύτερης πολιτικής, ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα, βελτιώσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα

Ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων, που ανέρχεται στα δύο πέμπτα (2/5) του δείγματος, δήλωσε πως η πρόθεσή τους για επιλογή και αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ θα επηρεαζόταν θετικά εάν η εν λόγω εκπαιδευτική δράση συνιστούσε μέρος μιας ευρύτερης πολιτικής, ήταν ρητώς ενταγμένη στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα και γίνονταν οι κατάλληλες διευθετήσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών για να διευκολύνεται η υλοποίησή της. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως αποτρέπονται από το να προβαίνουν σε τέτοιες επιλογές, εάν αυτές δεν εμπίπτουν στο πλαίσιο μιας πολιτικής, είτε του Υπουργείου Παιδείας είτε ακόμα και της ίδιας της σχολικής μονάδας. Μια ενιαία πολιτική που περιλαμβάνει και προωθεί την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή του χώρου, όπως βέβαια αυτοί εξέφρασαν, καθώς εκτός του ότι κατά κάποιον τρόπο τους δεσμεύει στην υλοποίηση της δράσης, τους διευκολύνει επίσης στο να την διασυνδέσουν με προηγούμενες και επακόλουθές της. Η διασύνδεση των δράσεων και η ένταξή τους σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, που οι συμμετέχοντες επισημαίνουν, είναι κεφαλαιώδους σημασίας κατά τον Dewey (1938), ο οποίος τόνιζε πως για να είναι μια εμπειρία εκπαιδευτική, είναι απαραίτητο να διέπεται από εκπαιδευτικούς στόχους και να είναι σε άμεση συνάφεια με εκείνες που προηγήθηκαν και με αυτές που έπονται, προκειμένου να μην καταντά μια μετέωρη και ανυπόστατη δράση.

Η ανάγκη για ένταξη της ΜΠΕ στις ευρύτερες εκπαιδευτικές πολιτικές, την οποία οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν, συνάδει με την εισήγηση των Tilbury και Mulà (2009) για ένταξη του πολιτισμού στον πυρήνα της ευρύτερης πολιτικής ατζέντας της ΕΑΑ. Η εισήγηση αυτή διατυπώθηκε μετά από ανασκόπηση που πραγματοποίησαν οι συγκεκριμένες ερευνήτριες στο πλαίσιο εργασίας της ΟΥΝΕΣΚΟ, μέσα από την οποία διαπίστωσαν τη γενικότερη απουσία της πολιτισμικής πτυχής στις πολιτικές της ΕΑΑ, απουσία που εκτείνεται και στις πολιτικές άλλων τομέων, παρά τις διεθνείς συζητήσεις που διακηρύττουν το αντίθετο, κυρίως την τελευταία δεκαετία (Dessein et al., 2015· Korfmüller, 2011). Η σημασία της ύπαρξης πολιτικής και ενός αναλυτικού προγράμματος που προωθεί και ενισχύει δράσεις εκτός σχολείου αναδείχθηκε και από ευρήματα προηγούμενων ερευνών, όπως αυτές των Rickinson et al. (2004) και της Dymont (2005). Οι συγκεκριμένες έρευνες έδειξαν ότι η απουσία προώθησης δράσεων εκτός σχολικής τάξης μέσα από το υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα επιδρούσε αρνητικά στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν επέλεγαν να τις εντάξουν στην εκπαιδευτική τους πράξη. Τα

5 Συζήτηση

ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, η οποία θέτει και εξετάζει τις δράσεις εκτός σχολείου στο πλαίσιο της ΜΠΕ.

Οι συμμετέχοντες σημείωσαν πως η απλή ένταξη της ΜΠΕ στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα υπό τη μορφή εισήγησης για αξιοποίηση των μουσείων ως κατάλληλων χώρων για μεταφορά της ΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας, δεν είναι αρκετή. Αυτό που οι ίδιοι δηλώνουν πως χρειάζονται για την επιλογή και αξιοποίηση του συγκεκριμένου χώρου είναι η ένταξη της εν λόγω εκπαιδευτικής δράσης στο πρόγραμμα σπουδών με συγκεκριμένους στόχους, επιδιωκόμενα αποτελέσματα, δείκτες επιτυχίας και με τρόπους διασύνδεσής τους με συγκεκριμένες προτεινόμενες δραστηριότητες. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών αντανακλούν τα κενά σε υπάρχουσες πολιτικές ΕΑΑ, από τις οποίες αποδείχτηκε ερευνητικά ότι απουσιάζουν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι και προτεινόμενες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη και αναφέρονται στις πολιτισμικές πτυχές, με τρόπο ώστε να διευκολύνεται η μεταφορά τους στην εκπαιδευτική πράξη (Tilbury & Mulà, 2009).

Ως επιπρόσθετο κίνητρο λειτουργεί για τους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα διασύνδεσης της ΜΠΕ με ενότητες και γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Η ανάγκη διασύνδεσης της εκπαίδευσης εκτός τάξης, είτε πραγματοποιείται σε μουσείο είτε αλλού, με το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα επιβεβαιώνεται από αρκετές προηγούμενες έρευνες που κατέληξαν στο ότι κάτι τέτοιο αποτελεί επιθυμία, προσδοκία και κίνητρο των εκπαιδευτικών για δράσεις εκτός σχολείου και ειδικότερα για τις μουσειακές επισκέψεις (Hooper-Greenhill, 2007· Kang, Anderson & Wu, 2009· Milligan & Brayfield, 2004· Tal & Steiner, 2006· Tran, 2007· Δάλκος, 2000). Μάλιστα, στις περισσότερες από αυτές η συγκεκριμένη παράμετρος φάνηκε να επηρεάζει στον μεγαλύτερο βαθμό την απόφαση των εκπαιδευτικών για επιλογή ή όχι του χώρου. Για παράδειγμα, η έρευνα της Dymont (2005) έδειξε ότι η απουσία εμφανών συνδέσεων με τη διδακτέα ύλη του προγράμματος σπουδών συνιστά βασικό εμπόδιο που αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς από την υλοποίηση δράσεων εκτός σχολικής τάξης. Παρομοίως, στην έρευνα του Storksdieck (2006), στην οποία οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τους λόγους που επιλέγουν τους χώρους για ΠΕ εκτός τάξης, η κάλυψη της διδακτέας ύλης του προγράμματος σπουδών ήταν ο λόγος που αναφέρθηκε στη μεγαλύτερη συχνότητα ανάμεσα σε σαράντα επτά λόγους που καταγράφηκαν.

Παρά την καταγεγραμμένη ανάγκη των εκπαιδευτικών για σύνδεση του μουσειακού προγράμματος με το αναλυτικό πρόγραμμα, εντούτοις έρευνες αναφέρουν ότι οι

5 Συζήτηση

εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν ανάλογα την εμπειρία στην τάξη πριν ή μετά την επίσκεψη (Anderson & Zhang, 2003). Ίσως αυτό που χρειάζονται, ανάμεσα σε άλλα, να είναι αυτό που τόσο οι εκπαιδευτικοί της έρευνας της Dymont (2005) όσο και της παρούσας μελέτης υπέδειξαν, την ύπαρξη διδακτικών πακέτων για το πρόγραμμα σπουδών που τους βοηθούν όχι μόνο να διδάξουν αλλά και να δικαιολογήσουν τις διδακτικές τους επιλογές στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η επιθυμία αυτή επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου της υφιστάμενης μελέτης, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα αξιοποιούσαν περισσότερο και καλύτερα τα μουσεία για ΠΕ εάν υπήρχαν κατευθυντήριες γραμμές για τη σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος με τη ΜΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου έδειξαν πως η συγκεκριμένη πτυχή τέθηκε ψηλά στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών, αφού πέραν του ενός δευτέρου (1/2) του δείγματος την θεωρεί ανάμεσα στις πέντε πιο σημαντικές πτυχές, ενώ το ένα πέμπτο (1/5) την θέτει δεύτερη στην κλίμακα των προτεραιοτήτων του.

Σημαντική παράμετρος αναδείχθηκε επίσης η ένταξη της ΜΠΕ στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Κάποιοι συμμετέχοντες εμφανίστηκαν ιδιαίτερα προβληματισμένοι ως προς την ένταξη της ΠΕ ως διδασκόμενου γνωστικού αντικείμενου στο πλαίσιο του υποχρεωτικού αναλυτικού προγράμματος. Οι συγκεκριμένοι προβληματισμοί εντοπίζονται και σε διεθνές επίπεδο στην ευρύτερη διαμάχη για το κατά πόσον η ΠΕ είναι καλύτερα να συνιστά διδασκόμενο αντικείμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα ή να διαχέεται εμβόλιμα σε όλα τα άλλα διδακτικά αντικείμενα. Παρόμοια διαμάχη καταγράφεται διεθνώς και για την ΕΑΑ, μόνο που στην περίπτωση αυτή επικρατεί περισσότερο η αποδοχή για το ότι καμία επιστήμη δεν μπορεί και δε θα πρέπει να ενστερνίζεται κατά αποκλειστικότητα την ΕΑΑ, ότι θα πρέπει να αποποιείται των ορίων που επιβάλλουν τα διδακτικά αντικείμενα και να αποστασιοποιείται από τη συνήθη τάση τους να κατακερματίζουν τη γνώση και τη μάθηση (Barrett & Sutter, 2006). Εξάλλου, η ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση αποτελεί αρχή τόσο της ΕΑΑ (UNESCO, 2005) όσο και της ΠΕ (UNESCO, 1978) αλλά και βασικό χαρακτηριστικό της μουσειακής εκπαίδευσης (Hooper-Greenhill, 2007).

Υπάρχουν περιπτώσεις αναλυτικών προγραμμάτων που παρουσιάζουν την ΕΑΑ και την ΠΕ ως διδασκόμενα αντικείμενα με ξεχωριστό διδακτικό χρόνο στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί επικρίνουν αυτή τη διευθέτηση επιχειρηματολογώντας πως ο διδακτικός χρόνος που αναλογεί σε αυτά τα αντικείμενα δεν είναι επαρκής για τη διεκπεραίωση τέτοιων δράσεων εκτός σχολείου, παρατηρήσεις στις οποίες προέβηκε και η

Wendy Titman (1999) με την έρευνά της για δράσεις στη σχολική αυλή. Η προσέγγιση αυτή, η οποία ακολουθείται και από το αναλυτικό πρόγραμμα της Κύπρου, δεν αποσκοπεί στον περιορισμό της ΠΕ και της ΕΑΑ στα ασφυκτικά όρια ενός διδακτικού αντικειμένου αλλά στη διασφάλιση του ελάχιστου χρόνου που αφιερώνεται και στα δύο εντός της εκπαιδευτικής πράξης, κάτι που οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παραγνωρίζουν.

Ειδικότερα, η ένταξη της ΠΕ στο ωρολόγιο πρόγραμμα μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα επικερδής εάν, παράλληλα με την εξυπηρέτηση των στόχων της, αξιοποιηθεί και ως σκαλοπάτι ένταξης της ΕΑΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η τρέχουσα μελέτη υποστηρίζει. Σε περίπτωση που η ΠΕ ή και η ΕΑΑ συνιστούν ξεχωριστά αντικείμενα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, είχε προταθεί από εκπαιδευτικούς της έρευνας να αναλαμβάνονται από τον/την εκπαιδευτικό που έχει τον περισσότερο διδακτικό χρόνο στην τάξη, ούτως ώστε να του δίνεται η διδακτική ευχέρεια για ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση των ζητημάτων αειφορίας, όπως προνοεί ο ενοποιητικός φακός (integrative lens), που η ΟΥΝΕΣΚΟ εισηγείται (UNESCO, 2012). Επιπλέον, η ένταξή τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα θα πρέπει, κατά τους εκπαιδευτικούς, να συνοδεύεται και από ξεκάθαρες κατευθυντήριες γραμμές για τον τρόπο που αναμένεται να προσεγγίζονται στην εκπαιδευτική πράξη, δηλαδή τι διδάσκεται, πώς, με ποιο τρόπο και ποια είναι τα μεταξύ τους όρια, προκειμένου να αποφεύγεται η ασαφής εικόνα που προκύπτει όταν τα δύο εμπίπτουν στο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως έδειξε η έρευνα της Chatzifotiou (2006).

5.3.2.2 Απαιτητική προετοιμασία

Το ένα τέταρτο (1/4) των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η απαιτητική προετοιμασία που χρειάζεται για τη διοργάνωση και τον σχεδιασμό μιας δομημένης δράσης ΠΕ στον χώρο του μουσείου, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για επιλογή και αξιοποίηση του χώρου, παραδεχόμενοι ότι δεν είναι διατεθειμένοι να υποστούν αυτή τη χρονοβόρα διαδικασία. Ο παράγοντας αυτός αναδείχθηκε και από την έρευνα του Michael Michie (1998), στην οποία φάνηκε ότι η πρόθεση των εκπαιδευτικών για επιλογή δράσεων εκτός σχολείου επηρεαζόταν από τις απαιτήσεις που αναμένονταν για την πραγματοποίησή τους. Η εκ των προτέρων επίσκεψη στον χώρο δράσης, η προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού και ο σχεδιασμός της εκεί δράσης είναι μερικοί από τους παράγοντες που αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς γιατί συνδέονται με αυξημένο χρόνο και κόπο, που ορισμένοι εκπαιδευτικοί, τόσο της παρούσας έρευνας όσο και αυτής του Michie (1998), παρουσιάστηκαν απρόθυμοι να καταβάλουν.

5.3.2.3 Καθοδήγηση

Η παροχή καθοδήγησης υπό τη μορφή συνεργασίας και υποστηρικτικού υλικού πριν από την πραγματοποίηση της επίσκεψης παρουσιάστηκαν ως παράγοντες που δύνανται να απαμβλύνουν τις προαναφερθείσες απαιτήσεις προετοιμασίας και ως εκ τούτου να ενισχύσουν θετικά την πρόθεση των συμμετεχόντων για επιλογή και αξιοποίηση του μουσειακού χώρου για ΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας. Η συγκεκριμένη πτυχή επικράτησε και στην έρευνα των David Anderson και Zuochen Zhang (2003), στην οποία φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την αποτελεσματική επικοινωνία με τον χώρο της επίσκεψης, την αυξημένη στήριξη και την παροχή εκπαιδευτικού υλικού πριν από την επίσκεψη, για δράσεις που αφορούν εκπαίδευση εκτός τάξης. Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και του χώρου επίσκεψης φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόφαση των εκπαιδευτικών για προγραμματισμό δράσης εκτός σχολείου, σύμφωνα με έρευνα του Michie (1995).

Η ανάγκη για συνεργασία με κάποιο ειδικό πιθανόν να προκύπτει από τα διδακτικά ή άλλα κενά που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, τα οποία τους αποτρέπουν από το να αποτολμούν αυτή την εκπαιδευτική δράση. Την ίδια εξήγηση, ανάμεσα σε άλλες, έδωσε και ο Talboys (2010) για να αιτιολογήσει τη μειωμένη αξιοποίηση μουσείων από τους εκπαιδευτικούς, ισχυριζόμενος πως οι εκπαιδευτικοί υπολείπονται της απαραίτητης αυτοπεποίθησης για να μεταφέρουν την εκπαιδευτική διαδικασία πέραν των ασφαλών ορίων που θέτει η σχολική αίθουσα. Εκφράζει, «στις περισσότερες περιπτώσεις αυτό είναι επειδή στερούνται την απαραίτητη εμπειρία ώστε να έχουν αποκτήσει αυτοπεποίθηση – μια κλασική κατάσταση φαύλου κύκλου» (σ. 24). Οι εξηγήσεις αυτές στηρίζονται και εμπειρικά μέσα από τις έρευνες των Rickinson et al. (2004) και Dymont (2005), οι οποίες ανέδειξαν τη μειωμένη αυτοπεποίθηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών από τα κυριότερα εμπόδια για τη διδακτική αξιοποίηση χώρων εκτός τάξης. Σύμφωνα με τους Chen, Morris και Mansour (2015), το είδος και το μέγεθος της στήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών μπορεί να τροποποιήσει τη σχέση μεταξύ των απόψεων και των πρακτικών τους.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας αναμένουν η καθοδήγηση να προέλθει είτε από το Υπουργείο Παιδείας είτε από το μουσείο ή ακόμα και από τους δύο φορείς, και να ενισχυθεί από τη δυνατότητα πρόσβασης σε υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό, σχετικό με το μουσείο και με την εκεί δράση. Κατά τους ίδιους, το εν λόγω υλικό θα μπορούσε να λάβει έντυπη ή και ηλεκτρονική μορφή και θα μπορούσε να περιλαμβάνει σχέδια

μαθήματος, μαγνητοσκοπημένες δειγματικές εφαρμογές, εγχειρίδιο με θεωρητικό περιεχόμενο και πρακτικές εφαρμογές ή και άλλα. Οι συμμετέχοντες αισθάνονται πως οι συγκεκριμένες πηγές παρέχουν αυτονομία και ευελιξία για αυτοκαθοδήγηση, σε χρόνο, χώρο και συχνότητα που οι ίδιοι νιώθουν την ανάγκη.

Είναι αναγνωρισμένη η σημαντική συμβολή των μουσείων στην προετοιμασία των σχολικών ομάδων για τη μουσειακή εμπειρία, παρέχοντάς τους υλικό ή προτείνοντάς τους κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες για αξιοποίηση πριν από την επίσκεψη (Tal et al., 2005). Έρευνες αναφέρουν πως αρκετά μουσεία στις μέρες μας παρέχουν πρόσβαση σε έντυπο ή και σε ηλεκτρονικό υλικό μέσα από το διαδίκτυο, προσφέροντας ενημέρωση για το μουσείο, τις συλλογές και τις δράσεις του. Το υλικό αυτό δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν εκ των προτέρων τους στόχους και τις προσδοκίες τους και να ενσωματώσουν την επίσκεψη στη διδακτική τους πράξη (Storksdieck, 2006). Παρόλα αυτά, οι Tal et al. (2005) παρατήρησαν πως ενώ οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς τους είχαν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν υλικό που παρείχαν μουσεία μέσω των ιστοσελίδων τους, για το οποίο όλοι είχαν ενημερωθεί από την πρώτη στιγμή που επικοινωνούσαν με το μουσείο για διευθέτηση επίσκεψης, εντούτοις κανένας από αυτούς δεν ανέφερε ότι προέβηκε σε αναζήτηση πληροφοριών στους συγκεκριμένους ιστότοπους.

Με τις εν λόγω παρατηρήσεις συμφωνεί και ο Storksdieck (2006), ο οποίος μέσω της διερεύνησής του διαπίστωσε επίσης πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν πολύ λίγη προσοχή στο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό και σπάνια το αξιοποιούν. Αυτό οφείλεται, κατά τον ίδιο, στο ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σαφείς στόχους για την επίσκεψη και για αυτό δεν μπορούν να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά αυτό το υλικό. Συμπεραίνει πως δεν είναι αρκετή η παροχή εύκολα προσβάσιμου και εφαρμόσιμου εκπαιδευτικού υλικού, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν αντιληφθούν από προηγουμένως την αξία της σύνδεσης της δράσης εκτός σχολείου με τη μάθηση εντός της σχολικής τάξης. Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να υπερβούν τις αναφερόμενες δυσκολίες τους και να κινητοποιηθούν προς την έμπρακτη εφαρμογή, εάν έχουν τη ευκαιρία να αξιοποιήσουν το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό σε συνδυασμό με τη συνεργασία με κάποιον ειδικό για καθοδήγηση, που αναφέρθηκε παραπάνω.

5.3.2.4 Ανεπαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση

Όπως ειπώθηκε, παρά το ενδιαφέρον και τη θετική τάση που εκδήλωσαν αρκετοί συμμετέχοντες για διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΠΕ στα μουσεία, εντούτοις μεγάλο μέρος από αυτούς παραδέχτηκε πως δεν είχε προβεί στον σχεδιασμό και υλοποίηση τέτοιων δράσεων, μέχρι τη στιγμή της έρευνας. Κάποιοι επιρρίπτουν ευθύνες στην εκπαίδευση που είχαν κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, την οποία χαρακτήρισαν ακατάλληλη, γιατί δεν ανταποκρίθηκε επαρκώς στο περιεχόμενο αλλά ούτε και στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αρμόζουν στην ΠΕ και την ΕΑΑ, όπως και οι Spiropoulou et al. (2007) συμπέραναν από τη δική τους έρευνα. Με τη διαπίστωση αυτή συμφωνεί και ο Talboys (2010), υποστηρίζοντας πως ένας λόγος που πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τα μουσεία ως μέρος των σχολικών επισκέψεων είναι γιατί δε γνωρίζουν πως οι μουσειακές δράσεις μπορούν να συμπληρώσουν την ενδοσχολική πράξη, αφού τέτοιες έννοιες και μεθοδολογίες δε συμπεριλαμβάνονταν στις βασικές προπτυχιακές τους σπουδές. Κατά τους Griffin και Symington (1997), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αισθάνονται φόβο και αβεβαιότητα όταν επισκέπτονται μουσεία με τους μαθητές τους, επειδή δεν κατέχουν στρατηγικές που διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε εκείνο το περιβάλλον.

Επιβεβαιώνεται και μέσω της παρούσας έρευνας ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν σχετικά μαθήματα κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους. Ως ένα σημείο αυτό είναι αναμενόμενο δεδομένου ότι τόσο η ΠΕ όσο και η ΕΑΑ συνιστούν «νεαρά» πεδία. Ορισμένοι συμμετέχοντες που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα μουσειακής αγωγής, εξήγησαν ότι αυτά επικεντρώνονταν στη διδακτική της ιστορίας μέσω των μουσειακών χώρων. Κάποιοι εκπαιδευτικοί νεαρότερης ηλικίας ανέφεραν την παρακολούθηση ΠΕ στο πανεπιστήμιο, ενώ κανένας δεν αναφέρθηκε σε λήψη εκπαίδευσης στην ΕΑΑ κατά τις προπτυχιακές σπουδές.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την ΕΑΑ, η βιβλιογραφία τονίζει τη σημασία της τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μελλοντικούς μαθητές τους (Karol & Gale, 2004), θέση με την οποία συμφωνούν και οι Martins et al. (2006), που αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν εκπαίδευση και συγκεκριμένη γνώση σε θέματα αιεφορίας και δηλώνουν ότι «η εκπαίδευση για την αιεφορία χρειάζεται να αποτελεί σημαντικό μέρος της επίσημης μαθησιακής και εκπαιδευτικής τους διαδικασίας, καθώς θα την εισαγάγουν στους μαθητές τους» (σ. 33). Παρόλα αυτά, παρατηρείται πως σε αρκετά

5 Συζήτηση

ακαδημαϊκά αναλυτικά προγράμματα Τμημάτων Επιστημών της Αγωγής, η ΕΑΑ παραμένει ακόμη απύσχα. Τέτοιες περιπτώσεις μπορούν να χαρακτηριστούν ως χαμένες ευκαιρίες, γιατί οι πανεπιστημιακές σχολές εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να επιφέρουν την αλλαγή, αφού είναι αυτές που δημιουργούν το αναλυτικό πρόγραμμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, που εκπαιδεύουν νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και που μπορούν να επηρεάσουν τα Υπουργεία Παιδείας, αναφορικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία που σχετίζονται με την αειφορία (UNESCO, 2002α).

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μάθημα ΠΕ ως μέρος των σπουδών τους, παραδέχτηκαν ότι το περιεχόμενο δεν ανταποκρίνεται στο πρόγραμμα σπουδών της ΠΕ που περιλαμβάνει το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο καλούνται να θέσουν σε εφαρμογή ως μάχιμοι εκπαιδευτικοί. Ανέφεραν ότι το περιεχόμενο της πανεπιστημιακής ΠΕ εστίαζε μονομερώς στην απόκτηση γνώσεων για οικολογικά θέματα και παρουσίαζε το περιβάλλον ως φυσικό περιβάλλον. Αυτός πιθανόν να είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες δημιουργίας ή και ενίσχυσης των στενών αντιλήψεων και στερεοτύπων, που θέτουν εννοιολογικούς φραγμούς στην αποδοχή και αξιοποίηση των μουσείων για ΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας, παράγοντες που παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο σημείο 5.3.1 του τρέχοντος κεφαλαίου.

Ο Clinton Beckford (2008) αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να ικανοποιήσουν τους στόχους της ΠΕ μόνο με την απόκτηση πληροφοριών για περιβαλλοντικά ζητήματα. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για την ΠΕ αλλά και για την ΕΑΑ, εκτός του ότι χρειάζεται να είναι επικαιροποιημένο με τρόπο που να ακολουθεί και να αντανakλά τις σύγχρονες προσεγγίσεις, είναι παράλληλα σημαντικό να εκτείνεται πέραν των γνώσεων, σε «τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί να καθίστανται ικανοί να λειτουργήσουν πέραν των σχολικών εγχειριδίων και να καθίστανται ικανοί να σχεδιάζουν εκπαιδευτικό υλικό που επικεντρώνεται στον συναισθηματικό τομέα, τη λήψη αποφάσεων και τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος» (Holbrook, 2009, σ. 55). Στην ουσία, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εκπαίδευση και εμπειρίες που τους προσφέρουν γνωσιολογικό περιεχόμενο, διδακτικές στατηγικές και ευκαιρίες πρακτικής εξάσκησης και εφαρμογής και των δύο σε αυθεντικά πλαίσια (Chen et al., 2015). Αυτό εξυπακούει την

αναδόμηση του περιεχομένου και της φιλοσοφίας του προγράμματος σπουδών των σχολών Επιστημών της Αγωγής με την ενσωμάτωση διεπιστημονικών και ολιστικών προσεγγίσεων των μαθημάτων και την ένταξη μοντέρνων διδακτικών πρακτικών που ευνοούν τη συστηματική,

5 Συζήτηση

κριτική σκέψη, τροποποιούν στάσεις, νοοτροπίες και αλλάζουν αξίες λανθασμένης προδιάθεσης (Spiropoulou et al., 2007, σ. 448).

Εκτός από τη βασική τους πανεπιστημιακή εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λαμβάνουν επίσης συνεχή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και επαγγελματική κατάρτιση, δεδομένης της μεταβαλλόμενης φύσης των ζητημάτων περιβάλλοντος και αιεφορίας, έτσι ώστε οι γνώσεις και τα διδακτικά τους εφόδια να επικαιροποιούνται και να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε απαιτήσεις. Σύμφωνα με τη Βασιλική Βέμη (2006), «δεν πρέπει να παραλείψουμε τη θετική και απαραίτητη συμβολή της μουσειοπαιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» (σ. 12). Η επιτυχία όμως της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εξαρτάται από το είδος και την ποιότητά της. Προηγούμενες έρευνες θέτουν υπό αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα της οργάνωσης, του περιεχομένου και της μεθοδολογίας σεμιναρίων ΠΕ και ΕΑΑ μικρής διάρκειας που απευθύνονταν σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, μακριά από τον χώρο εργασίας ή και διαμονής τους, σε απογευματινό χρόνο (ό.π.). Με ξεκάθαρη αποτροπή προς τις θεωρητικές επιμορφώσεις, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας παρουσίασαν μια ξεκάθαρη εικόνα για το είδος της επιμόρφωσης που προτιμούν. Βιωματικά εργαστήρια, πρακτικής φύσεως σεμινάρια και δειγματικά μαθήματα, τα οποία βασίζονται στη βιωματική προσέγγιση, συμβάλλουν κατά αυτούς στην προβολή ιδεών για το πώς η ΕΑΑ διαχέεται στην πράξη μέσα από τη ΜΠΕ, ενισχύοντας έτσι τα διδακτικά τους εφόδια και ενδυναμώνοντας την αυτοπεποίθησή τους για επιλογή της εν λόγω εκπαιδευτικής δράσης.

5.3.2.5 Οι περιορισμοί του μουσειακού χώρου

Ο σχεδιασμός, τα μέσα και η δομή του χώρου προβλήθηκαν από τους συμμετέχοντες ως στοιχεία που επίσης επηρεάζουν την πρόθεσή τους για επιλογή του μουσειακού χώρου για ΠΕ στο πλαίσιο της αιεφορίας. Είναι γνωστό από το διαδραστικό μοντέλο της μουσειακής μάθησης, των Falk και Dierking (1992, 2000), πως οι στάσεις προς τον χώρο μάθησης, οι προσδοκίες έναντι του και το φυσικό συγκείμενο του χώρου επιδρούν άμεσα στη μουσειακή εμπειρία. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι οι ίδιες παράμετροι επηρεάζουν και την απόφαση των εκπαιδευτικών για επιλογή ή όχι του χώρου. Εκπαιδευτικοί με αρνητική προδιάθεση προς τους μουσειακούς χώρους επέδειξαν αποστροφή προς τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση.

5 Συζήτηση

Η αρνητική τους προδιάθεση μπορεί να πηγάζει από προηγούμενες τους εμπειρίες, που ήταν είτε αρνητικές είτε περιορισμένες σε αριθμό και σε εύρος, οι οποίες πιθανόν να ενίσχυσαν επίσης τη διαμόρφωση των στενών αντιλήψεων και των αρνητικών στερεοτύπων, για τα οποία έγινε αναφορά στο σημείο 5.3.1. Μερικοί από αυτούς εκφράστηκαν αρνητικά για τοπικά μουσεία, κυρίως αρχαιολογικά, και για τα συναισθήματα που τους προκαλούν, λόγω της εξωτερικής και εσωτερικής τους δομής. Παρόμοιες περιγραφές κατέγραψε και η έρευνα της Stylianou-Lambert (2007), οι συμμετέχοντες της οποίας παρουσίασαν το αρχαιολογικό μουσείο ως χώρο αποτρεπτικό, αφιλόξενο, κρύο και αναλλοίωτο, αναφορικά με τις εγκαταστάσεις και την ευρύτερη ατμόσφαιρά του.

Είναι αναμενόμενο πως τέτοιες αναπαραστάσεις διαμορφώνουν μια αρνητική προδιάθεση στους εκπαιδευτικούς, η οποία εκτός από το ότι τους αποτρέπει από την επιλογή του μουσειακού χώρου, παράλληλα επιδρά αρνητικά και στις στάσεις των ίδιων των μαθητών τους, αφού οι Griffin και Symington (1997) παρατήρησαν μέσα από την έρευνά τους ότι οι στάσεις των μαθητών έναντι στον μουσειακό χώρο και στις εκεί δράσεις αντανakλούσαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω διαπιστώσεις, δεν μπορεί να παραβλεφθεί η επίδραση του χώρου και ιδιαίτερα των εκθεσιακών χώρων, οι οποίοι διαμορφώνονται συνήθως με βάση κάποιο μουσειολογικό και μουσειογραφικό σκεπτικό. Μουσεία που ακολουθούν ακόμη παραδοσιακό επιστημολογικό προσανατολισμό δεν είναι πλέον αρεστά στους εκπαιδευτικούς, όπως τα λεγόμενά τους μαρτυρούν. Με άλλα λόγια, μουσεία που θέτουν την έμφασή τους στα αντικείμενα του παρελθόντος, τα οποία παρουσιάζονται σε κλειστές ενότητες με γραμμική και χρονολογική σειρά προκειμένου να γίνουν γνωστά με παθητικό τρόπο στο κοινό, αδιαφορώντας για τις ιδιαιτερότητές του, είναι κατακριτέα από τους εκπαιδευτικούς και αποτρεπτικά για αυτούς.

Για αυτό, προτείνουν τροποποιήσεις στους μουσειακούς χώρους με τρόπο που τόσο η αρχιτεκτονική του χώρου όσο και η εκθεσιακή πολιτική να διευκολύνουν τις εκεί δράσεις. Από τις περιγραφές τους, αυτό που φαίνεται να αναζητούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να επιλέγουν και να υλοποιούν τέτοια προγράμματα σε μουσεία, είναι χώρους που ακολουθούν μοντέρνες ή ακόμα και μεταμοντέρνες μουσειολογικές προσεγγίσεις, τόσο στον σχεδιασμό όσο και στη φιλοσοφία που διαπνέει τους χώρους. Σύμφωνα με τη Νάκου (2001), προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει θετικά και η αρχιτεκτονική των

μουσείων «με τη διαμόρφωση πολυδύναμων εκθεσιακών χώρων και καναλιών διοχέτευσης πολύπλευρης πληροφορίας που ευνοούν πολλαπλές πορείες και εναλλακτικές αναγνώσεις των μουσειακών χώρων και του περιεχομένου τους» (σ. 139). Ο καλός σχεδιασμός των μουσείων, κατά τους Falk και Dierking (2000), «προσελκύει τους επισκέπτες, εμπλέκει όλες τις αισθήσεις τους και τους ωθεί στην άμεση εξερεύνηση του θέματος. [...] Τέλος, ο καλός σχεδιασμός, ολοένα και απομακρύνεται από την ιδέα των εκθέσεων ως χώρων για την οπτική προβολή αντικειμένων [...]» (σ. 133).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί της έρευνας εξέφρασαν την ανάγκη αξιοποίησης αίθουσας εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η οποία εκτός του ότι θα είναι θελκτική για τα παιδιά, θα παρέχει την ευκαιρία για πιο διαδραστικές και δημιουργικές δραστηριότητες, χωρίς τους περιορισμούς που επιβάλλουν συνήθως οι εκθεσιακοί χώροι. Η Νικονάνου (2012) αναγνωρίζει αυτούς τους περιορισμούς, που απορρέουν από την ειδική μεταχείριση που επιβάλλουν τα αυθεντικά τεκμήρια των μουσειακών συλλογών, αναφορικά με το είδος των δραστηριοτήτων και τις μεθόδους που μπορούν να εφαρμοστούν στους ίδιους χώρους. Για την αντιμετώπιση των περιορισμών αυτών αναφέρει, όπως και οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, τη συμβολή των συμπληρωματικών χώρων που, ως ευέλικτα πλαίσια, προσφέρουν δυνατότητες για εφαρμογή μιας ποικιλίας διαφορετικών μεθόδων, δραστηριοτήτων και υλικών που βασίζονται σε βιωματικές προσεγγίσεις.

Παρά τα πλεονεκτήματα των συμπληρωματικών χώρων, η βιβλιογραφία εφιστά την προσοχή των εκπαιδευτικών στον τρόπο αξιοποίησής τους γιατί εκτός του ότι απομακρύνουν τους μαθητές από τα εκθέματα, διακυβεύουν επίσης τον κίνδυνο οι εκπαιδευτικοί να παραπέσουν στη χρήση διδακτικών τεχνικών που προσομοιάζουν της σχολικής τάξης, χάνοντας έτσι μέρος της αξίας της εκεί δράσης, σύμφωνα με τους Sabra Price και George E. Hein (1991). Βάσει των λεγομένων τους, η αξιοποίηση των συμπληρωματικών χώρων συστήνεται να γίνεται με τρόπο που να μην επισκιάζει τον σκοπό της μουσειακής επίσκεψης και να μην παραγκωνίζει τη σημασία της αξιοποίησης των πλούσιων πηγών του μουσείου, οι οποίες δεν είναι διαθέσιμες στα σχολεία. Για να διευκολύνεται η αξιοποίηση των μουσείων, χρειάζονται κατά τους συμμετέχοντες, τροποποιήσεις στον σχεδιασμό των χώρων και των εκθέσεών τους, γιατί όπως και οι Falk και Dierking (2000) δηλώνουν, «οι κατάλληλα σχεδιασμένες εκθέσεις είναι συναρπαστικά μαθησιακά εργαλεία, αναμφισβήτητα ένα από τα καλύτερα εκπαιδευτικά μέσα που

5 Συζήτηση

επινοήθηκαν ποτέ για τη διευκόλυνση της συγκεκριμένης και ουσιαστικής κατανόησης του κόσμου» (σ. 139).

Πιθανόν λόγω των περιορισμών που απορρέουν από τον σχεδιασμό των μουσειακών χώρων, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν την επιθυμία συνδυασμού του εσωτερικού με το εξωτερικό μέρος του μουσείου για τις εκπαιδευτικές δράσεις. Υποστήριξαν πως ένας τέτοιος συνδυασμός θα ενίσχυε θετικά την πρόθεσή τους για επιλογή του χώρου για διάχυση της ΕΑΑ. Εξάλλου, ο όρος «μουσείο» δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε εσωτερικούς χώρους αφού σε αυτόν συμπεριλαμβάνονται αρχαιολογικοί ή και άλλοι υπαίθριοι χώροι πολιτισμικού ενδιαφέροντος, όπως πολιτισμικά τοπία φυσικού περιβάλλοντος. Σε περίπτωση που ο εξωτερικός χώρος του μουσείου δεν προσφέρεται για εκπαιδευτική αξιοποίηση, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας πρότειναν τη σύνδεση της μουσειακής επίσκεψης με δράσεις σε άλλους υπαίθριους χώρους, οι οποίοι συνυφαίνονται με το υπό μελέτη θέμα. Αυτή είναι μια επιτυχημένη τακτική που ακολουθείται συνήθως από τα περιβαλλοντικά κέντρα, για τα οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν μια θετική στάση.

Ο συνδυασμός εσωτερικών και εξωτερικών χώρων είναι σημαντική παράμετρος για την περιβαλλοντική μάθηση η οποία, κατά τον Falk (2005), προκύπτει αποτελεσματικότερα και ποιοτικότερα από την αξιοποίηση μιας ευρείας γκάμας πηγών, που αλληλεπιδρούν και λειτουργούν συνεργικά, ως μέρος μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής υποδομής, για την οικοδόμηση μιας ολοκληρωμένης εμπειρίας. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να συμβάλουν τα ίδια τα μουσεία με τον σχεδιασμό και την προσφορά προγραμμάτων που συνδυάζουν και εξωτερικούς χώρους ή που πραγματοποιούνται εξ ολοκλήρου σε αυτούς, προκειμένου να προσελκύσουν τους εκπαιδευτικούς και να τους βοηθήσουν να αποτινάξουν τη στενή αντίληψη του κλειστού και απομονωτικού ιδρύματος.

Παρά τη σπουδαιότητα που διαδραματίζει ο χώρος όπου διεξάγεται η εκπαιδευτική δράση, όπως και ο σχεδιασμός του χώρου, εντούτοις φαίνεται πως τα στοιχεία αυτά δεν επαρκούν για τη δημιουργία των ιδανικών μαθησιακών συνθηκών. Από τη βιβλιογραφία διαφαίνεται πως ίσως μεγαλύτερη σημασία να διαδραματίζει τελικά το είδος των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται για τη διάχυση της ΕΑΑ. Όπως ο Falk (2005) εξηγεί «η μάθηση επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, και ένας από αυτούς είναι το φυσικό συγκείμενο – αλλά το φυσικό και θεσμικό πλαίσιο από μόνο του είναι απίθανο να επηρεάσει το είδος της μάθησης που λαμβάνει χώρα εκεί» (σ. 271). Τα λόγια του Falk οδηγούν στον επόμενο

παράγοντα που υπέδειξαν οι συμμετέχοντες, που σχετίζεται με το είδος της εκεί εκπαιδευτικής δράσης.

5.3.2.6 Ύπαρξη προσχεδιασμένου εκπαιδευτικού προγράμματος

Από όλους τους παράγοντες που καταγράφηκαν, η ύπαρξη ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος παρουσιάστηκε από τις αναφορές ως το μεγαλύτερο κίνητρο για επιλογή της ΜΠΕ από τους εκπαιδευτικούς, με στόχο τη διάχυση της ΕΑΑ. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, το οποίο έδειξε ότι τριάντα δύο από τους σαράντα συμμετέχοντες εντάσσουν την ύπαρξη ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος ανάμεσα στις πέντε προτεραιότητές τους, ενώ δώδεκα από αυτούς το ξεχωρίζουν ως τον πιο σημαντικό παράγοντα που θα τους ωθούσε στην επιλογή και αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ. Παρά το ότι η βιβλιογραφία αναφέρει ότι στην πράξη οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τις μουσειακές συλλογές με προχειρότητα, απρογραμμάτιστα και τυχαία (Δάλκος, 2000), εντούτοις, μέσα από τα λεγόμενά τους εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική αξία ενός προγράμματος που διακατέχεται από σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους και δομή. Παράλληλα, ορισμένοι φαίνεται να καταλαβαίνουν και τη σημασία της ένταξης ελεύθερων δραστηριοτήτων ως μέρος των εκπαιδευτικών δράσεων για την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων και της περιέργειας των μαθητών.

Οι συγκεκριμένες δηλώσεις παραπέμπουν στη μάθηση ελεύθερης επιλογής (free-choice learning) που, όπως παρουσιάστηκε σε προηγούμενα σημεία της παρούσας μελέτης, συνιστά ισχυρό χαρακτηριστικό της μουσειακής μάθησης που καλλιεργεί την αυτονομία και κυριότητα των μαθητών και συμβάλλει στην ενδυνάμωσή τους για λήψη αποφάσεων, βασικό σημείο τόσο για την ΠΕ όσο και για την ΕΑΑ. Υπάρχει ευρεία αποδοχή ότι τα μουσεία αποτελούν από τους πιο δημοφιλείς χώρους μάθησης ελεύθερης επιλογής, για αυτό και ο Anthony Kola-Olusanya (2005), ανάμεσα σε πολλούς άλλους, υποστηρίζει πως η αξιοποίησή τους για ΠΕ συμβάλλει στην περιβαλλοντική μάθηση και την οικοδόμηση ενός αειφόρου μέλλοντος. Το πλεονέκτημα για τη δυνατότητα επιλογής και ελέγχου στη μάθηση επιβεβαιώνεται και από την πλευρά των μαθητών, οι οποίοι έθεσαν μεγάλη βαρύτητα στην πτυχή αυτή κατά την έρευνα των Griffin και Symington (1997). Η Griffin (2004) κατέληξε στο συμπέρασμα πως η μάθηση διευκολύνεται όταν οι μαθητές κατευθύνονται από μια σαφή εκπαιδευτική ατζέντα παράλληλα με κάποιου είδους επιλογή και εξουσία στη μάθησή τους. Οι δύο αυτές πτυχές που υπέδειξαν οι συμμετέχοντες,

5 Συζήτηση

δηλαδή ο συνδυασμός της δομής και της ευελιξίας για ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των παιδαγωγουμένων, αποτελούν συστατικά ενός αποτελεσματικού προγράμματος, σύμφωνα με τους Price και Hein (1991).

Όμως, δεν είναι επαρκές κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας η ύπαρξη μιας οποιασδήποτε οργανωμένης δράσης στον χώρο του μουσείου, αφού προϋπόθεση για αυτούς είναι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών μέσω ενός βιωματικού προγράμματος. Δράσεις τύπου διάλεξης, στις οποίες οι μαθητές τίθενται σε μια παθητική ακρόαση, όπως φάνηκε σε προηγούμενες αναφορές της μελέτης, αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς από την επιλογή του χώρου. Αντίθετα, θετικά επιδρούν στην πρόθεσή τους προγράμματα στα οποία οι μαθητές αυτενεργούν, ανακαλύπτουν και συμμετέχουν εμπειρικά με όλες τους τις αισθήσεις. Η βιωματικότητα και η πολυαισθητηριακή μάθηση αναφέρθηκαν επίσης από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας του Storksdieck (2006) ως λόγοι για την πραγματοποίηση δράσεων εκτός σχολείου. Έχοντας δεδομένη τη δυνατότητα των μουσείων για παροχή βιωματικής μάθησης μέσα από την επεξεργασία των εκθεμάτων, συνδυάζοντας χειρωνακτικές και διανοητικές δραστηριότητες και εμπλέκοντας τις αισθήσεις (Νικονάνου, 2012), αυτό που χρειάζεται για να υλοποιηθούν στην πράξη είναι ο σχεδιασμός προγραμμάτων που αξιοποιούν αυτές τις δυνατότητες και αποστρέφονται τις πλέον ξεπερασμένες πρακτικές των παραδοσιακών μουσείων.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επεσήμαναν πως στην επιλογή προγράμματος θετικό ρόλο διαδραματίζουν επιπρόσθετες πτυχές, όπως ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών και η δυνατότητα ανταπόκρισης του προγράμματος στο ηλικιακό τους επίπεδο. Οι αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ των μαθητών διαφορετικής ηλικίας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος από το προσωπικό του μουσείου ή τον ερμηνευτή του προγράμματος (Price & Hein, 1991· Κακούρου-Χρόνη, 2005). Την ακαμψία των προγραμμάτων, αναφορικά με την ηλικία και τα άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας, επικρίνει και ο Γεώργιος Δάλκος (2000) λέγοντας πως «η τακτική των μουσείων να εφαρμόζουν το ίδιο πρόγραμμα σε όλες τις ομάδες μαθητών, αδιακρίτως ηλικίας και κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης, δεν μπορεί παρά να είναι τουλάχιστον ατυχής και αναποτελεσματική» (σ. 67), προσθέτοντας πως «η διαφοροποίηση που υφίσταται στις ομάδες μαθητών διαφορετικής ηλικίας επιβάλλει την εκπόνηση προγραμμάτων με εντελώς διαφορετική φιλοσοφία και περιεχόμενο» (σ. 47).

Αναφορικά με τον αριθμό των συμμετεχόντων μαθητών, αρκετές προηγούμενες έρευνες υπέδειξαν τη συγκεκριμένη πτυχή ως έναν εξωγενή παράγοντα, ο οποίος συχνά επηρεάζει τη σχέση μεταξύ απόψεων και πρακτικών (Buehl & Beck, 2015· Chen et al., 2015· Cross Francis et al., 2015· Ertmer et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί, μετά από κάποιες αρνητικές εμπειρίες, δηλώνουν πως μελλοντικά θα επέλεγαν πλέον πρόγραμμα το οποίο επιτρέπει τον διαχωρισμό των μαθητών σε μικρές υπο-ομάδες, προκειμένου να τους δίνονται πραγματικές ευκαιρίες ενεργού εμπλοκής. Οι Price και Hein (1991) επιβεβαιώνουν ότι το μέγεθος της ομάδας μπορεί να επιδρά στη μάθηση, αφού διαπίστωσαν ερευνητικά ότι «μαθητές που δούλευαν σε μικρές ομάδες είχαν περισσότερες ευκαιρίες να κάνουν ερωτήσεις και να λάβουν απαντήσεις, έκαναν περισσότερες χειρωνακτικές εργασίες και συμμετείχαν περισσότερο στη μάθησή τους» (σ. 511). Δυστυχώς όμως, κατά τους ίδιους, αυτό δεν είναι πάντοτε εφικτό, λόγω του περιορισμένου αριθμού προσωπικού.

Η παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού στο μουσείο φάνηκε πως συνιστά μια παράμετρο προσθετικής αξίας, αφού οι υπηρεσίες του στον χώρο του μουσείου για τον σχεδιασμό ή και για την υλοποίηση της δράσης ενθαρρύνουν την επιλογή του χώρου και των προγραμμάτων του. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου της έρευνας, σύμφωνα με τα οποία η παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού, που υλοποιεί τη δράση στο μουσείο, αναδείχθηκε ως καθοριστικός παράγοντας, αφού σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σημείωσαν την εν λόγω πτυχή ανάμεσα στις πέντε πιο σημαντικές για αυτούς, που θα ενίσχυαν θετικά την πρόθεσή τους για επιλογή και αξιοποίηση του χώρου.

Οι μουσειοπαιδαγωγοί ή εμπυχωτές ή διαμεσολαβητές των προγραμμάτων, όπως η βιβλιογραφία συχνά αποκαλεί εκείνους που αναλαμβάνουν το εκπαιδευτικό μέρος των μουσειακών δράσεων, μπορούν να προσφέρουν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, μια παιδαγωγική και ευχάριστη εμπειρία, νοουμένου ότι διακατέχονται από παιδαγωγικό υπόβαθρο. Όπως οι συμμετέχοντες εξέφρασαν, έτσι και η συναφής βιβλιογραφία τονίζει πως είναι σημαντικό το άτομο που σχεδιάζει και διεκπεραιώνει το μουσειακό πρόγραμμα απευθυνόμενο σε ομάδες κοινού σχολικής ηλικίας, να διαθέτει τις αρετές και τα προσόντα των εκπαιδευτικών (Δάλκος, 2000· Ράπτου, 2006), ώστε να καθοδηγεί τους μαθητές «σε αυτενεργό και ευφάνταστη χρήση ποικίλων εναλλακτικών μεθόδων, που διευκολύνουν τη διανοητική, σωματική, ψυχική, συναισθηματική, αισθητική

5 Συζήτηση

και κοινωνική προσέγγιση των πολιτισμικών χώρων και κάθε στοιχείου του υλικού πολιτισμού» (Νάκου, 2001, σ. 195).

Παρόλα αυτά, στην πράξη οι προϋποθέσεις αυτές φαίνεται να μην ακολουθούνται, καθότι τον ρόλο αυτό αναλαμβάνουν συχνά άτομα άλλης ειδικότητας, τα οποία είναι ήδη επιφορτισμένα με άλλα καθήκοντα στο μουσείο (Ράπτου, 2006). Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της έρευνας των Pasia και Antonίου (2015), η οποία έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των προγραμμάτων που υλοποιούνται σε μουσεία της Κυπριακής Δημοκρατίας (ελεύθερες περιοχές) σχεδιάζονται και προσφέρονται από άτομα που δεν έχουν κάποια ειδίκευση στη μουσειοπαιδαγωγική. Από την εν λόγω έρευνα φάνηκε ότι τα μουσεία τείνουν να προσλαμβάνουν άτομα με ειδίκευση στο αντικείμενο του μουσείου, δηλαδή εάν είναι ιστορικό μουσείο τα προγράμματα σχεδιάζονται από κάποιον ιστορικό, ενώ μόνο πίσω από το 14.5% των προσφερόμενων προγραμμάτων σε παγκύπριο επίπεδο υπήρχαν άτομα με μουσειοπαιδαγωγικά προσόντα.

Προγράμματα από εξειδικευμένο μουσειοπαιδαγωγικό προσωπικό αντιμετωπίζονται ως κίνητρο από τους εκπαιδευτικούς, πιστεύοντας ότι από αυτά επωφελούνται τόσο οι μαθητές τους όσο και οι ίδιοι, οι οποίοι απαλλάσσονται από μεγάλο μέρος της ευθύνης της δράσης. Σε αντίθετη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως η εκεί δράση θα υστερούσε ποιοτικά λόγω των μειωμένων γνώσεων και διδακτικών εφοδίων που θεωρούν ότι κατέχουν, συγκριτικά με το μουσειακό προσωπικό. Δεδομένου ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν οποιαδήποτε εκπαίδευση στα συναφή πεδία της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ ή σχετική εμπειρία σε τέτοια εκπαιδευτική δράση, όπως η παρούσα διερεύνηση αποκάλυψε και παρουσίασε σε προηγούμενα σημεία, καθίσταται όντως σημαντική παράμετρος η παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού που διαμεσολαβεί για μια οργανωμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Όμως, ακόμα και με την παρουσία ειδικού οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να αισθάνονται ότι απαλλάσσονται όλων των ευθυνών, καθώς η συνεργασία των δύο μερών είναι αναγκαία για την επιτυχή έκβαση της μουσειακής εμπειρίας (Δάλκος, 2000). Παρόλα αυτά, προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεώρησαν σημαντικό τον ρόλο τους για την επιτυχία της επίσκεψης, έτειναν να βασίζονται στο μουσειακό προσωπικό για τον προγραμματισμό της επίσκεψης και σε σπάνιες περιπτώσεις παρείχαν οποιαδήποτε προετοιμασία στους μαθητές ή πήραν ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια της επίσκεψης (Tal et al., 2005· Tal & Morag, 2007· Tal & Steiner, 2006).

Αυτή η παθητική συμβολή στη μουσειακή εμπειρία πιθανόν να οφείλεται στην ασθενή επικοινωνία μεταξύ μουσείου–σχολείου, στην περιορισμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στην ελλιπή ενθάρρυνσή τους από τους μουσειοπαιδαγωγούς για ενεργότερη εμπλοκή, με αποτέλεσμα να μην αισθάνονται οποιαδήποτε ευθύνη για την εκπαιδευτική δράση στο μουσείο και να αποφεύγουν τις παρεμβάσεις (Tran, 2007). Η περιορισμένη αλληλεπίδραση όμως από μέρους των εκπαιδευτικών καθιστά τον μουσειοπαιδαγωγό «τον μοναδικό παίκτη στην εκπαιδευτική αρένα του μουσείου» (Tal & Morag, 2007, σ. 766) και κατά συνέπεια τη μουσειακή εμπειρία ατελή. Για αυτό είναι σημαντικό και οι δύο εμπλεκόμενοι παράγοντες να επιδιώκουν τη μεταξύ τους συνεργασία, αφού η έρευνα των Price και Hein (1991) συμπέρανε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο ενθουσιώδεις στις περιπτώσεις που είχαν λάβει από προηγουμένως κάποιου είδους ενημέρωση για το πρόγραμμα, είχαν κάποια συμβολή στον σχεδιασμό του προγράμματος και ενεργητική εμπλοκή κατά τη διεξαγωγή του.

5.3.2.7 «Ποια μουσεία;» «Ποια προγράμματα;» - Απουσία ενημέρωσης

Παρά τις θετικές τους απόψεις, αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν επιλέγουν τη ΜΠΕ για διάχυση της ΕΑΑ, λόγω του ότι δε γνωρίζουν ποια μουσεία και ποια προγράμματα υπάρχουν και προσφέρονται για τον σκοπό αυτό. Η επιθυμία για περισσότερη ενημέρωση σημειώθηκε στην τρίτη θέση στην κλίμακα των προτεραιοτήτων των περισσότερων εκπαιδευτικών, όπως φάνηκε από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου που διερευνούσε τους παράγοντες που θα διευκόλυναν τους συμμετέχοντες στην επιλογή και αξιοποίηση της ΜΠΕ. Τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται από τη συναφή βιβλιογραφία, η οποία επίσης παρουσιάζει την απουσία ενημέρωσης ως έναν από τους σημαντικότερους ανασταλτικούς παράγοντες για την υλοποίηση τέτοιας εκπαιδευτικής δράσης. Ο Δάλκος (2000) αναφέρει ότι σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αγνοούν την ύπαρξη μουσειακών συλλογών, αναφορά που συνάδει με την εξήγηση που καταθέτει ο Talboys (2010) για τους λόγους που οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν το μουσείο εντός της διδακτικής τους πράξης. Ο τελευταίος εκφράζει πως πολλοί εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τι περιλαμβάνει το τοπικό ή το πλησιέστερό τους μουσείο, ενώ ορισμένοι δεν ξέρουν καν εάν υπάρχει κάποιο τοπικό μουσείο. Παρομοίως, ο Storksdieck (2006) υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίζουν για ένα συγκεκριμένο χώρο προκειμένου να αποφασίσουν εάν αυτός προσφέρεται για τον σκοπό της επίσκεψης. Ο Talboys (2010) διερωτάται κατά ποσό θα έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν κάποιο είδος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, μέσω της οποίας να

5 Συζήτηση

ενημερώνονται για την ύπαρξη τέτοιων χώρων στην περιοχή του σχολείου όπου εργάζονται. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τη συγκεκριμένη ανάγκη, η οποία θα ενισχυόταν θετικά από την αυτο-προβολή των ίδιων των μουσείων και των προγραμμάτων τους, μέσω μιας εξωστρεφούς πολιτικής που θα τους επιτρέψει να γνωστοποιούν τις δράσεις τους και να προσελκύουν νέο και επανερχόμενο κοινό.

Το «άνοιγμα» των μουσείων προς τα σχολεία και την κοινωνία υποδείχτηκε από τους συμμετέχοντες της έρευνας ως παράγοντας που επιδρά θετικά στην ενημέρωση και την προσέλκυσή τους για επιλογή του χώρου για διάχυση της ΕΑΑ. Η διατήρηση ενός κλειστού ιδρύματος με σιωπηρή ύπαρξη δε συμβαδίζει με τον σύγχρονο ρόλο των μουσείων, που εξ ορισμού οφείλουν να διατηρούν έναν εξωστρεφή χαρακτήρα, ο οποίος «δεν περιορίζεται στη συλλογή, συντήρηση, μελέτη και έκθεση υλικών μαρτυριών και στην κοινοποίηση επιστημονικών δεδομένων με μοναδικό σκοπό την προώθηση της επιστημονικής μελέτης» κατά τη Νάκου (2001, σ. 126), δήλωση που μας υπενθυμίζει την εκπαιδευτική και ψυχαγωγική τους αποστολή, που προνοεί ο πιο πρόσφατος ορισμός του μουσείου από το ICOM (2007). Το άνοιγμα των μουσείων προς την εκπαίδευση ισοδυναμεί με πραγματοποίηση στοχευμένων και συστηματικών ενεργειών από μέρους τους, που απευθύνονται προς τα σχολεία με σκοπό την προσέλκυσή τους για αξιοποίηση του χώρου. Για τους εκπαιδευτικούς, «άνοιγμα» σημαίνει προβολή του χώρου, αποσκοπώντας στη γνωστοποίησή του. Σημαίνει επίσης τον σχεδιασμό και την προώθηση ελκυστικών εκπαιδευτικών δράσεων που πραγματοποιούνται την ΠΕ, μέσω των οποίων δίνεται η ευκαιρία για εκπαίδευση για την αειφορία.

Η υιοθέτηση μιας εξωστρεφούς πολιτικής συνδέεται με την αναζήτηση και ένταξη νέων κοινών, πτυχή που εμπίπτει στην πολιτισμική αειφορία του θεωρητικού μοντέλου για την αειφόρο ανάπτυξη των μουσείων, των Stylianou-Lambert et al. (2014). Η ανάγκη ενεργού ανάπτυξης νέων κοινών και εμπλοκής στις κοινότητες στις οποίες λειτουργούν βρίσκει πρόσφορο έδαφος στην οικοδόμηση σχέσης μεταξύ μουσείου και σχολείου. Με ζητούμενο την προσέλκυση των σχολείων και την εδραίωση σταθερών σχέσεων, τα μουσεία χρειάζεται να διακατέχονται από μια μακροπρόθεσμη στάση προς το κοινό τους, επιδιώκοντας αφενός την προσέλκυση νέων επισκεπτών και αφετέρου τη διατήρηση μιας μακρόχρονης σχέσης με αυτούς, πέραν της ευκαιριακής και εφάπαξ επίσκεψης (Davies & Wilkinson, 2008). Για να επιτευχθεί αυτό, σύμφωνα με τον Αγγλικό Σύνδεσμο Μουσείων, χρειάζεται ανάμεσα σε άλλα, η διαρκής αλλαγή και ανανέωση των εκθέσεων των

5 Συζήτηση

μουσείων, έτσι ώστε να ενθαρρύνονται οι επαναλαμβανόμενες επισκέψεις από τοπικό κοινό (ό.π.).

Τα οφέλη που προκύπτουν από το άνοιγμα των μουσείων προς την εκπαίδευση και την εδραίωση μιας μακρόχρονης αμφίδρομης σχέσης είναι αμοιβαία και για τους δύο εμπλεκόμενους φορείς. Κατά τη Ράπτου (2006), από τη μια η δημιουργία σταθερού και ενεργού κοινού στα μουσεία επιφέρει οικονομικά έσοδα που ενισχύουν τη βιωσιμότητα και την ανάπτυξη των μουσείων. Από την άλλη, τα σχολεία εξασφαλίζουν κίνητρα για επιλογή του μουσείου, για ενεργητική μάθηση σε θέματα πολύπλοκα και απαιτητικά για το σχολείο, όπως είναι τα ζητήματα αειφορίας. Για αυτό, όπως και η Griffin (2004) ρητά δηλώνει, «τα όρια μεταξύ των σχολείων και των μουσείων θα πρέπει να περαστούν και από τις δύο πλευρές» (σ. 65).

5.3.2.8 Μεγάλο οικονομικό κόστος

Ως ανασταλτικός παράγοντας παρουσιάστηκε από μερίδα εκπαιδευτικών το ψηλό οικονομικό κόστος που απαιτείται για την υλοποίηση της ΜΠΕ. Το οικονομικό εμπόδιο δεν αποτελεί κάτι καινούριο στον χώρο της βιβλιογραφίας που πραγματεύεται την εκπαίδευση εκτός τάξης, αφού η ανασκόπηση των Rickinson et al. (2004) έδειξε ότι ο παράγοντας αυτός κατανέμεται ανάμεσα στους σημαντικότερους που οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως αποτρεπτικούς. Για τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας το οικονομικό κόστος συνδέεται κυρίως με τα έξοδα μεταφοράς από το σχολείο προς το μουσείο και αντίστροφα. Η ανάγκη των συμμετεχόντων για σχηματισμό μικρών ομάδων συμμετοχής στο μουσείο συγκρούεται με τον οικονομικό παράγοντα, καθώς σε τέτοια περίπτωση τα ψηλά μεταφορικά έξοδα κατανέμονται σε λιγότερα παιδιά. Οι οικονομικές δυσκολίες που σχετίζονται με τα έξοδα μεταφοράς υποδείχτηκαν επίσης από εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα του Michie (1998).

Φυσικά, από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας αποκαλύφθηκε ότι δεν αξιοποιούνται ούτε μουσεία που βρίσκονται σε κοντινή απόσταση από το σχολείο τους, η οποία καλύπτεται με τα πόδια χωρίς οποιαδήποτε έξοδα, γιατί εκεί δεν προσφέρεται κάποιο γνωστοποιημένο σε αυτούς οργανωμένο βιωματικό πρόγραμμα. Παρομοίως, οι Eli Trimis και Andri Savva (2004) διαπίστωσαν πως ενώ τα μουσεία ή και άλλοι πολιτισμικοί χώροι είναι εύκολα προσβάσιμοι στην Κύπρο, εντούτοις οι επισκέψεις σε αυτούς τους χώρους είναι σπάνιες. Από την άλλη, ορισμένοι εκπαιδευτικοί

5 Συζήτηση

παραδέχτηκαν ότι συμμετείχαν σε προγράμματα σε άλλες επαρχίες από αυτή του σχολείου τους, με ψηλό μεταφορικό κόστος, γιατί γνώριζαν για την ύπαρξη ενός επιτυχημένου προγράμματος εκεί. Οι ενδείξεις αυτές οδηγούν στο συμπέρασμα ότι συχνά ο οικονομικός παράγοντας προβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς προς επισκίαση άλλων, που στην πραγματικότητα πιθανόν να επηρεάζουν περισσότερο την απόφαση των εκπαιδευτικών για διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, όπως είναι οι αντιλήψεις τους, η κατάρτισή τους, η προσφορά προσχεδιασμένων οργανωμένων και ελκυστικών προγραμμάτων ή ακόμα και η άγνοιά τους για μουσεία που υπάρχουν στην κοινότητα του σχολείου τους, στα οποία μπορούν ευκολότερα να μεταβούν είτε με τα πόδια είτε με χαμηλότερο μεταφορικό κόστος.

Χωρίς να αμφισβητείται το κίνητρο που παρέχουν οι οικονομικές διευκολύνσεις, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εξαντλούν πρώτα τις παρεχόμενες επιλογές που βρίσκονται στο μικροπεριβάλλον των μαθητών τους και έπειτα να αναζητούν χώρους που βρίσκονται παραπέρα, στους οποίους η πρόσβαση απαιτεί μεγαλύτερο οικονομικό κόστος. Κατά τον Talboys (2010) «τα περισσότερα σχολεία βρίσκονται σε κοντινή απόσταση από αυτά που χρειάζονται και στα περισσότερα μουσεία μπορεί να βρεθεί κάτι που να ταιριάζει στο θέμα» (σ. 24). Εξάλλου, η αξιοποίηση τοπικών μουσείων συνάδει με την αρχή της ΕΑΑ για τοπική συνάφεια κατά τη μελέτη των ζητημάτων αειφορίας. Η διάχυση της ΕΑΑ μέσα από μουσεία της τοπικής κοινότητας των μαθητών, όπως τεκμηριώθηκε εκτενώς στο Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης, ενδυναμώνει το ενδιαφέρον και τη μέριμνα των μαθητών για το τοπικό τους πλαίσιο, στοιχεία που κατ' επέκταση ενισχύουν την περιβαλλοντική και πολιτισμική αειφορία, προσδίδοντας έτσι πολυδιάστατα οφέλη στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τον τόπο (Semken & Brandt, 2010).

5.4 Σύνοψη

Στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιήθηκε συζήτηση γύρω από τα ευρήματα της έρευνας που παρουσιάστηκαν εκτενώς στο προηγούμενο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα αυτά τέθηκαν σε σύγκριση με τη συναφή βιβλιογραφία με την οποία αναδείχθηκαν σημεία ομοιότητας, διαφοροποίησης και προέκτασης αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, τη σχέση ΜΠΕ και αειφορίας, τη σχέση πολιτισμού και αειφορίας καθώς και για τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση των συμμετεχόντων για διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ. Τα ευρήματα και η συζήτηση έδειξαν ότι οι απόψεις που εκφράστηκαν, οι οποίες ευθυγραμμίζονται με τις

5 Συζήτηση

βασικές αρχές της Κριτικής Θεωρίας, της Κριτικής Παιδαγωγικής αλλά κυρίως με αυτές της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου, παρουσιάζουν μια θετική διάθεση έναντι στη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ. Το αντίθετο διαπιστώθηκε στην περίπτωση των απόψεων που η ανάλυση έδειξε ότι δεν υιοθετούν τις βασικές αρχές του θεωρητικού πλαισίου της διατριβής. Με άλλα λόγια, η μη υιοθέτησή τους φάνηκε να αντιστοιχεί σε αρνητική ή επιφυλακτική αντιμετώπιση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης. Εκτός από τους ενδογενείς παράγοντες, οι υπόλοιποι παράγοντες που αναδείχθηκαν, είχαν επισημανθεί από τους ίδιους τους συμμετέχοντες όπως αυτοί τους βιώνουν, μέσα από μια διαδικασία κριτικού στοχασμού. Καθοδηγούμενη από τις αρχές της Κριτικής Θεωρίας, η διαδικασία αυτή έριξε φως στις αντιστάσεις και τους παράγοντες που προκαλούν αδράνεια στους συμμετέχοντες και που τους παρεμποδίζουν από την εν λόγω δράση.

6 Προκλήσεις και προοπτικές

Στο τρέχον κεφάλαιο προτείνονται τρόποι αξιοποίησης των ευρημάτων της παρούσας έρευνας στην πράξη, αποσκοπώντας στην αντιμετώπιση των προκλήσεων και των περιορισμών που υποδείχθηκαν από το ερευνητικό μέρος. Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα και τις θεωρητικές κατευθύνσεις της διατριβής, παρουσιάζονται διάφορες εισηγήσεις οι οποίες δύνανται να τροφοδοτήσουν πολιτικές, που με τη σειρά τους θα ενισχύσουν τις αντίστοιχες πρακτικές. Έχοντας επίγνωση των περιορισμών της έρευνας, οι παρακάτω εισηγήσεις αφορούν στο συγκεκριμένο χωροχρονικό συγκείμενό της και κατά συνέπεια δεν μπορούν να θεωρηθούν ως γενικεύσιμες ή και μεταφέρσιμες σε άλλα συγκείμενα, κάτι που απαιτεί περαιτέρω έρευνα.

6.1 Οι περιορισμοί της έρευνας

Υπό το φως των ευρημάτων της παρούσας μελέτης, πιστεύεται πως έχουν επιτευχθεί οι αρχικοί της στόχοι, δίνοντας απαντήσεις σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα που την είχαν καθοδηγήσει, συνεισφέροντας στα κενά που εντοπίστηκαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Παρόλα αυτά, λαμβάνοντας έναν αναστοχαστικό φακό σκιαγραφούνται πτυχές, οι οποίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως περιορισμοί της έρευνας.

6.1.1 Η μεθοδολογία της έρευνας

Το ερευνητικό μέρος της μελέτης επικεντρώθηκε στην εξέταση των απόψεων των σαράντα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αλλά και των παραγόντων που τους επηρεάζουν, χρησιμοποιώντας ποιοτική μεθοδολογία, η οποία προσφέρεται καλύτερα για την εις βάθος κατανόηση των συγκεκριμένων παραμέτρων, όπως επεξηγήθηκε αναλυτικά στο Κεφάλαιο της Μεθοδολογίας. Λόγω ακριβώς αυτού του ποιοτικού προσανατολισμού της έρευνας, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε θεωρήθηκε επαρκές για την εξαγωγή των ευρημάτων, την κατανόηση της υπό μελέτη κατάστασης και για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Παρόλα αυτά, μέσα από τέτοιο μέγεθος δείγματος δεν μπορούν να εξαχθούν κάποιες γενικεύσεις καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό όλου του πληθυσμού. Ως εκ τούτου, το μέγεθος του δείγματος συνιστά περιορισμό στην πραγματοποίηση γενικεύσεων, αναφορικά με τα ευρήματα της έρευνας.

6.1.2 Χαρακτηριστικά πληθυσμιακού δείγματος και ανάλυση

Η παρούσα διερεύνηση έχει εστιάσει σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης, των οποίων τα λεγόμενα αναλύθηκαν στο σύνολό τους, χωρίς κάποια περαιτέρω κριτήρια που συνδέονται με προσωπικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, την προηγούμενη εκπαίδευση, τις προηγούμενες εμπειρίες και τις προτιμήσεις τους. Αν και σε μεγάλο βαθμό έγινε μέριμνα συμπερίληψης εκπαιδευτικών διαφόρων ηλικιών και από τα δύο φύλα, από όλες τις επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου και με ένα μεγάλο εύρος ετών υπηρεσίας, από ένα μέχρι και τριάντα ένα έτη (Παράρτημα VII), εντούτοις δεν αναλύθηκε σε βάθος η πιθανή επίδραση των χαρακτηριστικών αυτών στα ευρήματα της έρευνας. Η εξέταση του βαθμού επίδρασης των παραμέτρων αυτών ίσως να προσέφερε κάποιες νέες διαστάσεις στο υπό διερεύνηση θέμα, που με τη σειρά τους θα μπορούσαν να δώσουν κάποιες νέες κατευθύνσεις στις εισηγήσεις και πιο εξειδικευμένες προτεινόμενες εφαρμογές προς Τμήματα Επιστημών Αγωγής, Υπουργεία Παιδείας και μουσεία, οι οποίες πιθανόν να ανταποκρίνονται καλύτερα σε ομάδες εκπαιδευτικών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

6.2 Εισηγήσεις και πρακτικές προτάσεις

Έχοντας ως αφετηρία το ερμηνευτικό παράδειγμα (interpretive paradigm), η παρούσα μελέτη έχει μέχρι το σημείο αυτό σκιαγραφήσει και ερμηνεύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, όπως επίσης και τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεσή τους για τέτοια εκπαιδευτική αξιοποίηση. Επιδιώκοντας τη μεταφορά από τη θεωρία στην πράξη, το τρέχον κεφάλαιο προχωρά ένα βήμα παραπέρα. Επεξεργαζόμενο τα ευρήματα της έρευνας, τα μεταφράζει σε τρόπους αξιοποίησής τους στην πράξη, διανοίγοντας προοπτικές, με απώτερο στόχο την αντιμετώπιση των προκλήσεων που έφερε στην επιφάνεια η συγκεκριμένη διερεύνηση. Δηλαδή, πέρα από την κατανόηση και την ερμηνεία της υπό μελέτη κατάστασης από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα επιδιώκει επίσης την αξιοποίηση των δεδομένων με σκοπό την τροφοδότηση των πολιτικών και πρακτικών που σχετίζονται με το θέμα και που έχουν τη δυνατότητα για να επιφέρουν αλλαγές. Εξάλλου, αυτό προϋποθέτει και το θεωρητικό πλαίσιο που καθοδηγεί την παρούσα έρευνα, το οποίο συναπαρτίζεται από θεωρίες και προσεγγίσεις, που διέπονται από κριτικό χαρακτήρα και διαθέτουν μετασχηματιστική ατζέντα (Cohen et al., 2011). Με άλλα λόγια, εκτός από το να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την υπό μελέτη κατάσταση μέσα από τα μάτια των

6 Προκλήσεις και προοπτικές

συμμετεχόντων, λόγω της μετασχηματιστικής τους φύσης, ενδιαφέρονται για τη δράση (action – praxis), η οποία τροφοδοτείται από τον αναστοχασμό (Kincheloe, 2012).

Τέτοιος είναι και ο απώτερος στόχος της παρούσας μελέτης, για αυτό, αξιοποιώντας τα ευρήματα που αντανακλούν την κατάσταση που μελετάται, καταθέτει στη συνέχεια μια σειρά από προτάσεις προς τους εμπλεκόμενους φορείς, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα για μετασχηματισμό και αλλαγή, με τελικό αντίκτυπο την πράξη. Επειδή μια ορθή αντιμετώπιση απαιτεί ολιστική διαχείριση των προκλήσεων, οι τρεις ενότητες που ακολουθούν επικεντρώνονται τόσο στις απόψεις όσο και στους παράγοντες, αντιληπτούς και μη, προτείνοντας δράσεις και παρεμβάσεις σε φορείς που τα ευρήματα έδειξαν ότι εμπλέκονται άμεσα με το υπό μελέτη θέμα. Οι ενότητες Α.1-Α.3 παρουσιάζουν και επεξηγούν πώς τα Τμήματα Επιστημών Αγωγής, το Υπουργείο Παιδείας και τα μουσεία μπορούν να συνδράμουν στη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, μέσω της αλλαγής πεποιθήσεων και της αντιμετώπισης των λειτουργικών-πρακτικών παραγόντων που καταγράφηκαν.

6.3 Εισηγήσεις προς Τμήματα Επιστημών Αγωγής

Στην έρευνα των Barbara B. Levin, Ye He και Melony Holyfield Allen (2013), εν υπηρεσία εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι παιδαγωγικές τους πεποιθήσεις πηγάζουν κατά το μεγαλύτερο μέρος τους από την εκπαίδευση που έλαβαν κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών. Μεγάλο μέρος ευθύνης φάνηκε να αποδίδεται και από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας στο είδος και το περιεχόμενο των προπτυχιακών σπουδών, αναφορικά με το υπό μελέτη θέμα. Αναδεικνύεται λοιπόν η καθοριστική σημασία της εκπαίδευσης που προσφέρουν τα Τμήματα Επιστημών Αγωγής στους εκπαιδευτικούς, ως προς τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις που διαμορφώνουν και τις αντίστοιχες πρακτικές στις οποίες προβαίνουν. Για αυτό, υπογραμμίζεται η ανάγκη για μια σειρά από προτεινόμενες ενέργειες που απευθύνονται προς Τμήματα Επιστημών Αγωγής και οι οποίες επεξηγούνται ακολούθως.

6.3.1 Επικαιροποίηση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών

Όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και επιβεβαιώθηκε παράλληλα από τα ευρήματα της τρέχουσας μελέτης, η ΠΕ συνιστά πλέον για πολλά Τμήματα Επιστημών Αγωγής μέρος του ακαδημαϊκού αναλυτικού τους προγράμματος. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα σκιαγράφησαν μια μονομερή εστίαση του περιεχομένου στις βιοφυσικές-

6 Προκλήσεις και προοπτικές

οικολογικές πτυχές της ΠΕ. Επειδή, όπως ήδη ειπώθηκε, μια τέτοια προσέγγιση δε συμβαδίζει με τις νέες θεωρίες, καθίσταται αναγκαία η επικαιροποίηση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών της ΠΕ, έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνει και να λαμβάνει εξίσου υπόψη τις πολιτισμικές πτυχές που σχετίζονται με τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Επιπλέον, προσθετική αξία θα έχει η εισαγωγή μαθήματος μουσειακής αγωγής στο πρόγραμμα σπουδών Τμημάτων Επιστημών Αγωγής. Το μάθημα αυτό δεν εμφανίζεται συχνά στα προσφερόμενα μαθήματα, αν και τα μουσεία συνιστούν χώρους που συνήθως προτείνονται για εκπαιδευτική αξιοποίηση από τα περισσότερα σχολικά αναλυτικά προγράμματα. Η ένταξη μαθήματος μουσειακής αγωγής στις πανεπιστημιακές σπουδές των εκπαιδευτικών θα συνδράμει σημαντικά στην εξοικείωσή τους με τα μουσεία, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν ένα δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο προς αξιοποίηση τόσο στο πλαίσιο της ΠΕ και της ΕΑΑ όσο και σε όλα τα μαθήματα του σχολικού αναλυτικού προγράμματος.

Επιπρόσθετα, ως αδιαμφισβήτητη προβάλλει η ανάγκη ένταξης της ΕΑΑ στα μαθήματα υποχρεωτικού κορμού του προγράμματος σπουδών Τμημάτων Επιστημών Αγωγής. Πρόκειται για αντικείμενο, το οποίο αφορά και διαπνέει όλο το ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και το μετέπειτα σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί να θέσουν σε εφαρμογή στη διδακτική πράξη. Όμως, ταυτόχρονα επιστήνεται η προσοχή στο περιεχόμενο της ΕΑΑ σε ακαδημαϊκό επίπεδο προκειμένου να μην καταλήξει ένα είδος ΠΕ και μάλιστα μιας ΠΕ που επικεντρώνεται στις επιστημονικές και τεχνικές πτυχές των υπό μελέτη ζητημάτων. Ακόμη, καθότι η αειφορία είναι έννοια δυναμική και εξελισσόμενη, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών της ΕΑΑ οφείλει να τίθεται υπό ανάλογη συνεχή αναθεώρηση, έτσι ώστε να δημιουργείται μια γραμμική σχέση μεταξύ θεωριών και πολιτικών. Οι πρόσφατες και εν δυνάμει εξελίξεις καθιστούν ξεκάθαρη την επικαιροποίηση του προγράμματος σπουδών της ΕΑΑ με ένταξη του πολιτισμού στο περιεχόμενο του ακαδημαϊκού αναλυτικού προγράμματος, θέτοντάς τον σε ισότιμη θέση με τους άλλους τρεις πυλώνες, του περιβάλλοντος, της οικονομίας και της κοινωνίας. Πιθανή περιθωριοποίηση των πολιτισμικών πτυχών θα ισοδυναμεί στην ουσία με παραγνώριση των σύγχρονων θεωριών και διεθνών συμβάσεων που αναγνωρίζουν και εδραιώνουν τον ουσιώδη ρόλο του πολιτισμού στην αειφορία.

Η ανασκόπηση των πολιτικών και στρατηγικών εγγράφων της ΕΑΑ που πραγματοποιήθηκε από τις Tilbury και Mulà (2009), και συζητήθηκε στα Κεφάλαια Τρία

6 Προκλήσεις και προοπτικές

και Πέντε, ανέδειξε τη μέχρι τώρα μικρού βαθμού συμμετοχή που έχουν άτομα και φορείς πολιτισμού στην ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση των πολιτικών ΕΑΑ, σε σχέση με άλλες ομάδες που συνήθως επικρατούν. Οι ίδιες εισηγούνται την αλλαγή της προαναφερθείσας διαπίστωσης, με την ενεργό εμπλοκή ειδικών σε θέματα πολιτισμού, κατά τη χάραξη πολιτικών ΕΑΑ. Ακολουθώντας την εισήγησή τους και δεδομένων των ευρημάτων της παρούσας μελέτης, προτείνεται όπως η επικαιροποίηση του περιεχομένου του ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών της ΕΑΑ σε Τμήματα Επιστημών Αγωγής προκύψει από την ενεργό εμπλοκή ειδικών σε θέματα πολιτισμού, αειφορίας και εκπαίδευσης.

Τέλος, προτείνεται η δημιουργία και προσφορά μεταπτυχιακών σπουδών που πραγματεύονται σε βάθος τις σχέσεις μεταξύ αειφορίας, περιβάλλοντος και πολιτισμού στον τομέα της εκπαίδευσης, αποσκοπώντας στην αντίστοιχη κατάρτιση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών αλλά και στην ανάπτυξη σχετικού ερευνητικού έργου, στοχασμού και διαλόγου.

6.3.2 Σύνδεση του ακαδημαϊκού και σχολικού αναλυτικού προγράμματος

Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως μάχιμοι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία της ΠΕ και ΕΑΑ, λόγω της ακατάλληλης ακαδημαϊκής τους κατάρτισης από τις προπτυχιακές τους σπουδές. Δήλωσαν πως ακόμα και στις περιπτώσεις που παρακολούθησαν ΠΕ στο πανεπιστήμιο, το περιεχόμενο δεν ανταποκρινόταν σε αυτό που καλούνταν μετέπειτα να θέσουν σε εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη. Το χάσμα μεταξύ ακαδημαϊκού και σχολικού αναλυτικού προγράμματος φάνηκε να λειτουργεί αρνητικά στη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ. Βάσει των συγκεκριμένων ευρημάτων, αναδεικνύεται η ανάγκη σύνδεσης των δύο αναλυτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να θέτουν σε πρακτική εφαρμογή τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών και να αποφεύγεται η έκθεσή τους σε μια άγνωστη για αυτούς νέα πραγματικότητα στη σχολική πράξη. Η επιτυχία της σύνδεσης των δύο αναλυτικών προγραμμάτων προϋποθέτει άμεση επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ Τμημάτων Επιστημών Αγωγής και Υπουργείου Παιδείας, για τη χάραξη μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής και ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος που λαμβάνει υπόψη τις σύγχρονες θεωρίες σε θέματα περιβάλλοντος, πολιτισμού και αειφορίας.

6.3.3 Ευκαιρίες πρακτικής ανάπτυξης και εξάσκησης διδακτικών δεξιοτήτων

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών από τα Τμήματα Επιστημών Αγωγής δεν είναι επαρκής, εάν δε συνοδεύεται από την ανάλογη πρακτική εξάσκηση, η οποία παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης και εξάσκησης των διδακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την υλοποίηση των θεωρητικών γνώσεων. Ειδικά η διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ αναφέρεται σε πρακτικής φύσεως εφαρμογή, η οποία δυσχεραίνεται ή και παραγκωνίζεται πλήρως όταν οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν το απαραίτητο θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο, όπως τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έδειξαν. Ένας τρόπος για να αντιμετωπιστεί αυτό είναι μέσω εξοικείωσης των φοιτητών εκπαιδευτικών με τα μουσεία, ως χώρους εκπαίδευσης, κατά την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Δηλαδή, παράλληλα με το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο που αφορά στη μουσειοπαιδαγωγική, οι εκπαιδευτικοί ενδείκνυται να έχουν ευκαιρίες παρακολούθησης πρακτικών εφαρμογών στο συγκεκριμένο θέμα, οι οποίες υλοποιούνται από κατάλληλα καταρτισμένα άτομα.

Ακόμη μεγαλύτερης σημασίας είναι η παροχή ευκαιριών έτσι ώστε οι ίδιοι να προβαίνουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΠΕ στον χώρο του μουσείου. Αποκτώντας αυτές τις εμπειρίες κατά τις βασικές τους σπουδές, μέσα σε ένα πλαίσιο το οποίο παρέχει επαρκή καθοδήγηση και στήριξη, αυξάνονται οι πιθανότητες οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν στο μέλλον τέτοιες εφαρμογές στη διδακτική τους πράξη. Εννοείται πως τα διδακτικά εφόδια και η διδακτική αυτοπεποίθηση δεν προκύπτουν από εφάπαξ εμπειρίες. Αυτό που χρειάζεται είναι επανάληψη, μέσω της οποίας παρέχονται αρκετές εμπειρίες τόσο σε εύρος όσο και σε ποσότητα, σε ποικίλους τύπους μουσείων, για τη μελέτη διαφόρων ζητημάτων περιβάλλοντος και αειφορίας υπό ποικίλες οπτικές γωνίες.

6.3.4 Αλλαγή και διαμόρφωση πεποιθήσεων

Ερευνητές έχουν αποδείξει ότι οι εμπειρίες που παρέχουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να θέσουν στην πράξη τις ιδέες που προτείνονται από το ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών, μπορούν να διαμορφώσουν και να επηρεάσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών (Maggioni, Fox & Alexander, 2015). Κατά τις Helenrose Fives, Natalie Lacatena και Laura Gerard (2015), είναι σημαντικό οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών να αναζητούν τρόπους καλλιέργειας των πεποιθήσεων των «εκκολαπτόμενων» εκπαιδευτικών, έχοντας ως τελικό αντίκτυπο τις πρακτικές που ακολουθούν στη διδακτική πράξη.

Όπως προηγούμενες έρευνες έδειξαν και προαναφέρθηκαν, οι εκπαιδευτικοί φέρουν πεποιθήσεις οι οποίες προέρχονται σε μεγάλο βαθμό από την προηγούμενή τους εκπαίδευση, τις προηγούμενες εμπειρίες και τις οικογενειακές αξίες που έλαβαν ως ανήλικοι (Levin et al., 2013). Όλες αυτές μεταφέρονται και επηρεάζουν τελικά τη διδακτική τους πράξη. Σταθμός που μεσολαβεί ανάμεσα στις εμπειρίες αυτές και τη διδακτική πράξη είναι τα χρόνια των πανεπιστημιακών σπουδών, τα οποία καθίστανται κεντρικής σημασίας στο πώς οι προϋπάρχουσες πεποιθήσεις πιθανόν να εξελιχθούν, να αναιρεθούν και να διαμορφωθούν. Για αυτό, τα Τμήματα Επιστημών Αγωγής, αφού εντοπίσουν ένα σύνολο πεποιθήσεων βασικού κορμού που συνάδει με τις σύγχρονες θεωρίες και πρακτικές, φέρουν την ευθύνη να εστιάσουν σε αυτό μέσω μιας συστημικής προσέγγισης, η οποία υποστηρίζεται από το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών καθώς και από το σύνολο των παρεχόμενων εμπειριών, που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, ο αυτο-αναστοχασμός και η συζήτηση γύρω από τις πεποιθήσεις που οι εκπαιδευτικοί φέρουν, ανάγονται από έρευνες σε κρίσιμους παράγοντες τόσο για την επίτευξη αλλαγών στις πεποιθήσεις όσο και για την επίτευξη αντιστοιχίας μεταξύ αυτών και των πράξεών τους (Buehl & Beck, 2015· Maggioni et al., 2015). Αναφορικά με το υπό μελέτη θέμα, καθίσταται χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να έχουν ευκαιρίες κριτικής αντιμετώπισης αυτών που πιστεύουν για θέματα που άπτονται του περιβάλλοντος, του πολιτισμού και της αειφορίας στην εκπαίδευση. Σε συνδυασμό με τις κατάλληλες θεωρητικές και πρακτικές παρεμβάσεις που θα αρχίζουν κατά τις βασικές πανεπιστημιακές σπουδές, ίσως χρειαστεί οι φοιτητές εκπαιδευτικοί να αναθεωρήσουν ή ακόμα και να απορρίψουν κάποιες από τις απόψεις τους, οι οποίες πιθανόν να αναδειχθούν ασύμβατες με τον βασικό κορμό που αναμένεται να κατέχουν με το πέρας των σπουδών τους.

Η διαμόρφωση και η αλλαγή των πεποιθήσεων δε συνιστά αποκλειστική ευθύνη των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Αφού οι εκπαιδευτικοί εισαχθούν στην υπηρεσία, η ευθύνη αυτή μεταβιβάζεται στο Υπουργείο Παιδείας ή στον φορέα που μεριμνά για την επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη των μάχιμων εκπαιδευτικών. Οι εισηγήσεις που απευθύνονται σε Υπουργεία Παιδείας ή και παιδαγωγικά ινστιτούτα, παρουσιάζονται στην ακόλουθη ενότητα.

6.4 Εισηγήσεις και εφαρμογές προς Υπουργεία Παιδείας

Το Υπουργείο Παιδείας κάθε χώρας αποτελεί τον επίσημο φορέα χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία δεσμεύει κάθε επαγγελματία που εργάζεται στον τομέα της εκπαίδευσης. Είναι προφανές και αδιαμφισβήτητος ο ρόλος που διαδραματίζει σε πολλαπλά επίπεδα, για αυτό και μέσα από τις υποενότητες που ακολουθούν κατατίθενται ορισμένες εισηγήσεις που σχετίζονται με την ΜΠΕ και την ΕΑΑ, βάσει των ευρημάτων της παρούσας έρευνας.

6.4.1 Συνεργασία Υπουργείων Παιδείας με Τμήματα Επιστημών Αγωγής

Όπως προειπώθηκε, η έρευνα έδειξε ότι η εκπαιδευτική πολιτική την οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν δε συνάδει με το περιεχόμενο του πανεπιστημιακού προγράμματος σπουδών. Αναδύεται λοιπόν η ανάγκη για συνεργασία των δύο φορέων, έτσι ώστε να υπάρχει συνοχή και συνέχεια μεταξύ των δύο, όσον αφορά θέματα περιβάλλοντος, πολιτισμού και αειφορίας στην εκπαίδευση. Η συνεργασία θα πρέπει να εμπλέκει και τους δύο φορείς, με ειδικούς στα θέματα αυτά, για τον από κοινού καθορισμό των εξής: (α) του αναλυτικού προγράμματος στο συγκεκριμένο θέμα, το οποίο αντανακλάται μέσα από το περιεχόμενο τόσο του ακαδημαϊκού όσο και του σχολικού προγράμματος σπουδών, αναφορικά με την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ προς όφελος της αειφορίας (β) των διδακτικών στρατηγικών που απαιτούνται για τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ (γ) του βασικού συνόλου πεποιθήσεων που αποτελούν προαπαιτούμενα για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση. Απώτερος στόχος της συνεργασίας αυτής θα είναι η επίτευξη της ομαλής μετάβασης των εκπαιδευτικών από το στάδιο προετοιμασίας στο στάδιο της υπηρεσίας, κατέχοντας επαρκή διδακτικά εφόδια και απόψεις που συνάδουν με τις πρακτικές που αναμένονται από αυτούς, βάσει της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

6.4.2 Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και επαγγελματική μάθηση

Οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν περίπου τέσσερις δεκαετίες στο ενδοϋπηρεσιακό καθήκον ενώ γύρω στα τέσσερα έτη στην προϋπηρεσιακή τους εκπαίδευση. Δεδομένου αυτού, καθίσταται αναγκαία η συνεχής μάθησή τους για επικαιροποίηση των γνώσεων και των διδακτικών δεξιοτήτων τους αλλά και για αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση των εκάστοτε πεποιθήσεών τους. Η παρούσα έρευνα, συμμεριζόμενη τις εισηγήσεις των Buehl και Beck (2015), προτείνει την παροχή συνεχούς και υψηλής ποιότητας επαγγελματική μάθηση.

Βέβαια, περισσότερη εκπαίδευση και επιμόρφωση δεν εξασφαλίζει άμεσα τις αναμενόμενες πρακτικές, αφού καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος με τον οποίο δομούνται αυτές οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Wilcox-Herzog et al., 2015).

Τα ευρήματα της έρευνας υπογράμμισαν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για πρακτικής μορφής επιμόρφωση μέσα από βιωματικές προσεγγίσεις και δειγματικά μαθήματα στους χώρους των μουσείων. Ξεκαθαρίζεται πως δε θεωρείται αρνητικό σημείο η κατάρτιση και στο θεωρητικό κομμάτι της υπό συζήτηση εκπαιδευτικής δράσης. Απεναντίας, κάτι τέτοιο θα ήταν χρήσιμο και θα λειτουργούσε ως υπόβαθρο στην όλη προσπάθεια, η οποία όμως κορυφώνεται και γίνεται ολοκληρωμένη με τις πρακτικές εφαρμογές. Δεδομένης της μεταβαλλόμενης φύσης των εννοιών που εμπλέκονται στη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, πτυχή που επεξηγήθηκε σε βάθος σε διάφορα προηγούμενα σημεία της παρούσας μελέτης, είναι εξίσου απαραίτητη η παροχή ευκαιριών συνεχούς επαγγελματικής μάθησης, η οποία είναι συμβατή με τις εκάστοτε σύγχρονες θεωρίες και διεθνείς συμβάσεις, με τρόπο που να επικαιροποιούνται οι συναφείς γνώσεις, δεξιότητες και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.

6.4.3 Τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, παροχή υλικού και στήριξης

Παράλληλα με την επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται να αντιμετωπιστούν εξωγενείς παράγοντες που παρεμποδίζουν την επιλογή και αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ στο πλαίσιο της αιεφορίας. Ένας από αυτούς είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, για το οποίο τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι συχνά δε διευκολύνει την εν λόγω εκπαιδευτική δράση. Εισήγηση είναι η ένταξη της ΜΠΕ στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, ανάμεσα σε άλλες εκπαιδευτικές εφαρμογές, οι οποίες ικανοποιούν τους στόχους της ΕΑΑ. Για αναλυτικά προγράμματα τα οποία έχουν ήδη εντάξει εισήγηση για διδακτική αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, προτείνεται η παροχή κατευθυντήριων γραμμών για την υλοποίηση, με σαφείς στόχους, μαθησιακά αποτελέσματα και προτεινόμενες δραστηριότητες, που διασυνδέουν όλα σε μια ενιαία πολιτική, όπως εξάλλου υποδείχθηκε και από τους συμμετέχοντες.

Επιπρόσθετα, τα ευρήματα τόνισαν την ανάγκη για ύπαρξη εκπαιδευτικού υλικού, συναφές με τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ. Η δημιουργία και η συνεχής ανανέωση μιας ηλεκτρονικής τράπεζας υλικού με καλές πρακτικές, που βρίσκουν εφαρμογή σε διάφορα μουσεία για ποικίλα θέματα περιβάλλοντος και αιεφορίας, τονίστηκε ιδιαίτερα από τους συμμετέχοντες, ανάγκη που μπορεί να ικανοποιήσει το Υπουργείο Παιδείας με

την εμπλοκή ειδικών στο θέμα. Υπογραμμίστηκε επίσης η θετική συμβολή της σύνδεσης του προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού με τους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας του αναλυτικού προγράμματος, παρέχοντας έτσι μια ολιστική προσέγγιση για την υλοποίησή του.

Συμπληρωματικά και ενισχυτικά θα λειτουργούσε η παροχή στήριξης από ειδικούς τόσο στην αρχή όσο και στη συνέχεια της καριέρας των εκπαιδευτικών. Όταν κατά την υλοποίηση μιας καινούριας δραστηριότητας ή δεξιότητας υπάρχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση από κάποιον ειδικό στο πεδίο, αυτό αυξάνει τις υπάρχουσες πεποιθήσεις αυτο-επάρκειας (Siwatu & Chesnut, 2015). Για αυτό, ακολουθώντας τις εισηγήσεις των Buehl και Beck (2015), η παρούσα μελέτη προτείνει επίσης την εδραίωση συνεχούς στήριξης υπό τη μορφή μεντορικής και καθοδηγητικής σχέσης, στον τρόπο διάχυσης της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ. Η στήριξη μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Για παράδειγμα, οι Tilbury και Mulà (2009), στην έκθεσή τους στο πλαίσιο της ΟΥΝΕΣΚΟ, εισηγούνται τον σχηματισμό μιας ομάδας «πρεσβευτών» ΕΑΑ που έχουν τις γνώσεις και την ικανότητα να στηρίζουν τη διάχυση του πολιτισμού μέσω της ΕΑΑ. Υιοθετώντας και επεκτείνοντας την εισήγηση αυτή, βάσει των αναγκών των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, προτείνεται η σύνδεση των εκπαιδευτικών με άλλους εκπαιδευτικούς, έμπειρους στον τομέα, οι οποίοι έχουν εφαρμόσει με επιτυχία τη ΜΠΕ στο πλαίσιο της ΕΑΑ. Οι πρώτοι, αφού παρατηρήσουν τους δεύτερους, μπορούν στη συνέχεια να εφαρμόσουν, κατά τα πρότυπά τους, αντίστοιχες δράσεις, λαμβάνοντας παράλληλα ανατροφοδότηση, συμβουλή και στήριξη για σχεδιασμό άλλων δικών τους μελλοντικών δράσεων σε θέματα πολιτισμού, περιβάλλοντος και αειφορίας σε άλλα μουσεία. Η στήριξη θα είναι επωφελής εάν χαρακτηρίζεται από συνέχεια και εξέλιξη κατά την επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών, στη βάση μιας σταθερής συνεργασίας με έμπειρους και ειδικούς στον τομέα εκπαιδευτικούς.

6.5 Εισηγήσεις και εφαρμογές προς μουσεία

Έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών καταλήγουν συχνά να εισηγούνται περισσότερη εκπαίδευση και επιμόρφωση, ως ένα τρόπο επίλυσης της μεταξύ τους αναντιστοιχίας. Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών είναι σίγουρα μια βασική παράμετρος για την επίτευξη βελτιώσεων και αλλαγών. Παρόλα αυτά δεν αποτελεί πανάκεια. Όπως τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν, στην ασυμφωνία μεταξύ απόψεων και δράσεων επιδρά μια σειρά από εξωγενείς παράγοντες, αρκετών εκ

των οποίων η τροποποίηση εκτείνεται πέραν του βεληνεκού των εκπαιδευτικών. Αφού παρουσιάστηκε πιο πάνω μια ευρεία γκάμα εισηγήσεων προς τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και τα Υπουργεία Παιδείας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι πολιτικές που ακολουθούνται από τα μουσεία. Στη συνέχεια παρατίθενται και επεξηγούνται ορισμένες εισηγήσεις και προτεινόμενες εφαρμογές προς τα πολιτισμικά αυτά ιδρύματα, οι οποίες καταλήγουν σε μια πρόταση που λαμβάνει με ολιστικό τρόπο τα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Οι εισηγήσεις αυτές, όπως αποδεικνύεται μέσα από τις υποενότητες που ακολουθούν, βρίσκονται σε συνέπεια με τις νέες μουσειολογικές (new museology) και μεταμοντέρνες προσεγγίσεις, αναφορικά με τις μουσειακές πρακτικές.

6.5.1 Υιοθέτηση εξωστρεφούς και αειφόρου πολιτικής

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι ένας σημαντικός παράγοντας, που επηρεάζει τόσο τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσο και τις πρακτικές τους, πηγάζει από το γεγονός ότι πολλά μουσεία του συγκείμενου της έρευνας, ίσως και η πλειοψηφία τους, φάνηκε πως διατηρούν μια εσωστρεφή, συντηρητική και παραδοσιακή πολιτική που θεωρείται πλέον ξεπερασμένη. Ειδικότερα, ως εμπόδια στη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ αναδείχθηκαν η φιλοσοφία της αποστολής τους, η εκθεσιακή τους ιδεολογία και οι συναφείς πρακτικές, οι θεματολογίες που πραγματεύονται, η επικοινωνία με το κοινό τους και οι τρόποι προσέλκυσής του. Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες εισηγήσεις που λαμβάνουν υπόψη τα εμπόδια αυτά και επιδιώκουν να δώσουν πρακτικές ιδέες για τη βελτίωσή τους, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρυνθούν στην αξιοποίηση των μουσείων για ΠΕ, στο ευρύτερο πλαίσιο της αειφορίας. Εννοείται πως για να μπορέσουν να υλοποιηθούν οι πιο κάτω εισηγήσεις προϋποτίθεται, όπως και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, εκπαίδευση και επιμόρφωση του μουσειακού προσωπικού, προκειμένου αρχικά να συνειδητοποιήσει την ανάγκη των αλλαγών και στη συνέχεια να είναι σε θέση να τις επιστρατεύσει μεθοδικά.

Μουσεία που εστιάζουν μονομερώς στο τρίπτυχο «συντήρηση-φύλαξη-έκθεση» χρειάζεται να αναθεωρήσουν και να επικαιροποιήσουν τη φιλοσοφία που καθοδηγεί την αποστολή τους, με παράλληλη προώθηση της εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας του κοινού τους. Η αποδοχή ότι τα μουσεία δε συνιστούν απλά χώρους προστασίας εκθεμάτων αλλά συνάμα χώρους εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας, αποτελεί βασική προϋπόθεση μιας εξωστρεφούς πολιτικής, μέσω της οποίας δημιουργείται άνοιγμα του μουσείου προς την

κοινωνία και αναζητείται επικοινωνία με το κοινό. Επιπρόσθετα, βασικό συστατικό μιας εξωστρεφούς πολιτικής είναι η υιοθέτηση μιας μακροπρόθεσμης προοπτικής προς τους επισκέπτες, μέσω της οποίας επιδιώκεται η προσέλκυση τόσο νέων όσο και σταθερών και επανερχόμενων κοινών. Καθώς τα σχολεία αποτελούν μια δυναμική ομάδα επισκεπτών, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ψυχαγωγικών τους αναγκών αυξάνει τις πιθανότητες να επανέλθουν είτε και πάλι ως σχολική ομάδα είτε και ως ανεξάρτητοι επισκέπτες με την οικογένειά τους ή ακόμα και μελλοντικά ως ενήλικες. Είναι προφανή και καλά εδραιωμένα τα οφέλη από τη συνεργασία μουσείου-σχολείου, όμως, όπως τεκμηριώθηκε από την παρούσα έρευνα, η σχέση αυτή δεν προκύπτει αυτόματα.

Αφού χαρακτηί και ασκηθεί πολιτική που θα υποστηρίξει τη λειτουργία της μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης με οικονομικούς, υλικοτεχνικούς και θεσμικούς όρους, τα μουσεία, αποποιούμενα τον ρόλο του κλειστού ιδρύματος, χρειάζεται να δημιουργήσουν τέτοιες συνθήκες, οι οποίες να είναι ελκυστικές για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του χώρου. Για παράδειγμα, η προσθήκη νέων θεματολογιών, όπως είναι τα θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας, τα οποία είναι σύγχρονα, επίκαιρα και πλέον μέρος αρκετών αναλυτικών προγραμμάτων, δημιουργεί νέες συνθήκες προσέλκυσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πραγματοποιούν κατά κύριο λόγο επισκέψεις που συνάδουν με το αναλυτικό πρόγραμμα και με τις εκάστοτε τρέχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως τόσο η παρούσα έρευνα όσο και προηγούμενες της έδειξαν. Η ένταξη θεμάτων περιβάλλοντος και αειφορίας θα συμβάλει επίσης στην αποτίναξη του στερεοτύπου σύμφωνα με το οποίο πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα μουσεία αποκλειστικά ως χώρους ιστορίας, γιατί εκτός από στερεότυπο αυτή είναι σε πολλές περιπτώσεις και η πραγματικότητα.

Δραστηριοποιούμενα προς την προσέλκυση νέων κοινών και την ενσωμάτωση νέων θεματολογιών, τα μουσεία λειτουργούν υπέρ της πολιτισμικής αειφορίας, βάσει του θεωρητικού μοντέλου των Stylianou-Lambert et al. (2014) που παρουσιάστηκε και συζητήθηκε στα Κεφάλαια Δύο και Πέντε, της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης και της Συζήτησης. Με άλλα λόγια, η επίτευξη των πιο πάνω παραμέτρων, εκτός του ότι ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για την επιλογή και αξιοποίηση των μουσείων, ταυτόχρονα συμβάλλει στην αειφορία και τη βιωσιμότητα των ίδιων των χώρων. Προαπαιτούμενη συνθήκη για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων είναι η εκ των προτέρων ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τους χώρους και για τις υπηρεσίες που

παρέχουν. Η δήλωση αυτή βασίζεται στα δεδομένα τόσο των συνεντεύξεων όσο και των ερωτηματολογίων, μέσω των οποίων οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία της ύπαρξης ενημέρωσης, αφού σε αρκετές περιπτώσεις η άγνοια αποδείχτηκε να συνιστά ένα σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα.

Η ενημέρωση και προώθηση των ίδιων των μουσείων μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, προκειμένου το μήνυμα να φτάσει από τον πομπό στον δέκτη, μουσείο και σχολεία αντίστοιχα. Για παράδειγμα, μέσα από επίσκεψη μουσειακού προσωπικού σε σχολεία για ενημέρωση, πρόσκληση των εκπαιδευτικών της ευρύτερης κοινότητας στην οποία λειτουργούν για ξενάγηση στους μουσειακούς χώρους, για παρουσίαση των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων, για γνωριμία με το εκπαιδευτικό προσωπικό του μουσείου και για παρουσίαση του εκπαιδευτικού τους υλικού, ηλεκτρονικού και μη, είναι μια καλή αρχή για γνωστοποίηση των λειτουργιών τους και την εδραίωση μεταξύ τους συνεργασίας. Επιπλέον, η επέκταση των ωραρίων τους, η δημιουργία ιστοσελίδας, η διαφήμιση, η δημιουργία δικτύων και η συνεργασία με άλλα μουσεία της κοινότητας, η παροχή οικονομικών κινήτρων σε εκπαιδευτικούς και σε σχολικές ομάδες, η επισύναψη συνεργασιών με το Υπουργείο Παιδείας και τα Τμήματα Επιστημών Αγωγής για πραγματοποίηση επισκέψεων, βιωματικών εργαστηρίων και δειγματικών εφαρμογών, η διοργάνωση πολιτισμικών εκδηλώσεων και εργαστηρίων ανοικτών προς το κοινό, συνιστούν μερικές ενδεικτικές ιδέες για το πώς τα ίδια τα μουσεία μπορούν να κάνουν την παρουσία τους εμφανή στην κοινότητα, ούτως ώστε να γνωστοποιούν τις υπηρεσίες τους στους εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα με την εδραίωση μιας μακροπρόθεσμης και αειφόρου σχέσης με τα σχολεία, την προσθήκη θεματολογίων περιβάλλοντος και αειφορίας, και την προβολή των υπηρεσιών μέσω μιας εξωστρεφούς πολιτικής, είναι εξίσου σημαντικό τα μουσεία να είναι σε θέση να ικανοποιούν τις ανάγκες των σχολικών ομάδων. Για να επιτευχθεί αυτό, αναμένεται από τα μουσεία να διαμορφώνουν εκθεσιακούς χώρους που λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αυτής της ομάδας επισκεπτών, τα οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την ηλικία, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Όπως τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν, μεγάλο μέρος των απόψεων των εκπαιδευτικών και των πρακτικών τους αναφορικά με την επιλογή μουσειακών χώρων για ΠΕ, επηρεάζεται αρνητικά από παραμέτρους που σχετίζονται με τη φιλοσοφία, τη δομή και τη μορφή των εκθεσιακών χώρων.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση έδειξε ότι εκθεσιακές πρακτικές που ακολουθούν το σκεπτικό των παραδοσιακών μουσείων του 19^{ου} αιώνα δεν είναι αρεστές στους εκπαιδευτικούς, αφού δίνουν την αίσθηση ενός ψυχολογικού εμποδίου μεταξύ των εκθεμάτων και των μαθητών. Αναδείχθηκε η ανάγκη για προσεγγίσεις που προσανατολίζονται στους επισκέπτες (people-oriented), οι οποίοι πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ένα ενεργό κοινό και όχι ως παθητικοί δέκτες. Προθήκες πολυεπιστημονικού περιεχομένου που τροποποιούνται και αναπροσαρμόζονται με το πέρασμα του χρόνου, προθήκες που προωθούν τη διερεύνηση, συνοδευτικό επεξηγηματικό υλικό φιλικό προς τα παιδιά, τεχνολογικά και άλλα πολυμέσα, ομοιώματα εκθεμάτων που επιτρέπουν τον πειραματισμό και τη διάδραση, πολυαισθητηριακά ερεθίσματα, περιοδικές παρεμβάσεις στον χώρο, συμπληρωματικός χώρος για μουσειακά προγράμματα είναι μερικές εισηγήσεις που κάνουν τους εκθεσιακούς χώρους πιο ελκυστικούς και κατάλληλους για εκπαιδευτική χρήση, και οι οποίες βασίζονται στα ευρήματα της έρευνας.

6.5.2 Παρουσία μουσειακού προσωπικού με παιδαγωγικό υπόβαθρο

Μια από τις ανάγκες που ξεχώρισαν, τόσο από τις συνεντεύξεις όσο και από τα ερωτηματολόγια, είναι η παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού στο μουσείο, με παιδαγωγικό υπόβαθρο. Η παρουσία του σκιαγραφείται σχεδόν απαραίτητη από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, για αυτό και η παρούσα έρευνα την συμπεριλαμβάνει στις εισηγήσεις προς τα μουσεία, αν και το άτομο αυτό μπορεί να προέρχεται και από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με τα μουσεία. Εάν η παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού στο μουσείο ή η λειτουργία εκπαιδευτικού τμήματος δεν είναι εφικτή οικονομικά, συστήνεται η συνεργασία με άλλα μουσεία της κοινότητας για την από κοινού εξυπηρέτηση των λειτουργιών αυτών. Εννοείται πως οι υπηρεσίες του εν λόγω προσωπικού θα πρέπει να καθοδηγούνται από την ευρύτερη μακροπρόθεσμη πολιτισμική και εκπαιδευτική πολιτική του κάθε μουσείου.

Προκειμένου η παρουσία του να ικανοποιεί τον σκοπό της, αποτελεί προϋπόθεση το άτομο αυτό να έχει σπουδές και εμπειρία στη μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση. Δεν είναι ασυνήθιστη η εργοδότηση ατόμων με ειδίκευση στην ιστορία και αρχαιολογία για τη διεκπεραίωση των εκπαιδευτικών καθηκόντων του μουσείου. Ωστόσο, η ιστορία αποτελεί μόνο μια από τις δεκάδες ειδικές γνώσεις που εμπλέκονται στον μουσειοπαιδαγωγικό σχεδιασμό, ο οποίος απαιτεί μια ευρύτερη προσέγγιση. Βάσει του ειδικού ενδιαφέροντος

6 Προκλήσεις και προοπτικές

της παρούσας μελέτης, σε συνάρτηση με το μουσειοπαιδαγωγικό υπόβαθρο του προσωπικού που επιτελεί εκπαιδευτικά καθήκοντα στο μουσείο, επιπλέον προσόν θεωρείται η εξειδίκευση στον τομέα του περιβάλλοντος, του πολιτισμού και της αειφορίας.

Μέρος των καθηκόντων των ατόμων αυτών θα πρέπει να είναι η εδραίωση μιας συνεχούς και σταθερής επικοινωνίας με τα σχολεία, ιδιαίτερα με αυτά που βρίσκονται στην κοινότητα στην οποία λειτουργούν. Αυτό εξυπακούει επισκέψεις στα ίδια τα σχολεία για συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους μαθητές τους, τόσο πριν όσο και μετά τις μουσειακές επισκέψεις. Τέτοιες συναντήσεις θα ενδυναμώσουν τους δεσμούς και τη συνεργασία σχολείου-μουσείου και θα συντείνουν στον σχεδιασμό δράσεων, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη, προσαρμόζονται και ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες και ενδιαφέροντα της κάθε ομάδας αλλά και στην αειφόρο πολιτική του κάθε σχολείου. Οι ζητούμενες περιβαλλοντικές δράσεις στο μουσείο μπορεί να προέλθουν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με τη στήριξη και την καθοδήγηση του μουσειακού προσωπικού. Μπορεί όμως να είναι επίσης αποτέλεσμα σχεδιασμού και υλοποίησης από το ίδιο το μουσειακό προσωπικό, κάτι το οποίο συνιστά τις περισσότερες φορές επιθυμία των εκπαιδευτικών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνας, προτείνεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματεύονται τη σχέση μεταξύ αειφορίας, περιβάλλοντος και πολιτισμού, είναι προσαρμοσμένα στην ηλικία των παιδιών που συμμετέχουν και εμπλέκουν μικρές ομάδες συμμετεχόντων, προκειμένου να δίνουν ευκαιρίες βιωματικής συμμετοχής. Επίσης, αποτελεί προϋπόθεση να ακολουθούν τις σύγχρονες μουσειακές προσεγγίσεις, οι οποίες βασίζονται σε εμπειρικές μεθόδους, χρησιμοποιούν πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις και ενεργητική μάθηση. Αναφορικά με το περιεχόμενο των προγραμμάτων, η ρευστή και ευμετάβλητη φύση της ΕΑΑ εξυπακούει την ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης του μουσειοπαιδαγωγικού προσωπικού στο πεδίο αυτό. Τέλος, τα προσφερόμενα προγράμματα θα πρέπει να υπόκεινται σε συχνή ανανέωση ως προς το περιεχόμενο και τις μεθόδους, προκειμένου οι σχολικές ομάδες να έχουν κίνητρο και λόγο να επανέρχονται στον χώρο του μουσείου, εξασφαλίζοντας τη βιωσιμότητα της σχέσης μουσείου-σχολείου αλλά και τη βιωσιμότητα του ίδιου του μουσείου.

6.5.3 Ένα παράδειγμα καλής πρακτικής

Στην τρέχουσα υποενότητα παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός τοπικού μουσείου, ο τρόπος λειτουργίας του οποίου μπορεί να θεωρηθεί ως ένα παράδειγμα καλής πρακτικής για την αντιμετώπιση μεγάλου μέρους των προκλήσεων και των περιορισμών που σκιαγραφήθηκαν από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Πρόκειται για το Μουσείο Φάλαινας στο Húsavík στην Ισλανδία (Húsavík Whale Museum) που μπορεί να θεωρηθεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα του τρόπου που μπορεί να λειτουργήσει ένα μουσείο ώστε να ικανοποιεί τόσο τις θεωρητικές κατευθύνσεις που δόθηκαν όσο και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που αποκαλύφθηκαν από το διερευνητικό μέρος και παρουσιάστηκαν μέσα από τα Κεφάλαια Δύο, Τέσσερα και Πέντε. Ο διαχειριστής του έργου (project manager) και ένας εκ των δύο μόνιμων υπαλλήλων του μουσείου, ο Huld Hafliðadóttir επεξήγησε το εκπαιδευτικό έργο του Húsavík Whale Museum, σε προσωπική επικοινωνία με την ερευνήτρια της παρούσας διδακτορικής διατριβής, στο πλαίσιο διεξαγωγής προηγούμενης έρευνάς της (2013).

Ανέφερε πως το συγκεκριμένο μουσείο προσφέρει εκπαιδευτικές δραστηριότητες για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Σε συνεργασία με το Κέντρο Ερευνών του Πανεπιστημίου Ισλανδίας (University of Iceland Research Centre) στο Húsavík και με τα τοπικά σχολεία της κοινότητας, από το νηπιαγωγείο μέχρι και τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προσφέρεται ένα πρόγραμμα που ονομάζεται «Whale School» κατά το οποίο οι μαθητές εργάζονται σε διάφορα πρότζεκτ με θέμα τις φάλαινες, στο εσωτερικό του μουσείου, στην τάξη τους καθώς και έξω στον κόλπο. Τα αποτελέσματά τους στη συνέχεια μετατρέπονται σε καλλιτεχνικό/ ενημερωτικό υλικό, το οποίο εκτίθεται στο τμήμα «Whale School» του μουσείου.

Όλες οι δραστηριότητες που προσφέρονται ως μέρος του προγράμματος είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο των παιδιών στις οποίες απευθύνονται, επιδεικνύοντας μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων, που κλιμακώνονται ανάλογα με την ηλικία και τις ικανότητες της ομάδας που συμμετέχει. Ανεξαρτήτως της βαθμίδας στην οποία απευθύνονται, όλα τα προσφερόμενα προγράμματα ακολουθούν το τρίπτυχο πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη, εμπλουτίζοντας έτσι και προεκτείνοντας τη μουσειακή εμπειρία η οποία διασυνδέεται τόσο με τη σχολική μάθηση όσο και με το τοπικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, οι μαθητές πέμπτης τάξης πηγαίνουν σε μια περιήγηση παρακολούθησης φαλαινών (whale watching tour) στον ωκεανό την πρώτη μέρα, στη συνέχεια

6 Προκλήσεις και προοπτικές

επισκέπτονται το μουσείο τη δεύτερη μέρα και χρησιμοποιούν τη δεύτερη και τρίτη μέρα για να εργαστούν για το πρότζεκτ τους.



Εικόνα 17: Περιήγηση στον ωκεανό για παρακολούθηση φαλαινών, μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος του Húsavík Whale Museum

Πηγή: <http://www.whalemuseum.is/the-whale-school/>

Οι μαθητές της τρίτης τάξης γυμνασίου πηγαίνουν επίσης σε μια περιήγηση στον ωκεανό για παρακολούθηση φαλαινών σε μικρότερες ομάδες, όπου έχουν την ευκαιρία να βοηθήσουν, να παρακολουθήσουν και να μάθουν μεθόδους έρευνας από την ομάδα του Κέντρου Ερευνών, όπως για παράδειγμα τη μέθοδο ταυτοποίησης με τη χρήση φωτογραφιών (photo-identification). Αφού επισκεφθούν το μουσείο, στη συνέχεια, εργάζονται σε ένα πρότζεκτ στην αγγλική γλώσσα που σχετίζεται με την εμπειρία τους. Οι μαθητές του λυκείου μελετούν την αγγλική επιστημονική ορολογία μέσα στο μουσείο και ασχολούνται με το πρότζεκτ τους για τις φάλαινες, κατά τη διάρκεια μιας περιόδου τεσσάρων εβδομάδων. Το Κέντρο Ερευνών του Πανεπιστημίου της Ισλανδίας διεξάγει συνεχείς και ποικίλες έρευνες στον κόλπο, οι οποίες επίσης εισάγονται στο τμήμα «Whale School» του μουσείου.

Όλες οι ομάδες ολοκληρώνουν το πρότζεκτ τους στο τέλος Μαΐου και τότε προσκαλούν τις οικογένειες και τους φίλους τους για να επισκεφθούν το «Whale School», να δουν τις εργασίες των παιδιών και φυσικά την έκθεση του μουσείου.



Εικόνα 18: Εικαστικές δραστηριότητες προγράμματος «Whale School», Húsavík Whale Museum

Πηγή: <http://www.whalemuseum.is/the-whale-school/>

Το συγκεκριμένο μουσείο, παρά το μικρό του μέγεθος, τον μικρό αριθμό προσωπικού του και τον μικρό πληθυσμό της κοινότητας στην οποία λειτουργεί, έχει καταφέρει να υιοθετήσει μια μακροπρόθεσμη πολιτική στο σχολικό κοινό στη βάση της συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, αφού έχει επισυνάψει μια άμεση συνεργασία με όλους τους επίσημους φορείς εκπαίδευσης της κοινότητας, τοπικά σχολεία, πανεπιστήμιο και κέντρο ερευνών. Εμπλέκει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με τρόπο που τα παιδιά επανέρχονται στο μουσείο κάθε φορά για ένα διαφορετικό πρότζεκτ, προσαρμοσμένο στο επίπεδό τους και ακολουθώντας μια εξελικτική πορεία σε σχέση με το προηγούμενο που είχαν παρακολουθήσει, πάνω στο οποίο οικοδομούνται οι επακόλουθες δράσεις. Η δράση δεν ολοκληρώνεται με μια εφάπαξ επίσκεψη. Απεναντίας, παρουσιάζει μια διάρκεια, με ποικίλες δραστηριότητες πριν και μετά τη μουσειακή επίσκεψη, οι οποίες είναι όλες διασυνδεδεμένες μεταξύ τους και περιστρέφονται γύρω από τον άξονα που μελετούν.

Η μουσειακή εμπειρία στον εσωτερικό χώρο του μουσείου γίνεται ενδιαφέρουσα καθώς το θέμα παρουσιάζεται με ποικίλα μέσα, επιτοίχια, επιδαπέδια, εναέρια και σε προθήκες, τα οποία οι μαθητές μπορούν να μελετούν από ποικίλες οπτικές γωνίες, μετακινούμενοι στα διάφορα επίπεδα του χώρου. Η μουσειακή εμπειρία γίνεται ακόμη πιο ενδιαφέρουσα με την αξιοποίηση του αίθριου, αφού τα παιδιά μεταφέρονται στον κόλπο για επιτόπια μελέτη των όσων εξετάζουν στο μουσείο. Αυτό δημιουργεί κίνητρο και ενθουσιασμό, τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Εμπλέκει τους μαθητές με βιωματικό τρόπο σε μια διαδικασία ενεργού μάθησης, συνεργασίας και συμμετοχής σε αυθεντικούς χώρους.

Επίσης, με την υπαίθρια επιτόπια μελέτη επιτυγχάνεται η διασύνδεση της μάθησης στο μουσείο με αυτή που εξελίσσεται στο τοπικό πλαίσιο και στην καθημερινότητα των μαθητών. Η μουσειακή εμπειρία δεν εστιάζει μόνο στις ιστορικές πτυχές ενός ζητήματος, αλλά γίνεται διασύνδεση του πριν, τώρα και μετά μέσα από τις ποικίλες ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται.

Οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με ένα θέμα του τοπικού τους περιβάλλοντος το οποίο μελετούν διεπιστημονικά και ολιστικά, όπως μέσα από τα αγγλικά, την τέχνη και τις φυσικές επιστήμες. Πραγματοποιείται συχνή τροποποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επικαιροποίηση του περιεχομένου τους, που βασίζεται στη συνεχή έρευνα που διεξάγεται από το Κέντρο Ερευνών και η οποία διοχετεύεται στο μουσείο, λόγω της σύμπραξής τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για θέματα που άπτονται του περιβάλλοντος και της αειφορίας, λόγω της ευμετάβλητης φύσης τους. Επιπλέον, το γεγονός ότι το μουσείο προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και εξειδικευμένο προσωπικό, συνιστά μεγάλο στήριγμα για τους εκπαιδευτικούς. Η έκθεση με τα έργα των παιδιών, ως παράγωγο του προγράμματος, δίνει κίνητρο και ικανοποίηση στα παιδιά και αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους. Παράλληλα, αυτή η εκθεσιακή πρακτική προσελκύει τις οικογένειες και τους φίλους των παιδιών στο μουσείο, γεγονός που δημιουργεί άνοιγμα του μουσείου προς την κοινότητα που αφενός αυξάνει την επισκεψιμότητα του μουσείου και αφετέρου ωθεί τη διαγενεαλογική και διά βίου μάθηση.

Από τα προαναφερθέντα φαίνεται πως το εν λόγω μουσείο καταφέρνει να διαχύσει την ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, με πολιτικές και πρακτικές οι οποίες συνάδουν με τις σύγχρονες θεωρίες στον τομέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αειφόρου ανάπτυξης και μουσειακής εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, το Húsavík Whale Museum μπορεί να θεωρηθεί ως ένα παράδειγμα καλής πρακτικής αναφορικά με το υπό μελέτη θέμα και με τα ευρήματα που ανέδειξε η παρούσα μελέτη.

6.6 Οικομουσεία – Μια ιδέα, πολλές δυνατότητες

Η πρόταση που παρουσιάζεται στην τρέχουσα υποενότητα στοχεύει στην υπέρβαση μιας σειράς από εμπόδια, ανασταλτικούς παράγοντες και αρνητικές πεποιθήσεις που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, αναφορικά με την αξιοποίηση και επιλογή μουσειακών χώρων για ΠΕ στο πλαίσιο της αειφορίας. Λαμβάνοντας μια πανοραμική προσέγγιση για την αντιμετώπισή τους, υποστηρίζεται πως

τα οικομουσειά (ecomuseums) που συνιστούν την απτή έκφραση της οικομουσειολογίας, μιας παραλλαγής της νέας μουσειολογίας (Davis, 2011), συνιστούν μια ιδέα με πολλές δυνατότητες για αντιμετώπιση αρκετών από τα κωλύματα που επισημάνθηκαν. Συνιστά μια πρόταση που συνάδει με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης και ιδιαίτερα με την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου, η οποία δίνει έμφαση στην αξιοποίηση χώρων/τόπων που επιτρέπουν τη διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ πολιτισμού και περιβάλλοντος, με στόχο τον μετασχηματισμό και τη διατήρηση (Gruenewald, 2003).

Τα οικομουσειά έκαναν την εμφάνισή τους στις αρχές της δεκαετίας του 1970 στη Γαλλία. Το όνομα του νέου και σχετικά πρόσφατου μοντέλου μουσείων επινοήθηκε και θεωρητικοποιήθηκε από τους Γάλλους George Henri Rivière και Hugues de Varine. Αντιπροσωπεύουν ένα νέο τύπο πολυεπιστημονικών μουσείων, που εστιάζουν στο τοπικό φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των αυτόχθονων ομάδων (Kimeev, 2008). Ο αρχικός τους στόχος ήταν η διατήρηση της κληρονομιάς, φυσικής και πολιτισμικής, εντός ενός συγκεκριμένου τόπου, μέσω της οποίας επαναφερόταν η κυριότητα στους ντόπιους, αναβίωνταν η αίσθηση της ταυτότητας και οδηγούσε σε κάποιο οικονομικό όφελος (Davis, 2011). Υιοθετούν ολιστικές προσεγγίσεις για τους πολιτισμικούς και φυσικούς πόρους μιας περιοχής και χρησιμοποιούν τεχνικές, οι οποίες βοηθούν την οικονομική ανάπτυξη της τοπικής κοινότητας, επιδεικνύοντας έτσι ένα μοντέλο αειφορίας. Με άλλα λόγια, τα οικομουσειά προωθούν την αειφορία και τη σοφή χρήση των πόρων και παράλληλα επιτρέπουν την αλλαγή και την ανάπτυξη για ένα καλύτερο μέλλον (ό.π.).

Για να γίνει καλύτερα κατανοητή η φύση και η ιδεολογία των οικομουσειών αρκετοί ερευνητές επιδίωξαν να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά και τις αρχές που τα ορίζουν και τα διαφοροποιούν από άλλου τύπου μουσειά. Ο Peter Davis (2011) αφού συγκέντρωσε, μελέτησε και επεξεργάστηκε λίστες χαρακτηριστικών που κατέγραψαν διάφοροι ερευνητές για τα οικομουσειά, κατέληξε σε μια λίστα με είκοσι ένα χαρακτηριστικά. Παρά το ότι αυτά θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά, εντούτοις η σε βάθος ανάλυσή τους εκτείνεται πέραν των ερευνητικών σκοπών της παρούσας έρευνας. Στόχος της τρέχουσας υποενότητας είναι η επιχειρηματολογία γύρω από το σκεπτικό εισήγησης των οικομουσειών για την αντιμετώπιση εμποδίων, αντιληπτών και μη, που επεσήμαναν οι συμμετέχοντες καθώς και άλλων προκλήσεων που αναδείχθηκαν μέσα από τη διερεύνηση. Ο συγκεκριμένος στόχος εξυπηρετείται κάνοντας αναφορά σε ορισμένα βασικά

6 Προκλήσεις και προοπτικές

χαρακτηριστικά που ορίζουν τα οικομουσεία και επεξηγώντας παράλληλα τις δυνατότητές τους σε σχέση με τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας.

α) Τα οικομουσεία καλύπτουν μια γεωγραφική επικράτεια η οποία μπορεί να καθοριστεί από διαφορετικά κοινά χαρακτηριστικά, παίρνουν τη μορφή ενός κατακερματισμένου μουσείου το οποίο απαρτίζεται από ένα δίκτυο διαφορετικών κτηρίων και τοποθεσιών, προωθούν τη διατήρηση, συντήρηση και προστασία των πόρων κληρονομιάς εν θέσει και δίνουν την ίδια προσοχή στον ακίνητο και κινητό υλικό πολιτισμό καθώς και στους άυλους πόρους κληρονομιάς.

Τα οικομουσεία, μακριά από την εικόνα του κλειστού ινστιτούτου, συνδυάζουν εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους, αφού δεν καθορίζονται από αυστηρά φυσικά πλαίσια. Συνιστώντας συνήθως ένα δίκτυο χώρων, ένα οικομουσείο ορίζεται από μια ευρύτερη επικράτεια, η οποία αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο, λόγω των κοινών παραδόσεων, οικονομικών δραστηριοτήτων, στοιχείων περιβάλλοντος και άλλων κοινών στοιχείων που την χαρακτηρίζουν. Θα μπορούσε για παράδειγμα ένα οικομουσείο να συναπαρτίζεται από μια κοιλάδα ποταμού, μια γεωργική περιοχή, μια βιοτεχνική μονάδα, έναν αρχαιολογικό χώρο και ένα ιστορικό μνημείο.

Τα οικομουσεία ενδιαφέρονται για τη μουσειοποίηση στοιχείων εντός του φυσικού τους περιβάλλοντος παρά στην απομόνωσή τους ως μέρος μιας συλλογής. Είναι δημιουργημένα μέσα σε ένα ανθρώπινο και αυθεντικό περιβάλλον στοχεύοντας στη διατήρηση, την αποκατάσταση και τη μελέτη της τοπικής πολιτισμικής κληρονομιάς, της παραδοσιακής αρχιτεκτονικής, εθνογραφικών και αρχαιολογικών αντικειμένων και μνημείων, του φυσικού περιβάλλοντος και των φορητών μουσειακών εκθεμάτων. Επίσης, στοχεύουν στην αναβίωση και επίδειξη των παραδοσιακών χειροτεχνιών, του παραδοσιακού τρόπου ζωής και στην παρουσίαση της σχέσης του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο. Ο τοπικός πληθυσμός λειτουργεί τόσο ως «ζωντανά εκθέματα» όσο και ως μόνιμοι επισκέπτες στο οικομουσείο (Kimeev, 2008). Έτσι, γίνεται προφανές πως εκτός από τα συνήθη μουσειακά αντικείμενα, περιλαμβάνουν κτήρια, τοποθεσίες, φυσικά τοπία, μνημεία καθώς και άυλες μορφές της πνευματικής ζωής.

Τα χαρακτηριστικά αυτά αντηχούν τις ανάγκες των συμμετεχόντων της παρούσας μελέτης που καταγράφηκαν στα Κεφάλαια Τέσσερα και Πέντε, των Ευρημάτων και της Συζήτησης αντίστοιχα. Ειδικότερα, υπενθυμίζεται η ανάγκη τους για αξιοποίηση μιας ποικιλίας

εσωτερικών και υπαίθριων χώρων, ο συνδυασμός των οποίων υποδείχθηκε από τους ίδιους ως κίνητρο που ενισχύει την πρόθεσή τους για επιλογή μουσειακών χώρων για ΠΕ. Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω, αναδεικνύεται πως τα οικομουσεία διαθέτουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που αναζητούν ορισμένοι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, προκειμένου να ενθαρρυνθούν στην αξιοποίηση των μουσειακών χώρων για ΠΕ, αφού πρόκειται για εν ενεργεία χώρους, με εκθέματα κάθε άλλο παρά στατικά, που είναι τοποθετημένα στο αυθεντικό τους περιβάλλον, φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό. Επιπλέον, η αξιοποίηση των ποικίλων χώρων της τοπικής κοινότητας που συγκροτούν το οικομουσείο, εκτός του ότι παρέχει οικονομική βιωσιμότητα στην ίδια την κοινότητα, συμβάλλει επίσης στην υπέρβαση οικονομικών εμποδίων που σχετίζονται με τα αυξημένα μεταφορικά έξοδα της σχολικής ομάδας, από και προς το μουσείο. Πιο συγκεκριμένα, οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών ως προς το οικονομικό κόστος μπορούν σε μεγάλο βαθμό να αντιμετωπιστούν από τη δημιουργία οικομουσείων, τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα αξιοποίησης μιας ευρείας γκάμας χώρων, που συνυπάρχουν στο ίδιο συγκείμενο με τα σχολεία της κοινότητας, και στους οποίους η πρόσβαση πιθανόν να είναι ευκολότερη και οικονομικότερη.

β) Τα οικομουσεία προσπαθούν να απεικονίσουν τις συνδέσεις ανάμεσα στην τεχνολογία και τα άτομα, στη φύση και τον πολιτισμό, ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, ενθαρρύνουν μια ολιστική προσέγγιση στην ερμηνεία των σχέσεων μεταξύ πολιτισμού και φύσης και καλύπτουν χωροχρονικές πτυχές. Σχετικά με τις χρονικές πτυχές, επιδιώκεται η παρουσίαση της αλλαγής και της συνέχειας διαμέσου του χρόνου παρά το πάγωμα των πραγμάτων στον χρόνο. Επίσης ενθαρρύνουν ένα συνεχές πρόγραμμα τεκμηρίωσης της ζωής του παρελθόντος και του παρόντος καθώς και των αλληλεπιδράσεων των ανθρώπων με όλους τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των φυσικών, οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών.

Τα χαρακτηριστικά αυτά απαντούν στους ενδιασμούς μερίδας εκπαιδευτικών του δείγματος για τη σχέση πολιτισμού και περιβάλλοντος, αφού τα οικομουσεία, εξ ορισμού προσανατολισμένα προς τις σχέσεις αυτές, μπορούν να τις απεικονίσουν με απτό τρόπο και να απαμβλύνουν τις επιφυλάξεις. Ειδικότερα, το περιβάλλον αντιμετωπίζεται ολιστικά από τα οικομουσεία, τα οποία επιδιώκουν τη διατήρηση και την ερμηνεία όλων των στοιχείων που το ορίζουν. Η διάσπαρτη φύση των οικομουσείων και η ολιστική προσέγγιση που υιοθετείται συμβάλλουν στο να γίνονται πλήρως κατανοητές οι

6 Προκλήσεις και προοπτικές

διασυνδέσεις μεταξύ των ποικίλων χώρων, μεταξύ πολιτισμού και φύσης. Η βιοπολιτισμική ποικιλότητα (biocultural diversity), η οποία υπογραμμίζει τη σημασία της αναδόμησης του σπασμένου δεσμού μεταξύ πολιτισμού και φύσης, που κρύβεται κάτω από πολλά υφιστάμενα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα, κατέχει κεντρική θέση στη φιλοσοφία των οικομουσείων (Davis, 2011). Λαμβάνοντας ένα ενεργό ρόλο στη διατήρηση των φυσικών και πολιτισμικών πόρων, τα οικομουσεία μπορούν να τεκμηριώσουν με άμεσο τρόπο τις εγγενείς και αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ πολιτισμού και περιβάλλοντος, φυσικού και τεχνητού.

Επιπρόσθετα, για όσους εκπαιδευτικούς αμφισβήτησαν την καταλληλότητα των μουσείων για ΠΕ λόγω της διάστασης που θεωρούν πως υπάρχει μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, τα οικομουσεία έχουν τη δυνατότητα να αναιρέσουν τους συγκεκριμένους ενδοιασμούς αφού, κατά τον Davis (2011), εκτός από μουσεία του χώρου είναι και μουσεία του χρόνου. Ο ίδιος αναφέρει ότι τα οικομουσεία δεν επικεντρώνονται αποκλειστικά στο σύγχρονο περιβάλλον, καθώς εξίσου σημαντικά είναι και τα στοιχεία του φυσικού και τεχνητού περιβάλλοντος, τα οποία συνδέουν τα άτομα με το παρελθόν. Χωρίς να δημιουργείται προσκόλληση στο παρελθόν, τα οικομουσεία στοχεύουν στη διατήρηση και ερμηνεία των στοιχείων αυτών προκειμένου να διασφαλίσουν τη συνέχειά τους και να εδραιώσουν τη σύνδεση μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος. Στοχεύουν στη διαφύλαξη της φυσικής, ιστορικής και πολιτισμικής κληρονομιάς και παράλληλα αποσκοπούν στο να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του σήμερα (Kimeev, 2008). Γίνεται προφανές πως τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των οικομουσείων στηρίζουν τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ, όπως εξάλλου και άλλοι τύποι μουσείων. Επιπλέον πλεονέκτημα των οικομουσείων είναι το γεγονός ότι κάνουν άμεσα εμφανείς αυτές τις διασυνδέσεις, αντικρούοντας τις επιφυλάξεις όσων εκπαιδευτικών θεωρούν πως το μουσείο δεν προσφέρεται για ΠΕ, λόγω προσκόλλησης στο παρελθόν, όπως και λόγω χάσματος μεταξύ πολιτισμού και περιβάλλοντος.

γ) Τα οικομουσεία οδηγούνται από την τοπική κοινότητα, επιτρέπουν δημόσια συμμετοχή από όλους τους φορείς και ομάδες ενδιαφέροντος σε όλες τις δραστηριότητες και διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τονώνουν την από κοινού ιδιοκτησία και διαχείριση όλων των φορέων της τοπικής κοινότητας, ενθαρρύνουν τη συνεργασία με ντόπιους καλλιτέχνες, συγγραφείς, ηθοποιούς, μουσικούς και χειροτέχνες.

Από την κοινότητα προς την κοινότητα, τα οικομουσειά διακρίνονται από μια εξωστρεφή πολιτική προς το κοινό. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δίνουν το περιθώριο, το δικαίωμα αλλά και κατά κάποιο τρόπο την υποχρέωση στις σχολικές μονάδες για εμπλοκή στο έργο του οικομουσείου της κοινότητας στην οποία εμπίπτουν. Έτσι, από θεατές γίνονται ενεργοί μέτοχοι σε ένα όραμα που αφορά στην κοινότητα στο σύνολό της. Η εκπαιδευτική διαδικασία, τοποθετημένη στο αυθεντικό τοπικό πλαίσιο, πραγματεύεται θέματα τα οποία συνδέουν το σχολείο με την καθημερινή ζωή, αποκτώντας έτσι ουσία και νόημα. Οι χώροι της κοινότητας γίνονται χώροι μάθησης αλλά και εκπαιδευτικά εργαλεία, που παρά την πολιτισμική και περιβαλλοντική τους αξία, συνεχίζουν να αξιοποιούνται για εκπαιδευτικούς και άλλους σκοπούς, χωρίς να διακινδυνεύεται η διατήρησή τους (Kimeen, 2008). Η αναβίωση των χώρων και των λειτουργιών τους, με τη συμμετοχή του τοπικού πληθυσμού καθώς και ατόμων από τις εικαστικές και παραστατικές τέχνες χαρίζει μια εμπειρική και βιωματική πινελιά στη μαθησιακή διαδικασία. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά έχουν τη δυνατότητα να ενθαρρύνουν ακόμα και τους επιφυλακτικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εμφανίστηκαν να αντιμετωπίζουν τη ΜΠΕ ως μια παθητική μαθησιακή διαδικασία με θεωρητικές γνώσεις.

Συνοψίζοντας, ανάμεσα στις εισηγήσεις που απορρέουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συγκαταλέγεται και η ανάπτυξη και η επέκταση των οικομουσειών, ενός σχετικά νέου τύπου μουσείων, συμβατού με τις ιδέες που καταγράφηκαν σε αυτή τη μελέτη για διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ και με το θεωρητικό πλαίσιο που τις στηρίζει. Το πλεονέκτημα που προσθέτει η αξιοποίηση των οικομουσειών εντοπίζεται στη δυνατότητά τους για ενθάρρυνση των επιφυλακτικών εκπαιδευτικών, αντικρούοντας τους ενδοιασμούς τους και συμβάλλοντας στην υπέρβαση των παραγόντων που τους παρεμποδίζουν για την επιλογή και αξιοποίηση του εν λόγω εκπαιδευτικού συνδυασμού. Καθώς πολλά από τα μουσειά της Κύπρου λειτουργούν ήδη ως οικομουσειά, αφού είναι άμεσα συνδεδεμένα με το φυσικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον, αυτό που απομένει είναι να αναγνωριστεί και να αξιοποιηθεί το προφίλ αυτό, τόσο από το κοινό όσο και από τους επαγγελματίες των μουσειών. Η εισήγηση των οικομουσειών δεν αναιρεί τους υπόλοιπους τύπους μουσειών αλλά συμπληρώνει και προσθέτει στο όλο σκεπτικό και επιχείρημα για διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ. Επίσης, η εισήγηση αυτή λειτουργεί προσθετικά και συμπληρωματικά με τις υπόλοιπες που απευθύνονται προς τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, Υπουργεία Παιδείας και μουσειά.

6.7 Σύνοψη

Το έκτο κεφάλαιο προέκτεινε τα ευρήματα και τη συζήτηση που παρουσιάστηκαν στα Κεφάλαια Τέσσερα και Πέντε αντίστοιχα της παρούσας μελέτης. Σκοπός ήταν η περαιτέρω επεξεργασία των πορισμάτων, προκειμένου να ερμηνευτούν σε πρακτικές εφαρμογές και εισηγήσεις, οι οποίες μπορούν να τροφοδοτήσουν πολιτικές και πρακτικές που ακολουθούνται από Τμήματα Επιστήμων Αγωγής πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, Υπουργεία Παιδείας και μουσεία. Το κεφάλαιο ολοκληρώθηκε με την περιγραφή ενός παραδείγματος καλής πρακτικής καθώς και με μια εκτενέστερη εισήγηση για την επέκταση και δημιουργία οικομουσείων, των οποίων επεξηγήθηκαν οι δυνατότητες για την υπέρβαση των δυσκολιών που υποδείχθηκαν από τα ευρήματα της έρευνας.

7 Επίλογος

«Δεν είναι η εκπαίδευση, αλλά η εκπαίδευση ενός συγκεκριμένου είδους, που θα μας σώσει»

(It is not education, but education of a certain kind, that will save us)

David W. Orr (2004, σ. 8)

Το τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης παρουσιάζει με ένα συνθετικό, ολιστικό και συμπερασματικό τρόπο τον βασικό κορμό της έρευνας, ο οποίος συναπαρτίζεται από τον σκοπό, τη βιβλιογραφία, τη μεθοδολογία, τα ευρήματα, τη συνεισφορά και τις προτάσεις που κατατέθηκαν μέσα από τα Κεφάλαια Ένα έως Έξι. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.

7.1 Συμπεράσματα

Η αντιμετώπιση των αυξανόμενων, πολυσύνθετων, πολυδιάστατων και διαπλεκόμενων ζητημάτων που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα έχει επιβάλει την υιοθέτηση μιας νέας ιδεολογίας, αυτήν της αειφόρου ανάπτυξης, το οικοδόμημα της οποίας στηρίζεται στους πυλώνες του περιβάλλοντος, της κοινωνίας και της οικονομίας. Οι πρόσφατες και συνεχιζόμενες συζητήσεις γύρω από τη σχέση μεταξύ αειφορίας και πολιτισμού, σηματοδοτούν την ολοένα αυξανόμενη αναγνώριση της σχέσης αυτής και ωθούν τη διεύρυνση του μέχρι πρότινος καλά εδραιωμένου τρίπτυχου, με ισότιμη ένταξη και του πολιτισμού στο πλαίσιο της αειφορίας.

Η εκπαίδευση, στην οποία έχει ανατεθεί το δύσκολο έργο της προώθησης της αειφορίας στην πράξη, χαράσσει, προωθεί και εφαρμόζει πολιτικές από τις αρχές της δεκαετίας του '90, ακολουθώντας τις συναφείς θεωρίες και τις διεθνείς συμβάσεις. Σε πρακτικό επίπεδο, οι μέχρι τώρα έρευνες σκιαγραφούν αρκετές δυσκολίες μετάβασης από τις θεωρίες στις πολιτικές και κατ' επέκταση στις πρακτικές, εξακολουθώντας έτσι να αναζητείται η θέση που αρμόζει στην ΕΑΑ εντός του σχολικού αναλυτικού προγράμματος. Κατώφλι εισαγωγής της μπορεί να αποτελέσει η ΠΕ με την οποία έχουν ήδη μακρά και εδραιωμένη σχέση και η οποία, ως παλαιότερη, κατέχει ήδη κάποια θέση στα περισσότερα σχολικά αναλυτικά προγράμματα. Αν και πλεονεκτική η μεταξύ τους συσχέτιση, εντούτοις έρευνες έδειξαν ότι οι πρακτικές που συχνά ακολουθούνται δεν εκμεταλλεύονται επαρκώς τις δυνατότητές της, υποδεικνύοντας μια τάση μονομερούς έμφασης στις βιοφυσικές διαστάσεις του περιβαλλοντικού πυλώνα, μέσα από την οποία παραβλέπονται οι

υπόλοιπες πτυχές. Προηγούμενες έρευνες σκιαγράφησαν την ανάγκη διεύρυνσης του τρόπου προσέγγισης της ΕΑΑ μέσα από την ΠΕ, η οποία εκτείνεται πέραν από τις επιστημονικές και τεχνικές πτυχές της οικολογίας. Επιπλέον, οι πρόσφατες θεωρίες και διεθνείς συζητήσεις προτάσσουν ως αναγκαία την παράλληλη εξέταση των πολιτισμικών παραμέτρων, των οποίων η επίδραση προβάλλεται πλέον αδιαμφισβήτητη στα ζητήματα αειφορίας.

Η παρούσα μελέτη, αφουγκραζόμενη την ανάγκη αυτή, υποστήριξε μια εκπαιδευτική δράση, η οποία αξιοποιεί τις δυνατότητες της ΠΕ ως κανάλι διοχέτευσης της ΕΑΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα διεύρυνση της προοπτικής της με το να την εντάσσει σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο προσφέρει τα ερεθίσματα και τα μέσα για μια ευρύτερη προσέγγιση, που λαμβάνει εξίσου υπόψη τις πολιτισμικές πτυχές, ανάμεσα στις άλλες. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα, καθοδηγούμενη από την Κριτική Θεωρία, την Κριτική Παιδαγωγική και την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου, θεωρίες και προσεγγίσεις οι οποίες συγκρότησαν από κοινού το θεωρητικό της πλαίσιο, επικεντρώθηκε στην ιδέα για διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ. Ειδικότερα, υιοθετώντας τον κριτικό χαρακτήρα των συγκεκριμένων θεωριών, οι οποίες ανταποκρίνονται στη φύση της ΕΑΑ, το θεωρητικό πλαίσιο συγκεκριμενοποιήθηκε με την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου, βάσει της οποίας δίνεται έμφαση στο χωροταξικό συγκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από το οποίο μπορούν να διερευνηθούν οι δεσμοί μεταξύ πολιτισμού, περιβάλλοντος και εκπαίδευσης, με γνώμονα την αειφορία. Έτσι, τοποθετώντας την εκπαιδευτική διαδικασία στο μουσείο, η συγκεκριμένη διατριβή υποστήριξε τα οφέλη που προκύπτουν μέσα από την αξιοποίηση του συγκεκριμένου πλαισίου για ΠΕ, ενός εκπαιδευτικού συνδυασμού που το Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης τεκμηρίωσε πως συνάδει με τις αρχές και τα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ και ως εκ τούτου μπορεί να συμβάλει στην αειφορία. Πρόκειται για εκπαιδευτική δράση, την οποία η παρούσα μελέτη αντιμετώπισε ως μια επιλογή ανάμεσα σε άλλες, με τις οποίες λειτουργεί συνεργικά και συμπληρωματικά για την επίτευξη των στόχων της ΕΑΑ, και σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως πανάκεια.

Η σχετική βιβλιογραφία, αν και αναγνωρίζει τις συνδέσεις που υφίστανται μεταξύ ΠΕ και ΕΑΑ, μουσείων και ΠΕ, μουσείων και αειφορίας, εντούτοις δεν έχει να επιδείξει κάποια μελέτη που να εστιάζει σε βάθος στις θεωρητικές συνδέσεις που υπάρχουν μεταξύ και των τριών. Προς την κάλυψη αυτού του θεωρητικού κενού κατευθύνθηκε το θεωρητικό μέρος

της μελέτης, πραγματοποιώντας ανάλυση και σύνθεση των χαρακτηριστικών που συνδέουν την ΕΑΑ με την ΠΕ και τα μουσεία, με προεκτάσεις στη σχέση μεταξύ πολιτισμού και ΕΑΑ, προσθέτοντας έτσι ένα θεωρητικό λιθαράκι στον χώρο της συναφούς βιβλιογραφίας. Καινοτομικό στοιχείο αποτέλεσε και το γεγονός ότι η συγκεκριμένη συζήτηση πλαισιώθηκε από τις βασικές αρχές της Κριτικής Θεωρίας, της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου. Μάλιστα, η τοποθέτηση της ΠΕ και της ΕΑΑ στο μουσειακό συγκείμενο επιβεβαιώνει τις βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου, με την οποία ευθυγραμμίζεται. Επιπλέον, την προεκτείνει με το να διερευνά τους δεσμούς μεταξύ περιβάλλοντος, πολιτισμού και εκπαίδευσης στο πλαίσιο της αειφορίας, μια θεωρητική πρόκληση στην οποία λίγοι έχουν επικεντρωθεί, σύμφωνα με τον Gruenewald (2003), εισηγητή της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου. Τέλος, την εμπλουτίζει, ακολουθώντας τις προτροπές του ιδίου για παραγωγή εκπαιδευτικών συζητήσεων και πρακτικών που εξετάζουν με ρητό τρόπο τους δεσμούς αυτούς εντός ενός συγκεκριμένου συγκείμενου. Τα σημεία αυτά προσθέτουν στην όλη θεωρητική συνεισφορά της έρευνας.

Η προώθηση των πιο πάνω εντός της εκπαιδευτικής πρακτικής εξαρτάται κυρίως από τις πολιτικές και τις εκπαιδευτικές δομές, από τις οποίες αναμένεται να μεταφέρουν τις θεωρίες στην πράξη. Αυτοί όμως που έχουν τον τελικό λόγο για την υλοποίηση των πολιτικών είναι οι εκπαιδευτικοί, που με τις παιδαγωγικές απόψεις που φέρουν και τις διδακτικές επιλογές στις οποίες προβαίνουν, επηρεάζουν καθοριστικά τη συνοχή μεταξύ θεωριών, πολιτικών και πρακτικών. Θέλοντας να κατανοηθεί σε βάθος ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ και των παραμέτρων που ευνοούν και παρεμποδίζουν την πρακτική τους, το διερευνητικό μέρος της έρευνας επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των παιδαγωγικών απόψεων των εκπαιδευτικών και στους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεσή τους για την επιλογή και αξιοποίηση της εν λόγω εκπαιδευτικής δράσης. Απώτερος στόχος ήταν τα προκύπτοντα ευρήματα, προερχόμενα από τους επαγγελματίες, να τροφοδοτήσουν με τη σειρά τους τις συναφείς πολιτικές, από τις οποίες αναμένεται να προωθήσουν στην εκπαιδευτική πράξη τις σύγχρονες θεωρίες αναφορικά με την αειφορία και τις παραμέτρους της, συμπεριλαμβανομένου του πολιτισμού. Έχοντας περισσότερη κατανόηση για τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών, αυξάνονται οι πιθανότητες για οργάνωση και προώθηση κατάλληλων παρεμβάσεων σε επίπεδο πολιτικών και πρακτικών, με γνώμονα πάντοτε το όφελος των μαθητών.

Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό αυτό, η παρούσα μελέτη κατευθύνθηκε από τρία κύρια ερευνητικά ερωτήματα και ένα υποερώτημα, που εστίασαν στις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ, για τη σχέση μεταξύ ΜΠΕ και ΕΑΑ, για τη σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας καθώς και στους παράγοντες που επηρεάζουν την προώθηση των πιο πάνω στην εκπαιδευτική πράξη. Για να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά, υιοθετήθηκε ποιοτική μεθοδολογία. Συγκεκριμένα, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με σαράντα εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με προσωπικούς χάρτες εννοιών, κάρτες ταξινόμησης και ερωτηματολόγια πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων, τα οποία αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση. Οι θεματικές περιοχές που προέκυψαν κάλυψαν ένα πλατύ φάσμα απόψεων και παραγόντων.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν μια θετική τάση για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ και μέσα από τα λεγόμενά τους εμφανίστηκαν να ασχολούνται περισσότερο με την καταλληλότητα της φύσης του χώρου και των μέσων του, όπως επίσης και με το είδος και το περιεχόμενο της μάθησης που σχετίζεται με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση. Οι συγκεκριμένες ενότητες διαμόρφωσαν το γενικό πλαίσιο των απόψεων των εκπαιδευτικών. Εκτός από τις απόψεις που εκφράστηκαν για τα μέσα του χώρου, οι οποίες ήταν όλες θετικές, οι υπόλοιπες θεματικές ενότητες διαμορφώθηκαν τόσο από θετικές όσο και από αρνητικές απόψεις, σχηματίζοντας πολλές φορές τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, αναλόγως με την οπτική γωνία του κάθε συμμετέχοντα. Μέσω των θετικών τους απόψεων οι συμμετέχοντες έθιξαν τις ευνοϊκότερες συνθήκες περιβάλλοντος, τη μείωση χωροχρονικού χάσματος, τα πολυάριθμα, ποικίλα και μοναδικά ερεθίσματα, την πολυδιάστατη και ολιστική μάθηση, και την αμφίδρομη σχέση μεταξύ πολιτισμού και περιβάλλοντος, ως πλεονεκτήματα που απορρέουν από την αξιοποίηση της ΜΠΕ. Με τις αρνητικές απόψεις, το μουσείο παρουσιάστηκε ως στατικός και περιοριστικός χώρος, χωρίς φύση, προσκολλημένο στο παρελθόν και από το οποίο απορρέουν θεωρητικές γνώσεις μέσω μιας παθητικής μαθησιακής διαδικασίας.

Θέτοντας τα ευρήματα αυτά σε σύγκριση με τη βιβλιογραφία φάνηκε ότι οι θετικές απόψεις ήταν κυρίως σε συμφωνία με τις δυνατότητες που είχαν καταγραφεί σε θεωρητικό επίπεδο και είχαν επεξηγηθεί εκτενώς στο αντίστοιχο κεφάλαιο. Επιπρόσθετα, οι θετικές απόψεις παρουσιάστηκαν ευθυγραμμισμένες με τις βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου. Αναφορικά με τις αρνητικές απόψεις, οι οποίες φάνηκε να μην

υιοθετούν τις αρχές της συγκεκριμένης θεωρίας, στις πλείστες των περιπτώσεων αποτελούσαν τον απόηχο προηγούμενων αρνητικών εμπειριών ή και απουσίας εμπειριών, ακατάλληλης ή και ελλιπούς εκπαίδευσης, στενών αντιλήψεων και ανθεκτικών στον χρόνο στερεοτύπων. Πρόκληση της παρούσας έρευνας δεν ήταν μόνο η επιβεβαίωση των θεωρητικών δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού αυτού συνδυασμού υπό την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. Κατ' ακρίβεια, η πρόκληση ξεκινούσε εκεί που σταματούσαν οι θετικές απόψεις.

Δηλαδή, έχοντας καταγεγραμμένες και οργανωμένες τις αρνητικές απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, το επόμενο βήμα ήταν η επεξεργασία τους με τρόπο ώστε να μεταφραστούν σε πρακτικές προτάσεις, οι οποίες δύνανται να τροφοδοτήσουν τις πολιτικές και πρακτικές, που μπορούν να μετατρέψουν τις απόψεις αυτές από αρνητικές σε θετικές. Εξάλλου, ο μετασχηματισμός είναι βασικός στόχος της Κριτικής Θεωρίας, της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου, οι οποίες διαμορφώνουν από κοινού το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας που την καθοδηγεί. Πιστεύεται ότι αυτό έχει επιτευχθεί μέσα από την παρούσα διερεύνηση, η οποία αφού ολοκλήρωσε το στάδιο της ανάλυσης, μέσω της οποίας συγκρίθηκαν τα ευρήματα με τη συναφή βιβλιογραφία, παρουσίασε μια σειρά από εισηγήσεις προς Υπουργείο Παιδείας, Τμήματα Επιστημών Αγωγής και μουσεία. Οι τρεις αυτοί επίσημοι φορείς έχουν τη δυνατότητα, μέσω των πολιτικών και πρακτικών τους, να επηρεάσουν θετικά και με άμεσο τρόπο τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το υπό μελέτη θέμα.

Οι ενέργειες των τριών αυτών φορέων δεν ολοκληρώνονται με την αλλαγή ή τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών, αφού όπως η διερεύνηση έδειξε, εξίσου καθοριστικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν και για την αντιμετώπιση ποικίλων άλλων παραγόντων που οι συμμετέχοντες υπέδειξαν, ισχυριζόμενοι πως επιδρούν στις πρακτικές τους, οι οποίες αναδείχθηκαν σε αξιοσημείωτο βαθμό δυσανάλογες με τις απόψεις τους, αναφορικά με τη διάχυση της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ. Έχοντας δηλαδή καταγράψει μια ευρεία γκάμα από θετικές απόψεις και έχοντας σημειώσει εξαιρετικά μικρού βαθμού αντίστοιχες πρακτικές, η παρούσα μελέτη ανέδειξε μια ασυμφωνία μεταξύ των δύο. Εκτός από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν πιο πάνω και φάνηκαν πως επιδρούν στους εκπαιδευτικούς, τις περισσότερες φορές εν αγνοία τους, η διερεύνηση κατέγραψε μια σειρά από λειτουργικούς και πρακτικούς παράγοντες που επίσης επηρεάζουν την επιλογή

και αξιοποίηση της ΜΠΕ. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες, σε αντιδιαστολή με τους προαναφερθέντες, υποδείχθηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, όπως αυτοί τους βιώνουν και τους αντιλαμβάνονται. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι πολιτικές, το αναλυτικό πρόγραμμα και το ωρολόγιο πρόγραμμα, η προετοιμασία που απαιτείται, το είδος και ο βαθμός καθοδήγησης και επιμόρφωσης, οι περιορισμοί του χώρου, η ύπαρξη ή όχι προσχεδιασμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, ο βαθμός ενημέρωσης και το οικονομικό κόστος.

Η παρούσα μελέτη δεν αρκέστηκε στον εντοπισμό των εξωγενών αυτών παραγόντων. Κινούμενη πέραν του ερμηνευτισμού και εισερχόμενη σε κριτική τροχιά, επιδίωξε την πρακτική αξιοποίηση των συγκεκριμένων ευρημάτων αποσκοπώντας στον μετασχηματισμό και την αλλαγή στην πράξη, όπως προνοούν και οι θεωρίες που καθοδηγούν την συγκεκριμένη έρευνα. Στηριζόμενη στα ευρήματα και τις ερμηνείες τους, κατέθεσε ολοκληρωμένες και πρακτικά εφαρμόσιμες προτάσεις, μέσω των οποίων ενημερώνονται πολιτικές και πρακτικές που σχετίζονται με πανεπιστημιακά ιδρύματα, Υπουργεία Παιδείας και μουσεία. Απώτερος στόχος είναι οι προτάσεις αυτές να συμβάλουν στην τροποποίηση και επικαιροποίηση των υφιστάμενων πολιτικών αλλά και στη χάραξη νέων, οι οποίες με τη σειρά τους θα τροφοδοτήσουν τις αντίστοιχες πρακτικές, έτσι ώστε αυτές να είναι συμβατές με τις σύγχρονες θεωρίες περί περιβάλλοντος, πολιτισμού και αειφορίας στην εκπαίδευση.

Αυτή είναι μια ακόμα σημαντική συνεισφορά της παρούσας μελέτης σε επίπεδο πολιτικών και πρακτικών. Η συνεισφορά συμπληρώνεται με τα ευρήματα που έδωσαν φως, για πρώτη φορά στον ερευνητικό χώρο, στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση μεταξύ ΜΠΕ και αειφορίας καθώς και μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας, ένα σύγχρονο και υπό εξέλιξη θέμα. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών συνιστούν ενθαρρυντικές ενδείξεις για τις επωφελείς συνδέσεις των πιο πάνω, αφού οι συμμετέχοντες είχαν υποδείξει μόνο πλεονεκτήματα από τις μεταξύ τους σχέσεις. Αναφορικά με την πρώτη σχέση, δηλαδή μεταξύ ΜΠΕ και αειφορίας, μέσα από τα ευρήματα είχαν επισημανθεί τα οφέλη από τις δυνατότητες που προσφέρονται για ολιστική προσέγγιση της αειφορίας στην πράξη, για απτή διασύνδεση προηγούμενων, παροντικών και μελλοντικών γενεών, για υπόδειξη του αειφόρου και μη αειφόρου τρόπου ζωής και για τον εντοπισμό της ρίζας ενός προβλήματος. Ως προς τη σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας, ο κάθε συμμετέχοντας φάνηκε πως ήταν σε θέση να υποδείξει και να αντιληφθεί έναν από τους τρεις μέχρι τώρα

αναγνωρισμένους ρόλους του πολιτισμού στο πλαίσιο της αειφορίας. Οι ενδείξεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν βάση για περαιτέρω και πιο στοχευμένη ένταξη της ΜΠΕ και ΕΑΑ καθώς και του πολιτισμού στην ΕΑΑ, με πολιτικές που προωθούν πρακτικές οι οποίες αξιοποιούν και επωφελούνται από τις δυνατότητες της σχέσης αυτής.

7.2 Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα

Δεδομένων των περιορισμών που αναφέρθηκαν στο σημείο 6.1 του έκτου κεφαλαίου, των πτυχών του θέματος που η συγκεκριμένη έρευνα δεν έχει καλύψει αλλά και των νέων ερωτημάτων τα οποία έχει αποκαλύψει, η παρούσα έρευνα καταθέτει ακολούθως κάποιες κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα.

Αρχικά, βάσει των δύο προαναφερθέντων περιορισμών της έρευνας προτείνεται η πραγματοποίηση έρευνας, η οποία να λαμβάνει υπόψη στον σχεδιασμό και την ανάλυση τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που συνδέονται με το φύλο, την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας τους, όπως και τις προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες τους σε θέματα που άπτονται του πολιτισμού και του περιβάλλοντος. Επίσης, θα ήταν χρήσιμη η περαιτέρω έρευνα που λαμβάνει υπόψη την επίδραση που πιθανόν να έχουν στις απόψεις και τους παράγοντες χαρακτηριστικά όπως η προηγούμενη εκπαίδευσή τους για συναφή θέματα, η προηγούμενη διδακτική πείρα που έχουν με τέτοιου τύπου εκπαιδευτικές εφαρμογές καθώς και το γεωγραφικό συγκείμενο του σχολείου στο οποίο διδάσκουν.

Αναφορικά με τον περιορισμό της έρευνας που σχετίζεται με το μέγεθος του δείγματος, προτείνεται η πραγματοποίηση έρευνας που θα εξετάζει το ίδιο θέμα μέσω μεικτής ερευνητικής μεθοδολογίας. Η αξιοποίηση ποσοτικής μεθοδολογίας θα επιτρέψει την πραγματοποίηση έρευνας μεγαλύτερης και ευρύτερης κλίμακας, με περισσότερους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε διαφορετικά γεωγραφικά συγκείμενα. Ο συνδυασμός των ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων διερεύνησης θα συμβάλει αφενός στην εις βάθος κατανόηση και ερμηνεία της υπό μελέτη κατάστασης και αφετέρου στην εξαγωγή ασφαλών γενικεύσεων για τα ευρήματα που θα προκύψουν.

Όσο αφορά στο περιεχόμενο μελλοντικών ερευνών που άπτονται συναφών θεμάτων, προτείνεται η περαιτέρω εστίαση στη θεωρητική και πρακτική σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας στην εκπαίδευση, ενός καινούριου θέματος στον χώρο της διεθνούς

βιβλιογραφίας. Η παρούσα μελέτη εξέτασε την εν λόγω σχέση σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο πολιτικών, στο Κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης. Επιπλέον, αφού παρουσίασε τη ΜΠΕ ως μια εκπαιδευτική δράση που προωθεί τη σχέση αυτή στην εκπαιδευτική πράξη, εξέτασε τη σχέση σε πρακτικό επίπεδο, υπό τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, λόγω του επίκαιρου και υπό εξέλιξη θέματος, αναφορικά με τον ρόλο του πολιτισμού στην αειφορία, σκιαγραφείται έντονα η ανάγκη για περαιτέρω έρευνες που θα ακολουθήσουν τις διεθνείς συζητήσεις και θα καταπιαστούν σε βάθος με τη συγκεκριμένη σχέση υπό την εκπαιδευτική προοπτική, αφού όπως ήδη ειπώθηκε, η εκπαίδευση συνιστά το μέσο για την τροχοδρόμηση των στόχων που σχετίζονται με την αειφορία. Για παράδειγμα, θα ήταν χρήσιμη η πραγματοποίηση ερευνών, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τους τρεις μέχρι τώρα αναγνωρισμένους ρόλους του πολιτισμού στην αειφορία και θα προτείνουν τρόπους προώθησής τους μέσα από τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές. Η ΜΠΕ, που συζητήθηκε εκτενώς και διερευνήθηκε μέσα από την παρούσα μελέτη, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα βήμα προόδου στο εν λόγω ανεξερεύνητο πεδίο έρευνας.

Επιπλέον συνεισφορά στο συγκεκριμένο πεδίο της έρευνας θα έχει η μελλοντική υλοποίηση μελετών που διερευνούν την επίδραση που έχει η ΜΠΕ στην ανάπτυξη ικανότητας δράσης (action competence skills) στους μαθητές αναφορικά με τις αρχές της αειφορίας. Δηλαδή, αποσκοπώντας στην πράξη (praxis) και στον κοινωνικό μετασχηματισμό που χαρακτηρίζουν την Κριτική Παιδαγωγική και την Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου, προτείνεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων ΜΠΕ, υπό την ομπρέλα της αειφορίας, με σκοπό τη διερεύνηση του βαθμού που αυτά επηρεάζουν την ικανότητα δράσης των μαθητών.

Επίσης, η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε μόνο στους εκπαιδευτικούς από τους οποίους αναμένεται να επιλεγεί η ΜΠΕ για προώθηση της αειφορίας στη διδακτική πράξη. Πολλές από τις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί βασίζονταν στις υποθέσεις τους για το πώς οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν την εν λόγω εκπαιδευτική δράση από τη δική τους οπτική γωνία. Η πραγματοποίηση έρευνας, η οποία θα εξετάζει τις απόψεις ή ακόμη και τις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών σε σχέση με τη ΜΠΕ, θα προσφέρει τη δυνατότητα αντιπαραβολής των συγκεκριμένων ευρημάτων με τις αντίστοιχες απόψεις των εκπαιδευτικών για διασταύρωση, επιβεβαίωση ή και αναίρεση πιθανών παρανοήσεων που οι τελευταίοι εξέφρασαν στην παρούσα έρευνα για τους μαθητές τους. Η καταγραφή της

φωνής και των δύο εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία θα συμβάλει στον σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων και παρεμβάσεων, που λαμβάνουν εξίσου υπόψη τις ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, οι οποίοι αποτελούν τους τελικούς αποδέκτες όλων αυτών των ενεργειών.

7.3 Σύνοψη

Βρισκόμενοι αντιμέτωποι όσο ποτέ προηγουμένως με τα πολυσύνθετα ζητήματα αειφορίας, που η ίδια η ανθρωπότητα έχει δημιουργήσει, γίνεται πλέον ξεκάθαρο πως για να λυθούν οι κόμποι χρειάζονται νέες προσεγγίσεις, αφουγκραζόμενοι τα διαχρονικά λόγια του Albert Einstein: «Δεν μπορούμε να επιλύσουμε τα προβλήματά μας χρησιμοποιώντας τον ίδιο τρόπο σκέψης που χρησιμοποιήσαμε όταν τα δημιουργήσαμε». Η παρούσα διατριβή υποστηρίζει πως η ΜΠΕ, λειτουργώντας συνεργικά με άλλα είδη εκπαίδευσης, μπορεί να προσφέρει, να εμπλέξει και να καλλιεργήσει ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης, τέτοιο που απαιτείται για τη δημιουργία ενός βιώσιμου και αειφόρου μέλλοντος, επιδίωξε τη διερεύνηση της διάχυσης της ΕΑΑ μέσω της ΜΠΕ σε επίπεδο θεωριών, πολιτικών και πρακτικών. Αφού μελέτησε τις θεωρητικές δυνατότητες του θέματος, προχώρησε στην εξέταση της πράξης υπό την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, αφού πρόκειται για τους επαγγελματίες από τους οποίους εξαρτάται η μεταφορά από το πρώτο και δεύτερο προς το τρίτο επίπεδο, αυτό των πρακτικών. Μέσα από το εμπειρικό μέρος της έρευνας σκιαγραφήθηκαν τόσο οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών όσο και οι παράγοντες που τους επηρεάζουν αναφορικά με τη συγκεκριμένη παιδαγωγική. Τα ευρήματα που αποκαλύφθηκαν, μεταφράστηκαν στη συνέχεια σε πρακτικές εισηγήσεις, οι περισσότερες από τις οποίες προσανατολίζονται στην τροφοδότηση πολιτικών, που με τη σειρά τους αναμένεται να επηρεάσουν θετικά τις αντίστοιχες πρακτικές, προκειμένου να επιτευχθεί μεγαλύτερη συνοχή μεταξύ αυτών και των θεωριών, για την από κοινού προώθηση της αειφορίας, του περιβάλλοντος και του πολιτισμού στην εκπαίδευση, μέσα από δράσεις σε μουσεία.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701.
- Anderson, D., & Zhang, Z. (2003). Teacher perceptions of field-trip planning and implementation. *Visitor Studies Today*, 6(3), 6-11.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1986). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge.
- Athman, J. A., & Monroe, M. C. (2001). Elements of effective environmental education programs. In A. Fedler (Ed.), *Defining best practices in boating, fishing, and stewardship education* (pp. 37-48). Washington DC: Recreational Boating and Fishing Foundation.
- Auclair, E. (2015). Ordinary heritage, participation and social cohesion: The suburbs of Paris. In E. Auclair, & G. Fairclough (Eds.), *Theory and practice in heritage and sustainability: Between past and future* (pp. 25-39). Oxon: Routledge.
- Auclair, E., & Fairclough, G. (2015). Living between past and future: An introduction to heritage and cultural sustainability. In E. Auclair, & G. Fairclough (Eds.), *Theory and practice in heritage and sustainability: Between past and future* (pp. 1-22). Oxon: Routledge.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2005). Promoting environmentally sustainable attitudes and behaviour through free-choice learning experiences: What is the state of the game? *Environmental Education Research*, 11(3), 281-295.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Balling, J. D., & Falk, J. H. (1980). A perspective on field trips: Environmental effects on learning. *Curator: The Museum Journal*, 23(4), 229-240.
- Bamberger, Y., & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75-95.
- Bamberger, Y., & Tal, T. (2008). Multiple outcomes of class visits to natural history museums: The students' view. *Journal of Science Education and Technology*, 17(3), 274-284.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Banse, G., & Parodi, O. (2012). Sustainability and culture: An expanded view. *Periodica Oeconomica. Special Issue on the Regional Aspects of Sustainability*, 17-27.
- Barrett, J. & McManus, P. (2007). Civilising nature: Museums and the environment. In G. Birch (Ed.), *Water, wind, art and debate. How environmental concerns impact on disciplinary research* (pp. 319-344). Sydney: Sydney University Press.
- Barrett, M. J., & Sutter, G. C. (2006). A youth forum on sustainability meets the human factor: Challenging cultural narratives in schools and museums. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 6(1), 9-23.
- Beckford, C. (2008). Re-orienting environmental education in teacher education programs in Ontario. *Journal of Teaching and Learning*, 5(2), 55-66.
- Bhatia, A. (2009). *Museum and school partnership for learning on field trips*. (Unpublished doctoral dissertation). Colorado State University, Colorado.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Birney, B. A. (1988). Criteria for successful museum and zoo visits: Children offer guidance. *Curator: The Museum Journal*, 31(4), 292-316.
- Boccardi, G. (2013). Phase II on culture and sustainable development - Closing message. *Building the Future we Want with Science, Technology and Innovation (STI) and Culture*, E-discussion.
- Bolstad, R., Eames, C., & Robertson, M. (2008). *The state of environmental education in New Zealand: A baseline assessment of provision in the formal education sector in 2006*. Wellington, New Zealand: World Wild Fund for Nature.
- Bonnett, M. (1999). Education for sustainable development: A coherent philosophy for environmental education? *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 313-324.
- Bonnett, M. (2002). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, 8(1), 9-20.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Connecticut: Greenwood Press.
- Bowers, C. A. (2001). *Educating for eco-justice and community*. Georgia: University of Georgia Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- British Sociological Association. (2002). Statement of ethical practice for the British Sociological Association. Retrieved September 17, 2013, from <http://www.britsoc.co.uk/media/27107/StatementofEthicalPractice.pdf>

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Brooks, C., & Ryan, A. (2008). *Education for sustainable development. Interdisciplinary discussion series report*. Southampton: Higher Education Academy.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). New York: Routledge.
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. S. Popkewitz, & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (pp. 45-65). New York: Routledge.
- Burtynsky, E. (n.d). Exploring the residual landscape. Retrieved June 29, 2015, from www.edwardburtynsky.com
- Chatzifotiou, A. (2006). Environmental education, national curriculum and primary school teachers. Findings of a research study in England and possible implications upon education for sustainable development. *The Curriculum Journal*, 17(4), 367-381.
- Chen, J. A., Morris, D. B., & Mansour, N. (2015). Science teachers' beliefs: Perceptions of efficacy and the nature of scientific knowledge and knowing. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 370-386). New York: Routledge.
- Chin, C., & Teou, L. (2010). Formative assessment: Using concept cartoon, pupils' drawings, and group discussions to tackle children's ideas about biological inheritance. *Journal of Biological Education*, 44(3), 108-115.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.).

London: Routledge.

Cox-Petersen, M. A., Marsh, D. D., Kisiel, J. & Melber, M. L. (2003). Investigation of

guided school tours, student learning, and science reform recommendations at a

museum of natural history. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 200-218.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods*

approaches. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Crooke, E. (2006). Museums and community. In S. Macdonald (Ed.), *A companion to*

museum studies (pp. 170-185). Oxford: Blackwell Publishing.

Cross, D. I. (2009). Alignment, cohesion, and change: Examining mathematics teachers'

belief structures and their influence on instructional practices. *Journal of Mathematics*

Teacher Education, 12(5), 325-346.

Davies, M., & Wilkinson, H. (2008). *Sustainability and museums: Your chance to make a*

difference. London: Museums Association.

Davis, H., & Andrzejewski, C. (2009). Teacher beliefs. *Psychology of Classroom*

Learning: An Encyclopedia, 2, 909-915.

Davis, J., & Gardner, H. (1999). Open windows, open doors. In E. Hooper-Greenhill (Ed.),

The educational role of the museum (2nd ed., pp. 99-104). London: Routledge.

Davis, P. (2011). *Ecomuseums: A sense of place* (2nd ed.). London: Continuum.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Dessein, J., Soini, K., Fairclough, G., & Horlings, L. (Eds). (2015). *Culture in, for and as sustainable development: Conclusions from the COST action IS1007 Investigating Cultural Sustainability*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: The Macmillan.
- Dyment, J. E. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(1), 28-45.
- Eagan, P., Cook, T., & Joeres, E. (2002). Teaching the importance of culture and interdisciplinary education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(1), 48-66.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., & Tondeur, J. (2015). Teachers' beliefs and uses of technology to support 21st-century teaching and learning. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 403-420). New York: Routledge.
- Evans, T. L. (2010). Critical social theory and sustainability education at the college level: Why it's critical to be critical. *Journal of Sustainability Education*, 1, 1-16.
- Falk, J. H. (2005). Free-choice environmental learning: Framing the discussion. *Environmental Education Research*, 11(3), 265-280.
- Falk, J. H. (2009). *Identity and the museum visitor experience*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1992). *The museum experience*. Washington, DC: Howells House.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Plymouth: AltaMira Press.
- Falk, J. H., Dierking, L. D., & Adams, M. (2006). Living in a learning society: Museums and free-choice learning. In S. Macdonald (Ed.), *A companion to museum studies* (pp. 323-339). Oxford: Blackwell Publishing.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38*(1), 47-65.
- Fien, J. (2001). *Education and sustainability: Reorienting Australian schools for a sustainable future*. Australia: Australian Conservation Foundation.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fives, H., Lacatena, N., & Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 249-265). New York: Routledge.
- Flogaitis, E., & Agelidou, E. (2003). Kindergarten teachers' conceptions about nature and the environment. *Environmental Education Research, 9*(4), 461-478.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Flogaitis, E., Daskolia, M., & Agelidou, E. (2005). Kindergarten teachers' conceptions of environmental education. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 125-136.
- Foster, J. (2001). Education as sustainability. *Environmental Education Research*, 7(2), 153-165.
- Francis, D. C., Rapacki, L., & Eker, A. (2015). The individual, the context, and practice. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 336-352). New York: Routledge.
- Freire, P. (2005α). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2005β). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach* (Revised ed.). Boulder, CO: Westview.
- Frisk, E., & Larson, K. L. (2011). Educating for sustainability: Competencies & practices for transformative action. *Journal of Sustainability Education*, 2, 1-20.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (1999). *Applying educational research: A practical guide* (4th ed.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- GHK, & Danish Technology Institute. (2008). *Inventory of innovative practices in education for sustainable development*. (No. 13). Brussels: GHK.
- Gill, M. G., & Fives, H. (2015). Introduction. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 1-10). New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Giroux, H. A. (2003). Pedagogies of difference, race, and representation: Film as a site of translation and politics. In P. P. Trifonas (Ed.), *Pedagogies of difference: Rethinking education for social justice* (pp. 81-106). New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (2010). Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του σχολείου σε μια αντίπαλη παιδαγωγική. Στο: Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 63-120). Αθήνα: Gutenberg.
- Gough, A. & Gough, N. (2010). Environmental education. In C. A. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 339-343). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(1), 59-70.
- Griffin, J. & Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81(6), 763-779.
- Grob, A. (1995). A structural model of environmental attitudes and behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 209-220.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2011). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Hart, P. (2003). Reflections on reviewing educational research: (Re) Searching for value in environmental education. *Environmental Education Research*, 9(2), 241-256.
- Hauser, R., & Banse, G. (2011). Culture and culturality: Approaching a multi-faceted concept. In O. Parodi, I. Ayestaran & G. Banse (Eds.), *Sustainable development: Relationships to culture, knowledge and ethics* (pp. 33-51). Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Hawkes, J. (2001). *The fourth pillar of sustainability: Culture's essential role in public planning*. Champaign, IL: Common Ground.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. Oxon: Routledge.
- Hein, G. E. (2004). John Dewey and museum education. *Curator: The Museum Journal*, 47(4), 413-427.
- Hein, G. E. (2006). Museum education. In S. Macdonald (Ed.), *A companion to museum studies* (pp. 340-352). Oxford: Blackwell Publishing.
- Higgins, P. (2002). Why educate out of doors? In P. Higgins, & R. Nicol (Eds.), *Outdoor education: Authentic learning in the context of landscapes* (pp. 19-26). Kinda: Kinda Education Center.
- Hoffman, A. J. (2012). Climate science as culture war. *Stanford Social Innovation Review*, 10(4), 30-37.
- Hoffman, B. H., & Seidel, K. (2015). Measuring teachers' beliefs. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 106-127). New York: Routledge.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Holbrook, J. (2009). Meeting challenges to sustainable development through science and technology education. *Science Education International*, 20(1/2), 44-59.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Oxon: Routledge.
- Hristova, S. (2015). We, European cities and towns: The role of culture for the evolving European model of urban sustainability. In S. Hristova, M. D. Šešić & N. Duxbury (Eds.), *Culture and sustainability in European cities: Imagining Europolis* (pp. 42-54). Oxon: Routledge.
- Huckle, J. (1993). Environmental education and sustainability: A view from critical theory. In J. Fien (Ed.), (pp. 43-68). Geelong, Victoria: Deakin University.
- Institute of Environmental Studies & The University of New South Wales. (1999). *Education for sustainability*. Sydney: UNSW.
- International Council of Museums. (2007). *ICOM statutes*. Vienna: ICOM.
- Janes, R. R. (2014). Museums for all seasons. *Museum Management and Curatorship*, 29(5), 403-411.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163-178.
- Jónsdóttir, Á. (2013). Art and place-based education for the understanding of sustainability. *Education in the North*, (20), 90-105.
- Jónsdóttir, Á., & Antoniou, C. (2016). *Artistic actions for sustainability in contemporary art exhibitions*. Manuscript submitted for publication.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Jucker, R. (2002). "Sustainability? Never heard of it!": Some basics we shouldn't ignore when engaging in education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(1), 8-18.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469.
- Kang, C., Anderson, D., & Wu, X. (2009). Chinese perceptions of the interface between school and museum education. *Cultural Studies of Science Education*, 1-20.
- Kimeev, V. M. (2008). Ecomuseums in Siberia as centers for ethnic and cultural heritage preservation in the natural environment. *Archaeology, Ethnology & Anthropology of Eurasia*, 35(3), 119-128.
- Kincheloe, J. L. (2012). *Teachers as researchers (classic edition): Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Oxon: Routledge.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Knapp, D. (2000). The Thessaloniki declaration: A wake-up call for environmental education? *The Journal of Environmental Education*, 31(3), 32-39.
- Kola-Olusanya, A. (2005). Free-choice environmental education: Understanding where children learn outside of school. *Environmental Education Research*, 11(3), 297-307.
- Köpfmuller, J. (2011). From the cultural dimension of sustainable development to the culture of sustainable development. In O. Parodi, I. Ayestaran & G. Banse (Eds.),

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Sustainable development: Relationships to culture, knowledge and ethics* (pp. 93-106).
Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Krathwohl, D. R. (1998). *Methods of educational and social science research: An integrated approach* (2nd ed.). Long Groove, IL: Waveland Press.
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. In Fives, H. & Gill, G. M. (Ed.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 48-65). New York: Routledge.
- Levin, B. B., He, Y., & Allen, M. H. (2013). Teacher beliefs in action: A cross-sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories. *The Teacher Educator*, 48(3), 201-217.
- Logan, R., & Sutter, G. C. (2012). Sustainability and museum education: What future are we educating for? *International Journal of the Inclusive Museum*, 4(3), 11-26.
- Lugg, A. (2007). Developing sustainability-literate citizens through outdoor learning: Possibilities for outdoor education in higher education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 7(2), 97-112.
- Maggioni, L., Fox, E., & Alexander, P. A. (2015). Beliefs about reading, text, and learning from text. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 353-369). New York: Routledge.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Martin, F. (2008). Knowledge bases for effective teaching: Beginning teachers' development as teachers of primary geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(1), 13-39.
- Martins, A. A., Mata, T. M., & Costa, C. A. V. (2006). Education for sustainability: Challenges and trends. *Clean Technologies and Environmental Policy*, 8(1), 31-37.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- McKeown, R., & Hopkins, C. (2007). Moving beyond the EE and ESD disciplinary debate in formal education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(1), 17-26.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts. *The Critical Pedagogy Reader*, 69-96.
- Michie, M. (1995). Evaluating teachers' perceptions of programs at a field study centre. *Science Teachers Association of the Northern Territory Journal*, 15, 82-92.
- Michie, M. (1998). Factors influencing secondary science teachers to organise and conduct field trips. *Australian Science Teacher's Journal*, 44(4), 43-50.
- Milligan, M. J., & Brayfield, A. (2004). Museums and childhood: Negotiating organizational lessons. *Childhood*, 11(3), 27.
- Milton, K. (1997). Ecologies: Anthropology, culture and the environment. *International Social Science Journal*, 49(154), 477-495.
- Mogensen, F. (1996). Environmental education as critical education. *Environmental Education Research in the Nordic Countries*, 44-63.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Museums Australia. (2003). *Museums and sustainability: Guidelines for policy and practice in museums and galleries*. Melbourne: Museums Australia.
- Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Washington, DC: Island Press.
- Orr, D. (1991). What is education for? *Context*, 27, 52-55.
- Orr, D. (2001). Forward. In S. Sterling (Ed.), *Sustainable development: Re-visioning learning and change* (pp. 1-3). Devon: Green Books.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: State University of New York Press.
- Ott, K. (2011). On substantiating the conception of strong sustainability. In O. Parodi, I. Ayestaran & G. Banse (Eds.), *Sustainable development: Relationships to culture, knowledge and ethics* (pp. 159-174). Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Packalén, S. (2010). Culture and sustainability. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 17(2), 118-121.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pasia, D., & Antoniou, C. (2015, May). *Working glocally: Observations and ways forward for museum education in Cyprus*. Paper presented at the International Conference on Contemporary museum and gallery education practices: Local communities meet global narratives, Nicosia, Cyprus.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Pavlova, M. B. (2011). Environmental education and/or education for sustainable development: What role for technology education? In K. Stables, C. Benson & M. de Vries (Eds.), *Perspectives on learning in design & technology education*. (pp. 333-339). London: Goldsmiths University of London.
- Peck, C. L., & Herriot, L. (2015). Teachers' beliefs about social studies. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 387-402). New York: Routledge.
- Pedretti, E. (2002). T. Kuhn meets T. Rex: Critical conversations and new directions in science centres and science museums. *Studies in Science Education*, 37, 1-41.
- Phillips, A. (2012). Institutional transformation. In A. Stibbe (Ed.), *The handbook of sustainability literacy: Skills for a changing world* (pp. 209-214). Dartington: Green Books.
- Piscitelli, B., & Anderson, D. (2001). Young children's perspectives of museum settings and experiences. *Museum Management and Curatorship*, 19(3), 269-282.
- Polistina, K. (2012). Cultural literacy: Understanding and respect for the cultural aspects of sustainability. In A. Stibbe (Ed.), *The handbook of sustainability literacy: Skills for a changing world* (pp. 117-123). Dartington: Green Books.
- Price, S., & Hein, G. E. (1991). More than a field trip: Science programmes for elementary school groups at museums. *International Journal of Science Education*, 13(5), 505-519.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Prosper, L. (2013, May). *How does culture enable environmental sustainability?* Paper presented at the UNESCO Hangzhou International Congress on Culture: Key to Sustainable Development, Hangzhou, China.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. Slough: National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C., & Laparo, K. M. (2006). The teacher belief Q-sort. *Journal of School Psychology, 44*(2), 141-165.
- Ritchie, J., & Spencer, L. (2002). Qualitative data analysis for applied policy. In A. Bryman, & B. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data* (pp. 173-194). London: Routledge.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Rubie-Davies, C. (2015). Teachers' instructional beliefs and the classroom climate. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 266-283). New York: Routledge.
- Rush, C., & Harrison, P. (2008). Ascertaining teachers' perceptions of working with adolescents diagnosed with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Educational Psychology in Practice, 24*(3), 207-223.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109.

Sauvé, L. (1999). Environmental education between modernity and postmodernity: Searching for an integrating educational framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4(1), 9-35.

Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(1), 11-37.

Schraw, G., & Olafson, L. (2015). Assessing teachers' beliefs: Challenges and solutions. In Fives, H. & Gill, G. M. (Ed.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 87-105). New York: Routledge.

Semken, S., & Brandt, E. (2010). Implications of sense of place and place-based education for ecological integrity and cultural sustainability in diverse places. In D. J. Tippins, M. P. Mueller, M. van Eijck & J. D. Adams (Eds.), *Cultural studies and environmentalism: The confluence of ecojustice, place-based (science) education, and indigenous knowledge systems* (pp. 287-302). Dordrecht: Springer.

Simmons, D. (1998). Using natural settings for environmental education: Perceived benefits and barriers. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 23-31.

Siwatu, K. O., & Chesnut, S. R. (2015). The career development of preservice and inservice teachers: Why teachers' self-efficacy beliefs matter. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 212-229). New York: Routledge.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In Fives, H. & Gill, G. M. (Ed.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13-30). New York: Routledge.
- Sleurs, W. (Ed.). (2008). *Competencies for ESD (education for sustainable development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*. Brussels: CSCT.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classroom and communities*. Great Barrington, MA: Orion Society.
- Spiropoulou, D., Antonakaki, T., Kontaxaki, S., & Bouras, S. (2007). Primary teachers' literacy and attitudes on education for sustainable development. *Journal of Science Education and Technology*, 16(5), 443-450.
- Stavrova, O., & Urhahne, D. (2010). Modification of a school programme in the Deutsches Museum to enhance students' attitudes and understanding. *International Journal of Science Education*, 32(17), 2291-2310.
- Sterling, S. R. (1996). Education in change. In J. Huckle, & S. Sterling (Eds.), *Education for sustainability* (pp. 18-39). London: Earthscan.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Devon: Green Books.
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 15.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Stevenson, R. B. (2008). A critical pedagogy of place and the critical place(s) of pedagogy. *Environmental Education Research*, 14(3), 353-360.
- Stoltenberg, U., & Holz, V. (2011). Education and communication as prerequisites for and components of sustainable development: Reflections for policies, conceptual work, and theory, based on previous practices. In O. Parodi, I. Ayestaran & G. Banse (Eds.), (pp. 187-200). Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Storksdieck, M. (2001). Differences in teachers' and students' museum field-trip experiences. *Visitor Studies Today*, 4(1), 8-12.
- Storksdieck, M. (2006). *Field trips in environmental education*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Stylianou-Lambert, T. (2007). *Perceiving the art museum: Investigating visitation and non-visitation in Cyprus and abroad*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Leicester, Leicester.
- Stylianou-Lambert, T., Boukas, N., & Bounia, A. (2015). Politics, tourism and cultural sustainability: The construction of heritage in Cyprus. In E. Auclair, & G. Fairclough (Eds.), *Theory and practice in heritage and sustainability: Between past and future* (pp. 176-189). Oxon: Routledge.
- Stylianou-Lambert, T., Boukas, N., & Christodoulou-Yerali, M. (2014). Museums and cultural sustainability: Stakeholders, forces, and cultural policies. *International Journal of Cultural Policy*, 20(5), 566-587.
- Suh, W. (2010). Personal meaning mapping (PMM): A qualitative research method for museum education. *Journal of Museum Education*, 4, 61-82.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Summers, M., Corney, G., & Childs, A. (2004). Student teachers' conceptions of sustainable development: The starting-points of geographers and scientists. *Educational Research*, 46(2), 163-182.
- Tal, R., Bamberger, Y., & Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles. *Science Education*, 89(6), 920-935.
- Tal, T., & Morag, O. (2007). School visits to natural history museums: Teaching or enriching? *Journal of Research in Science Teaching*, 44(5), 747-769.
- Tal, T., & Steiner, L. (2006). Patterns of teacher-museum staff relationships: School visits to the educational centre of a science museum. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 6(1), 25-46.
- Talboys, G. K. (2012). *Using museums as an educational resource: An introductory handbook for students and teachers* (2nd ed.). Surrey: Ashgate Publishing.
- Throsby, D. (1997). Sustainability and culture some theoretical issues. *International Journal of Cultural Policy*, 4(1), 7-19.
- Tilbury, D., & Mulà, I. (2009). *Review of education for sustainable development policies from a cultural diversity and intercultural dialogue: Gaps and opportunities for future action*. Paris: UNESCO.
- Titman, W. (1999). *Grounds for concern: A report on secondary school grounds*. Winchester: Learning Through Landscapes.
- Tran, L. U. (2007). Teaching science in museums: The pedagogy and goals of museum educators. *Science Education*, 91(2), 278-297.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Trimis, E., & Savva, A. (2004). The in-depth studio approach: Incorporating an art museum program into a pre-primary classroom. *Art Education*, 57(6), 20-34.
- UNESCO. (1978). *Intergovernmental conference on environmental education, Tbilisi, Final report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1997). *Educating for a sustainable future: A transdisciplinary vision for concerted action*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2002α). *Education for sustainability. from Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2002β). *Universal declaration on cultural diversity: A vision, a conceptual platform, a pool of ideas for implementation, a new paradigm*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International implementation scheme. Draft*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Bonn declaration*. Bonn: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *UNESCO strategy for the second half of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Education for sustainable development: Sourcebook*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2013). *The Hangzhou declaration. Placing culture in the heart of sustainable development policies*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Shaping the future we want. UN decade of education for sustainable development (2005-2014). Final Report*. Paris: UNESCO.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- United Nations. (1992). *Agenda 21: United Nations Conference on Environment and Development*. Rio de Janeiro, Brazil: United Nations.
- Uzzell, D., & Rutland, A. (1993). Inter-generational social influence: Changing environmental competence and performance in children and adults. *Discussion Paper for the Second International Workshop on Children as Catalysts of Global Environmental Change, CEFOPÉ*, University of Braga, Portugal.
- van der Leeuw, S. E. (2014). Sustainability, culture and personal responsibility. *Sustainability Science*, 9(2), 115-117.
- WCED - World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilcox-Herzog, A. S., Ward, S. L., Wong, E. H., & McLaren, M. S. (2015). Preschool teachers' ideas about how children learn best: An examination of beliefs about the principles of developmentally appropriate practice. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 421-435). New York: Routledge.
- Williams, R. (1985). *Keywords: A vocabulary of culture and society* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Witcomb, A. (2006). Interactivity: Thinking beyond. In S. Macdonald (Ed.), *A companion to museum studies* (pp. 353-361). Oxford: Blackwell Publishing.
- Witta, L. E., Flanagan, S. A., & Hagan, L. P. (2012). Culture: The missing aspect of the sustainability paradigm. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(9), 37-46.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Woodhouse, J. L., & Knapp, C. E. (2000). Place-based curriculum and instruction: Outdoor and environmental education approaches. Retrieved May 2, 2014, from <http://eric.ed.gov/?id=ED448012>
- Worts, D. (2003). On the brink of irrelevance? Art museums in contemporary society. In M. Xanthoudaki, L. Tickle & V. Sekules (Eds.), *Researching visual arts education in museums and galleries* (pp. 215-231). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Worts, D. (2011). Culture and museums in the winds of change: The need for cultural indicators. *Culture and Local Governance*, 3(1), 117-132.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods. Applied social research methods vol. 5* (3rd ed.). London, UK: SAGE Publications.
- Άλκηστις. (1996). *Μουσεία και σχολεία, δεινόσαυροι κι αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αναστασίου, Δ. (2005). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σσ. 321-340). Αθήνα: Gutenberg.
- Εργαστήριο Οπτικής Κοινωνιολογίας και Μουσειολογίας. (2014). *Οδηγός μουσείων της Κύπρου*. Λεμεσός: Εργαστήριο Οπτικής Κοινωνιολογίας και Μουσειολογίας, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Αντωνίου, Θ., Τζαμπερής, Ν., & Τζαμπερή, Ν. (χ.χ.) *Γνώσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν σε προγράμματα ΠΕ*. Ανακτήθηκε Ιούνιος 15, 2015, από

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- <http://docplayer.gr/2749458-Gnoseis-kai-apopseis-ton-ekpai-eytikon-gia-themata-royn-aforoyn-se-programmata-pe.html>
- Βέμη, Β. (2006). Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση για μια κοινή «γλώσσα» μουσείου και σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (42), 7-22.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Δασκολιά, Μ. (2005). Για μια διά βίου περιβαλλοντική αγωγή: Η περιβαλλοντική αγωγή στο πλαίσιο της οικογένειας - Μια πρώτη θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σσ. 515-531). Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Α., & Ζαχαριάδου, Ε. (2005). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία της Α' Θμιας εκπαίδευσης στο Ν. Έβρου. *1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (σσ. 125-134). Ισθμός Κορίνθου.
- Ζαχαρία, Α. & Γεωργίου, Δ. (2012). *Οδηγός εφαρμογής προγράμματος σπουδών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης - Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη για εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2005). *Μουσείο - Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Κανάρη, Χ. & Μουσουλή, Ε. (2006, Νοέμβριος). *Μουσείο - Σχολείο: Μια δυναμική σχέση πολιτισμού. Ένα βιωματικό εργαστήριο μουσειακής εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς*. Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων με θέμα Πολιτισμός και αισθητική στην εκπαίδευση, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Συμβούλιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πειραιάς.
- Καραμέρης, Α., Ράγκου, Π., & Παπανικολάου, Α. (2006). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (σσ. 308-320). Αθήνα.
- Καριώτογλου, Π. (2003). Επισκέψεις μαθητών σε επιστημονικά και τεχνολογικά μουσεία: Διδακτικές και ερευνητικές όψεις. *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα Διδακτική ΦΕ και εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. (σσ. 45-51). Αθήνα.
- Μπαρμπέρη, Π. (2005). *Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την αειφορία*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα: νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2012). *Μουσειοπαιδαγωγική: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ξανθάκου, Γ. & Ναχόπουλος, Ν. (χ.χ.). Εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προγράμματα διασύνδεσης σχολείου και μουσείου. Ανακτήθηκε Μάιος 5, 2013, από <http://www.pee.gr/wp->

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- content/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iv/xsantha_ki_naxoroylos.htm
- Ράπτου, Θ. (2006). Συνεργασία μουσείου και σχολείου: Ο ρόλος των μουσειοπαιδαγωγών. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων με θέμα Πολιτισμός και αισθητική στην εκπαίδευση, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Συμβούλιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πειραιάς.*
- Σκανδάλη, Μ. (2010, Μάης). *Πρακτικές εφαρμογές της μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο.* Παρουσίαση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) με θέμα *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, Αθήνα.
- Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & έρευνα δράσης: Κοινές προβληματικές και απόψεις. *Action Researcher in Education*, (4), 20-42.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2009). *Πρόγραμμα σπουδών: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση / Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.* Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης Τόμος Α'.* Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Φλογαίτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία.* Αθήνα: Πεδίο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Χαλεπλής, Σ. (2008). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια διάσταση της εκπαίδευσης που συμβάλλει στο χτίσιμο μιας νέας κοσμοαντίληψης για το περιβάλλον και τον άνθρωπο. *Επιστημονικό Βήμα*, (9), 159-174.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

I Πρωτόκολλο συνέντευξης

A) Απόψεις εκπαιδευτικών για αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ: *Ερευνητικό ερώτημα 1*

1. Ποιους χώρους (από τις δοσμένες κάρτες) θεωρείτε κατάλληλους για προώθηση της ΠΕ; Παρακαλώ εξηγήστε.

2. Πιστεύετε ότι το μουσείο μπορεί να αποτελέσει ένα πιθανό πλαίσιο για ΠΕ; ΝΑΙ/ΟΧΙ. Παρακαλώ εξηγήστε.

- **Αν ναι**, πιστεύετε πως έχει την ίδια αποτελεσματικότητα σε σχέση με άλλους χώρους ως προς την υλοποίηση των στόχων της ΠΕ; ΝΑΙ/ΟΧΙ

Παρακαλώ εξηγήστε.

- Τι πιστεύετε για τις δυνατότητες των μουσειακών χώρων για ΠΕ σε σχέση με άλλους χώρους;

- Πιστεύετε ότι υπάρχει κάτι που κάνει το μουσείο να υπολείπεται συγκριτικά με άλλους χώρους για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων; Παρακαλώ εξηγήστε.

- Πιστεύετε ότι υπάρχει κάτι που κάνει το μουσείο να υπερτερεί συγκριτικά με άλλους χώρους για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων; Παρακαλώ εξηγήστε.

B) Αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ: *Ερευνητικό ερώτημα 1, 3*

3. Έτυχε από το 2011 και έπειτα (εφαρμογή Νέου Αναλυτικού Προγράμματος) να αξιοποιήσετε κάποιο μουσείο για δράση που στόχευε σε ΠΕ; Παρακαλώ εξηγήστε.

3(α). **Αν ναι** στην προηγούμενη ερώτηση:

-Τι είναι αυτό που σας προέτρεψε στο να επιλέξετε το μουσείο για ΠΕ;

-Τι είναι αυτό που σας διευκόλυνε/ ή σας δυσκόλεψε σε αυτή την επιλογή και εφαρμογή;

-Τι θα κάνατε με διαφορετικό τρόπο ή τι θα αλλάζατε εάν είχατε την ευκαιρία;

3(β). **Αν όχι** στην προηγούμενη ερώτηση:

- Ποιος είναι ο λόγος που δεν έτυχε ποτέ να αξιοποιήσετε μουσειακό χώρο για ΠΕ; (Πιστεύετε πως δεν είναι κατάλληλος χώρος για τέτοια χρήση;)

I Πρωτόκολλο συνέντευξης

- Αν πιστεύετε πως είναι κατάλληλος, τι είναι εκείνο που σας εμποδίζει ή σας αποτρέπει από την αξιοποίησή του;
- Υπάρχει κάτι που θα σας διευκόλυνε στην επιλογή και εφαρμογή ΠΕ στο μουσείο;
- 4. Πιστεύετε πως έχετε τα κατάλληλα διδακτικά εφόδια για παροχή ΠΕ σε μουσείο; Έχετε τύχει κάποιας εκπαίδευσης για το θέμα (θεωρία ή και πράξη); Νιώθετε την ανάγκη για επιμόρφωση/εκπαίδευση στο θέμα;
- 5. Πιστεύετε πως η ΜΠΕ μπορεί να ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα; Αν ναι, πώς; Αν όχι, γιατί;

Γ) Απόψεις για τη σχέση αειφορίας και ΜΠΕ: *Ερευνητικό ερώτημα και υποερώτημα 2 (και 1)*

- 6. Χαρτογράφηση έννοιας «αειφορία» [PMM] – Συζήτηση
- 7. Πιστεύετε πως υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της ΠΕ στα μουσεία και της ΕΑΑ; Παρακαλώ εξηγήστε.
- 8. Έχετε κάποια άποψη για τη σχέση μεταξύ πολιτισμού και αειφορίας; Παρακαλώ εξηγήστε.

Δ) Ανάγκες και εισηγήσεις: *Ερευνητικό ερώτημα 3 (και 1)*

- 9. Τι αλλαγές θα προτείνατε προκειμένου να εντάσσατε περισσότερο και ποιοτικότερα την ΠΕ στα μουσεία, στο πλαίσιο της ΕΑΑ;
- 10. **Ερωτηματολόγιο - Συζήτηση**
- 11. Υπάρχει κατά τη γνώμη σας κάποιο όφελος/πλεονέκτημα που απορρέει από την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ; Υπάρχει κάτι ιδιαίτερο που αποκομίζουν οι μαθητές; Ποιο είναι αυτό; (Τελική ερώτηση, μετά και από το ερωτηματολόγιο)
- Μήπως θα θέλατε κάτι άλλο να προσθέσετε σε σχέση με αυτά που συζητήσαμε;

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας.

II Κάρτες ταξινόμησης

II Κάρτες ταξινόμησης

ΔΑΣΟΣ

ΖΩΟΛΟΓΙΚΟΣ ΚΗΠΟΣ

ΑΙΟΛΙΚΟ ΠΑΡΚΟ

ΕΡΓΟΣΤΑΣΙΟ

ΜΟΥΣΕΙΟ

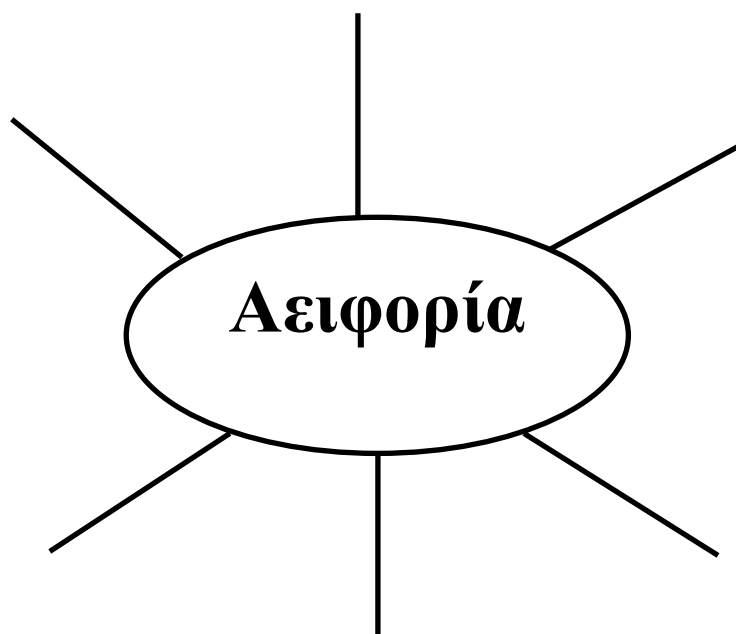
ΕΝΥΔΡΕΙΟ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΛΗ

.....

III Προσωπικός χάρτης έννοιας «αιφορία» (PMM)

III Προσωπικός χάρτης έννοιας «αιφορία» (PMM)



IV Ερωτηματολόγιο

Σημειώστε ✓ στις δηλώσεις που σας εκφράζουν (στην πρώτη στήλη)		
Θα αξιοποιούσα περισσότερο και καλύτερα τα Μουσεία για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), στο πλαίσιο της ΕΑΑ, εάν:	✓	
1. Υπήρχαν προσχεδιασμένα προγράμματα που προσφέρονταν από τα ίδια τα Μουσεία ή από τον θεσμό μουσειακής αγωγής του Υπουργείου Παιδείας		
2. Υπήρχε χρηματοδότηση για τα μεταφορικά έξοδα		
3. Δεν υπήρχε χρέωση συμμετοχής ή υπήρχε χρηματοδότηση για αυτά τα έξοδα		
4. Υπήρχαν κατευθυντήριες γραμμές για τη σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε Μουσεία		
5. Ένα μέρος του περιβαλλοντικού προγράμματος προσφερόταν στον εξωτερικό χώρο του Μουσείου		
6. Υπήρχε περισσότερη ενημέρωση για τα υπάρχοντα Μουσεία και τα προγράμματά τους		
7. Τα Μουσεία διέθεταν διαδραστικά μέσα		
8. Επιτρεπόταν το άγγιγμα και ο πειραματισμός στον μουσειακό χώρο		
9. Υπήρχε παροχή προτεινόμενου υλικού για δραστηριότητες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μουσειακή επίσκεψη		
10. Προσφέρονταν περιβαλλοντικά προγράμματα εξολοκλήρου σε εξωτερικό μουσειακό χώρο		
11. Υπήρχε μουσειοπαιδαγωγός που να υλοποιεί τη δράση		
12. Υπήρχε συνεργασία και καθοδήγηση για την υλοποίηση της δράσης είτε από το μουσειακό προσωπικό είτε από σύμβουλο του ΥΠΠ		
13. Είχα περισσότερη εκπαίδευση/επιμόρφωση σχετικά με την αξιοποίηση μουσείων για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση		
14. Είχα σχετικές βιωματικές εμπειρίες για την πρακτική υλοποίηση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε Μουσεία		
15. Θα προωθούσα περισσότερο την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στη διδασκαλία μου εάν γνώριζα τρόπους πρακτικής εφαρμογής		
16. Θα προωθούσα περισσότερο τη σχέση πολιτισμού και αειφορίας μέσω της διδασκαλίας μου εάν είχα σχετική εκπαίδευση/επιμόρφωση ή/και βιωματικές εμπειρίες		
17.		
18.		
19.		
20.		
Ημερομηνία:..... Α/Ε:		

IV Ερωτηματολόγιο

Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις:	
1. Φύλο: Α..... Θ.....	
2. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:	Ηλικία:.....
3. Επαρχία σχολείου:	
4. Θέση:	
5. Τάξη και αριθμός μαθητών κατά τη φετινή σχολική χρονιά:	
6. Ανώτατος τίτλος σπουδών: <ul style="list-style-type: none"> • Πανεπιστημιακό Πτυχίο / Πτυχίο Εξομοίωσης • Μεταπτυχιακός Τίτλος/Δίπλωμα • Διδακτορικό 	
7. Έχετε διδάξει ποτέ Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ/ΕΑΑ); <u>ΝΑΙ/ ΟΧΙ</u> Αν <u>ΝΑΙ</u> , ποιες χρονιές και τάξεις;	
8. Έχετε δεχθεί οποιαδήποτε επιμόρφωση/εκπαίδευση είτε από το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου είτε μέσω άλλων οργανισμών στην αξιοποίηση Μουσείων για ΠΕ/ΕΑΑ; <u>ΝΑΙ/ ΟΧΙ</u> Αν <u>ΝΑΙ</u> , δηλώστε: 1) τη μορφή της επιμόρφωσης (σεμινάριο, συνέδριο, προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό πρόγραμμα, άλλο) 2) το θέμα 3) τον τύπο (π.χ. βιωματικό, διάλεξη) 4) τη συνολική διάρκεια 5) τον οργανισμό που την παρείχε	
9. Επιθυμείτε επιμόρφωση στην αξιοποίηση Μουσείων για ΠΕ/ΕΑΑ: <u>ΝΑΙ/ ΟΧΙ</u> Αν <u>ΝΑΙ</u> , με ποια μορφή; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία επιλογές) <u>Τρόπος</u> : Σεμινάρια, Βιωματικά εργαστήρια, Δειγματικά μαθήματα, Παρακολούθηση μαθημάτων κατά τις Προπτυχιακές/ Μεταπτυχιακές σπουδές, άλλα):	

V Πορεία συγκρότησης θεματικών περιοχών

Παρακάτω γίνεται επεξήγηση της πορείας που ακολουθήθηκε για τη συγκρότηση των θεματικών περιοχών που αντανακλούν τις απόψεις των συμμετεχόντων για την αξιοποίηση μουσείων για ΠΕ. Πιο συγκεκριμένα, επεξηγούνται τα βήματα που ανέδειξαν τις θεματικές και υποθεματικές περιοχές των θετικών απόψεων. Παρόμοια πορεία ακολουθήθηκε και για τις υπόλοιπες θεματικές.

1. Μετά τις επαναλαμβανόμενες ενεργές ακροάσεις των ηχητικών αρχείων με τις συνεντεύξεις, πραγματοποιήθηκαν επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις των απομαγνητοφωνημένων κειμένων.
2. Όλα τα κείμενα εισήχθησαν στο λογισμικό NVivo 10. Η αρχική κωδικοποίηση περιελάμβανε κατηγοριοποίηση του γραπτού κειμένου της συνέντευξης του κάθε συμμετέχοντα, εντάσσοντας αποσπάσματα από τα λεγόμενά του αρχικά σε μια ευρεία κατηγορία. Πιο συγκεκριμένα, διαβάζοντας την κάθε απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη γινόταν κωδικοποίηση των σημείων στα οποία ο κάθε συμμετέχοντας εξέφραζε οποιαδήποτε άποψη για την αξιοποίηση των μουσείων για ΠΕ. Όλα αυτά τα σημεία εντάχθηκαν στον κόμβο (node) «Απόψεις», όπως φαίνεται από τα παρακάτω δείγματα που προέρχονται από εξαγωγή του συγκεκριμένου κόμβου από το λογισμικό NVivo σε μορφή Word Document.

Δείγμα 1: Απόσπασμα από τη συνέντευξη με τη συμμετέχουσα 21

<Internals\21 (trans) - § 2 references coded [15.06% Coverage]
Reference 1 - 3.66% Coverage
¶9: 21: Αυτοί οι χώροι που είναι ωραία για να γίνουν δραστηριότητες. Τα άλλα είναι πιο επικίνδυνα για δημοτικό.
Εκτός το Μ. Απλά το Μ δεν είναι φυσικός χώρος για να δουν πράγματα...
Reference 2 - 11.40% Coverage
¶10: Ε: και πιστεύεις ότι είναι καλύτερα για τους μαθητές να είναι σε ένα φυσικό χώρο;
¶11: 21: Ναι.
¶12: Ε: Ως προς την επίτευξη των στόχων της ΠΕ νομίζεις ότι το Μ μπορεί να τους εξυπηρετήσει;
¶13: 21: Μπορεί αλλά σίγουρα θα είναι πιο άμεσα αν είναι στο φυσικό Π. Έτσι το αντιλαμβάνομαι.
¶14: Ε: Τι είναι αυτό που κάνει το Μ να υστερεί;
¶15: 21: Ο κλειστός χώρος. Το ότι είναι ένας χώρος τεχνητός και τυπποιημένα τα πράγματα στη σειρά που οι ίδιοι του Μ τα αντιληφθήκαν να τα βάλουν.
¶16: Ε: Έχει κάποιο πλεονέκτημα το Μ για ΠΕ;
¶17: 21: Θεωρώ ότι υπερτερούν καλύτερα οι άλλοι χώροι.

Δείγμα 2: Αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις με τις συμμετέχουσες 25 και 26

Reference 4 - 3.70% Coverage

¶42: Αλλά πιστεύω ότι είναι καλά γιατί θα μάθουν κιόλας να σκέφτονται όλα τα πράγματα σφαιρικά. Δεν είναι ένα πράγμα και μόνο με αυτό είναι συνδεδεμένο. Θεωρώ ότι είναι όλα τα πράγματα που μπορείς να τα συνδέσεις. Και γίνεσαι και πιο ολοκληρωμένος άνθρωπος όμα σκέφτεσαι σφαιρικά. Και από τη στιγμή που προσπαθούμε να καλλιεργήσουμε κάποια στάση ζωής σημαίνει ότι αυτό το πράγμα πρέπει να γίνει από όλα τα πράγματα που μας περιβάλλουν. Όχι από κάτι συγκεκριμένο. 0:15:59.5 [BENEFITS]

¶43:
<Internals\26 trans> - § 8 references coded [25.75% Coverage]

Reference 1 - 4.35% Coverage

¶10: E: Το M που εκ φύσεως είναι ένας πολιτισμικός χώρος, θα είχε την ίδια αποτελεσματικότητα ως προς την εξυπηρέτηση των στόχων της ΠΕ;

¶11: 26: Ναι διότι για παράδειγμα, όσο αφορά το M στο Φικάρδου το Λαογραφικό, μπορείς να τους δείξεις πως χρησιμοποιούσαν και ανακυκλώναν τα υλικά και χρησιμοποιούσαν το ίδιο υλικό ή χρησιμοποιούσαν κομμάτια από κάποιο αντικείμενο σε διαφορετικές χρήσεις ώστε να μην πετάζουν τίποτα. Από αγγεία, από εργαλεία καθημερινής χρήσης... Χρησιμοποιούσαν δηλ. οτιδήποτε έπαιρναν από τη φύση με τον σωστότερο δυνατό τρόπο ώστε να μην προδώσουν την φύση με το να πετάζουν άχρηστα αντικείμενα απ'ότι έπαιρναν. Οπότε γιατί όχι το M; [BENEFITS]

Reference 2 - 1.45% Coverage

¶12: E: Έχει κάτι που κάνει το M να υστερεί;

¶13: 26: Όχι. Κάποιες φορές μπορεί να υστερήσει αν το πρόγραμμα που θα φτιαχτεί από το M δεν είναι το κατάλληλο. Αλλά όχι, δε θεωρώ ότι υστερεί σε κάποιο τομέα. 0:01:53.8 [LIMITATIONS]

Reference 3 - 3.27% Coverage

¶14: E: Έχει κάτι που υπερτερεί;

¶15: 26: Κοίταξε, σε σχέση με το δάσος για παράδειγμα, είναι πιο προβλέψιμο. Δηλ μπορείς να ξέρεις τι θα δεις σε ένα M και τι να περιμένεις. Στο δάσος μπορεί να συμβεί οτιδήποτε που να σου ανατρέψει τον προγραμματισμό σου, το ίδιο και σε οποιοδήποτε άλλο ανοικτό χώρο, θάλασσα, λίμνη, ποταμός. Πιστεύω ότι βοηθά γενικά, διότι ντάξει, δεν μπορούν να χειριστούν όλοι οι εκ/κοί το απρόβλεπτο για να το εκμεταλλευτούν υπέρ τους, οπότε, να βοηθά πιστεύω. 0:02:34.2 [BENEFITS]

3. Αφού έγινε μελέτη όλων των απόψεων που περιλήφθηκαν στον κόμβο αυτό, διαπιστώθηκε ότι είχαν ενταχθεί τόσο αρνητικές όσο και θετικές απόψεις. Για αυτό, ο γενικός κόμβος (node) «Απόψεις», διακλαδώθηκε στη συνέχεια σε δύο άλλους υπο-κόμβους (sub-nodes): (α) «Θετικές απόψεις» (β) «Αρνητικές απόψεις». Έτσι, σε όλα τα κείμενα που είχαν περιληφθεί στον κόμβο «Απόψεις», έγινε μια δεύτερη κωδικοποίηση, προκειμένου να ενταχθούν στην ανάλογη από τις πιο πάνω υποκατηγορίες.
4. Έχοντας πλέον ξεχωριστά κωδικοποιημένες τις θετικές και αρνητικές απόψεις, ακολούθησαν ενεργές αναγνώσεις της κάθε κατηγορίας, διατηρώντας σύντομες σημειώσεις καθώς και λέξεις-κλειδιά για τις απόψεις του κάθε συμμετέχοντα. Για

V Πορεία συγκρότησης θεματικών περιοχών

σκοπούς καλύτερης οργάνωσης, οι σύντομες αυτές σημειώσεις τοποθετήθηκαν σε δύο πίνακες, ένας πίνακας για τις θετικές απόψεις και ένας για τις αρνητικές, όπως δείχνει το παρακάτω παράδειγμα που συνιστά ένα δείγμα από τον πίνακα των θετικών απόψεων.

Δείγμα 3: Πίνακας θετικών απόψεων, υπό μορφή σύντομων σημειώσεων

Θετικές απόψεις κάθε συμμετέχοντα υπό μορφή σύντομων σημειώσεων		
A/Σ	Απόψεις – Σύντομες σημειώσεις/ Λέξεις-κλειδιά	Σχόλια
4	Δημιουργεί στάσεις για προστασία των εκθεμάτων και του χώρου	Είδος μάθησης
	Καλλιεργεί και αναπτύσσει γνώσεις	Είδος μάθησης
	Ασφάλεια σε σχέση με φυσικό περιβάλλον	Φύση του χώρου
	Περισσότερα μέσα στο μουσείο – εμπλουτίζει αυτά που μπορείς να κάνεις	Μέσα του χώρου
	Μηδενίζει χωροχρονικά χάσματα – παρουσιάζει πράγματα από άλλες εποχές ή άλλες συνθήκες ή άλλες περιοχές που δε θα βίωνε κάποιος εκ των πραγμάτων ή σπανιότερα	Φύση του χώρου
	Τεχνολογία (προσομοιώσεις) και άλλα υλικά	Μέσα του χώρου
	Ηλεκτρονικό μουσείο συμβάλλει στη μείωση των χωροχρονικών περιορισμών	Φύση του χώρου
	Πολλά πράγματα μαζεμένα (ποσότητα και ποικιλία πραγμάτων, θεμάτων, αντικειμένων, εργαλείων, οργάνων, μέσων...)	Μέσα του χώρου
	Παρουσιάζει ποικίλες πτυχές ενός θέματος	Μέσα του χώρου
	Καλύτερες συνθήκες περιβάλλοντος	Φύση του χώρου
	Ανεξαρτήτως καιρικών συνθηκών	Φύση του χώρου
	Προστατευμένο, καθοδηγημένο περιβάλλον	Φύση του χώρου
	Μηδαμινή επίδραση από εξωγενείς παράγοντες	Φύση του χώρου
	Δράσεις προσαρμοσμένες στην ηλικία και ικανότητες των παιδιών	Είδος μάθησης
Μπορεί να συνδυαστεί και με το φυσικό περιβάλλον	Είδος μάθησης	
24	Ασφάλεια	Φύση του χώρου
	Πολιτισμός και περιβάλλον σχετίζονται (μαθαίνω για το περιβάλλον μέσα από τον πολιτισμό)	Περιεχόμενο μάθησης
	Βοηθά στις συσχετίσεις παρελθόντος, ιστορίας και περιβάλλοντος	Περιεχόμενο μάθησης
	Ιστορική προοπτική από το παρελθόν για κατανόηση του παρόντος	Περιεχόμενο μάθησης
	Συσχέτιση τρόπου ζωής στο παρελθόν, ασχολίες κατοίκων με το περιβάλλον	Περιεχόμενο μάθησης
	Βιοματική μάθηση	Είδος μάθησης
	Αλλαγή χώρου, χρόνου, ρουτίνας είναι επωφελές	Είδος μάθησης
	Περισσότερες εμπειρίες στο μουσείο	Είδος μάθησης
	Συγκεντρωμένη η μάθηση, οι πηγές	Μέσα του χώρου
	Επεξεργασμένο/ έτοιμο υλικό για μάθηση (καρτελίτσες, πληροφορίες)	Μέσα του χώρου
	Μεταφέρει τους μαθητές από τη θεωρία στην πράξη – πιο δυνατή μάθηση	Είδος μάθησης
	Μαθησιακό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατ' επανάληψη	Είδος μάθησης

V Πορεία συγκρότησης θεματικών περιοχών

5. Μετά από εις βάθος μελέτη των πινάκων, διαπιστώθηκε η ύπαρξη αρκετών κοινών συνισταμένων μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων. Έτσι, αξιοποιώντας τα δεδομένα από τους δύο αυτούς πίνακες, δημιουργήθηκε στη συνέχεια ένας νέος πίνακας, στόχος του οποίου ήταν η ομαδοποίηση των απόψεων (υπό μορφή σύντομων σημειώσεων/ λέξεις-κλειδιά) που διέπονταν από κοινές παραμέτρους, και οι οποίες είχαν προκύψει από όλους τους συμμετέχοντες, από όλο το φάσμα δεδομένων. Παρατίθεται ακολούθως ένα δείγμα (Δείγμα 4) από τον πίνακα των θετικών απόψεων που παρουσιάζει ομαδοποιημένες τις απόψεις των συμμετεχόντων που περιστρέφονται γύρω από ορισμένες παραμέτρους για τα μέσα του μουσειακού χώρου, υπό μορφή σύντομων σημειώσεων.

Δείγμα 4: Πίνακας ομαδοποιημένων θετικών απόψεων, υπό μορφή σύντομων σημειώσεων

Θετικές απόψεις – Ομαδοποιημένες σημειώσεις από όλους τους συμμετέχοντες		
A/Σ	Απόψεις υπό μορφή σύντομων σημειώσεων	Κοινό θέμα/ μοτίβο
6	Μοναδικά πράγματα, ξεχωριστά, δεν τα συναντάς αλλού	Πολυάριθμα υλικά και μέσα, πλούτος πηγών
10	Συγκεντρωμένα δεδομένα Επεξεργασμένα δεδομένα – έγκυρες πληροφορίες	
14	Συγκεντρωμένο υλικό	
16	Απτές μαρτυρίες – τεκμήρια – πηγές	
17	Πηγή πληροφοριών Αυθεντικές πηγές	
20	Αυθεντικές πηγές – τεκμήρια – άμεση επαφή με το παρελθόν	
23	Μαζεμένη γνώση/ πηγές	
24	Συγκεντρωμένες οι πηγές	
26	Συγκεντρωμένα πράγματα/ υλικό/ πηγές/ τεκμήρια/ πτυχές ενώ σε ένα άλλο φυσικό χώρο παρουσιάζονται λιγότερες πτυχές-πιο αποσπασματικά ένα θέμα	
27	Αυθεντικές πηγές (ντοκουμέντα, μαρτυρίες, αντικείμενα)	
30	Πολλά πράγματα μαζεμένα σε ένα χώρο – Χρονοβόρο να τα εντοπίσεις αλλού	
31	Συγκεντρωμένα αντικείμενα παρατήρησης	
34	Μοναδικότητα των εκθεμάτων/ πηγών	
35	Συγκεντρωμένες πληροφορίες	
38	Μαζεμένα πράγματα που συνδέονται με ανθρώπους	
40	Πολλά πράγματα μαζεμένα που δυσκολότερο να εντοπιστούν όλα αυτά σε ανεξάρτητους χώρους	
3	Έτοιμο υλικό για τον εκπαιδευτικό	Επεξεργασμένο υλικό, προϊόν επιστημονικής επεξεργασίας, έτοιμο για αξιοποίηση για διδασκαλία και μάθηση
9	Έτοιμο υλικό για μάθηση	
12	Ευκολότερη χρήση, ευκολότερος χώρος για να αξιοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία σε σχέση με φυσικό περιβάλλον (και για το ότι υπάρχει το υλικό έτοιμο αλλά και για την προβλεψιμότητα του χώρου, πλαίσιο και δομή)	
22	Έτοιμο περιβάλλον με ποικίλα ερεθίσματα	
24	Επεξεργασμένο/ έτοιμο υλικό για μάθηση (καρτελίτσες,	

V Πορεία συγκρότησης θεματικών περιοχών

	πληροφορίες)	
32	Οργανωμένος χώρος μάθησης – πιο εύκολο για διδακτική αξιοποίηση	
40	Πολλά πράγματα μαζεμένα (ποσότητα και ποικιλία πραγμάτων, θεμάτων, αντικειμένων, εργαλείων, οργάνων, μέσων...) για διδασκαλία και μάθηση	
2	Οπτικοακουστικά μέσα – Ελκυστικό για παιδιά	Τεχνολογία, πολυμέσα
4	Προσομοιώσεις, κατασκευές (προσφέρουν εμπειρίες που δε θα είχαν αλλιώς π.χ. τις συνέπειες)	
7	Οπτικοακουστική επαφή, χειροπιαστή	
13	Τεχνολογία – Πολυμέσα	
16	Τεχνολογία, πολυμέσα που δε βρίσκεις στο φυσικό περιβάλλον	
26	Διαδραστικότητα – Τεχνολογία	
31	Πολυμορφική/ πολυτροπική/ πολυμεσική πηγή πληροφοριών	
32	Εποπτικοποίηση	
39	Περισσότερα μέσα στο μουσείο – εμπλουτίζει αυτά που μπορείς να κάνεις Τεχνολογία (προσομοιώσεις) - Υλικά	

6. Από την επαναλαμβανόμενη μελέτη των ομαδοποιημένων αυτών σημειώσεων και από την μεταξύ τους αντιπαραβολή, αναδύθηκαν οι πρώτες κοινές θεματικές, τα πρώτα κοινά μοτίβα τα οποία μετατράπηκαν σε τίτλους (θεματικές περιοχές) και πήραν τη μορφή νέων κόμβων στο λογισμικό NVivo. Για παράδειγμα, από το παραπάνω δείγμα προέκυψε η θεματική «Πολυάριθμα, ποικίλα και μοναδικά ερεθίσματα». Έχοντας τους νέους αυτούς κόμβους, πραγματοποιήθηκε μια τρίτη κωδικοποίηση των θετικών και των αρνητικών απόψεων, αυτή τη φορά κατηγοριοποιώντας τα αυτούσια λόγια των συμμετεχόντων, έτσι ώστε να ενταχθούν στις θεματικές περιοχές που ταιριάζουν, οι οποίες προέκυψαν από την ομαδοποίηση.
7. Τα νέα κωδικοποιημένα κείμενα μελετήθηκαν σε βάθος και σε περιπτώσεις ύπαρξης μεγάλου βαθμού επικάλυψης γινόταν σύμπτυξη των θεματικών. Επίσης, σε περιπτώσεις μεγάλων ή πολυσύνθετων θεματικών περιοχών, μέσω των οποίων θίγονταν πολλές πτυχές ενός θέματος, γινόταν διακλάδωσή τους σε υποθεματικές περιοχές, για σκοπούς καλύτερης κατανόησης. Για παράδειγμα, στην περίπτωση του παραπάνω δείγματος πίνακα, η θεματική «Πολυάριθμα, ποικίλα και μοναδικά ερεθίσματα» διακλαδώθηκε στις υποθεματικές «Πλούτος πηγών», «Επεξεργασμένο και δομημένο υλικό προς αξιοποίηση», «Εμπειρο και εξειδικευμένο προσωπικό» και «Το πλεονέκτημα της τεχνολογίας και των

Υ Πορεία συγκρότησης θεματικών περιοχών

πολυμέσων». Στο τέλος της διαδικασίας, οριστικοποιήθηκαν οι ονομασίες των θεματικών και των θεματικών περιοχών.

VI Έντυπο πληροφορημένης συγκατάθεσης

Έντυπο Πληροφορημένης Συγκατάθεσης για Δασκάλους

Θέμα έρευνας:

Αειφορία, Περιβάλλον και Πολιτισμός: Εκπαιδευτικές δράσεις σε Μουσεία.

Εγώ, ο/η, συμφωνώ να λάβω μέρος στην παρούσα διδακτορική έρευνα που διεξάγεται από τη Χρυστάλλα Αντωνίου και περιλαμβάνει συνέντευξη διάρκειας περίπου τριάντα λεπτών.

Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά τα παρακάτω σημεία και σημειώστε ένα X στην περίπτωση που καταλαβαίνετε και αποδέχεστε κάθε ένα από αυτά.

1. Βεβαιώνω ότι έχω διαβάσει και καταλάβει τους σκοπούς και τη διαδικασία της παρούσας έρευνας.	<input type="checkbox"/>
2. Βεβαιώνω ότι είχα τη ευκαιρία να κάνω ερωτήσεις πριν πάρω την απόφαση να συμμετέχω.	<input type="checkbox"/>
3. Καταλαβαίνω ότι η συμμετοχή μου είναι εντελώς εθελοντική και έχω το δικαίωμα απόσυρσης ανά πάσα στιγμή, χωρίς να δώσω εξηγήσεις.	<input type="checkbox"/>
4. Καταλαβαίνω ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν κατά τη συνέντευξη θα είναι εντελώς εμπιστευτικά. *	<input type="checkbox"/>
5. Καταλαβαίνω ότι η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί, ούτως ώστε τα δεδομένα να τύχουν προσεκτικής ανάλυσης μετά το τέλος της συνέντευξης.	<input type="checkbox"/>
6. Καταλαβαίνω ότι θα πρέπει να αποφύγω την ονομαστική αναφορά σε άλλα πρόσωπα (δασκάλους, διευθυντές, μαθητές).	<input type="checkbox"/>
7. Καταλαβαίνω ότι αν επιθυμώ να επιθεωρήσω την απομαγνητοφώνηση της ηχογραφημένης συνέντευξης θα πρέπει να επικοινωνήσω με την παρούσα ερευνήτρια.	<input type="checkbox"/>
8. Καταλαβαίνω ότι η ανωνυμία μου θα διασφαλιστεί. *	<input type="checkbox"/>
9. Καταλαβαίνω ότι το υλικό που θα συλλεχτεί θα χρησιμοποιηθεί μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και σε δημοσιεύσεις που θα στηρίζονται στην έρευνα.	<input type="checkbox"/>
10. Καταλαβαίνω ότι η ηχογραφημένη συνέντευξη και η απομαγνητοφώνηση θα βρίσκονται κλειδωμένα σε ασφαλές μέρος, στο οποίο κανένας δεν έχει πρόσβαση πέραν της παρούσας ερευνήτριας.	<input type="checkbox"/>
11. Καταλαβαίνω ότι τα δεδομένα της συνέντευξης θα καταστραφούν 10 χρόνια μετά την ολοκλήρωση του διδακτορικού.	<input type="checkbox"/>

Υπογραφή συμμετέχοντα: Υπογραφή Ερευνήτριας:

* Εάν προκύψει οποιοδήποτε ζήτημα σχετικό με την ασφάλεια παιδιών, η ερευνήτρια θα το αναφέρει στη διεύθυνση του σχολείου.

VII Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

A/A	Ψευδώνυμο	Ηλικία	Επαρχία σχολείου	Έτη υπηρεσίας	Προσόντα
1.	Σωτήρης	25-30	Λεμεσός	1	Μεταπτυχιακό
2.	Ειρήνη	25-30	Λεμεσός	9	Μεταπτυχιακό
3.	Χρύσα	40-45	Λεμεσός	21	Μεταπτυχιακό
4.	Ντίνα	25-30	Πάφος	5	Μεταπτυχιακό
5.	Μαντώ	30-35	Πάφος	14	Μεταπτυχιακό
6.	Μελίνα	40-45	Λάρνακα	23	Πτυχίο
7.	Αφροδίτη	40-45	Λευκωσία	17	Πτυχίο
8.	Φάνος	30-35	Λευκωσία	8	Μεταπτυχιακό
9.	Μιχαέλα	30-35	Λάρνακα	11	Μεταπτυχιακό
10.	Χριστίνα	40-45	Λευκωσία	19	Πτυχίο
11.	Ιωάννα	35-40	Λευκωσία	14	Πτυχίο
12.	Νίκη	45-50	Λευκωσία	26	Πτυχίο
13.	Μύρια	25-30	Λάρνακα	6	Μεταπτυχιακό
14.	Λουκία	35-40	Λευκωσία	14	Μεταπτυχιακό
15.	Κατερίνα	40-45	Λευκωσία	21	Πτυχίο
16.	Ηρώ	40-45	Λευκωσία	18	Πτυχίο
17.	Ζωή	40-45	Λάρνακα	17	Μεταπτυχιακό
18.	Ελευθερία	40-45	Λευκωσία	21	Μεταπτυχιακό
19.	Αριάδνη	30-35	Λευκωσία	9	Μεταπτυχιακό
20.	Ρίτα	35-40	Λευκωσία	12	Πτυχίο
21.	Παναγιώτα	25-30	Λεμεσός	2	Μεταπτυχιακό
22.	Λάκης	30-35	Λεμεσός	8	Μεταπτυχιακό

VII Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

A/A	Ψευδώνυμο	Ηλικία	Επαρχία σχολείου	Έτη υπηρεσίας	Προσόντα
23.	Ιουλία	25-30	Αμμόχωστος	5	Μεταπτυχιακό
24.	Όλγα	40-45	Λεμεσός	18	Μεταπτυχιακό
25.	Έφη	25-30	Λεμεσός	7	Μεταπτυχιακό
26.	Στέλλα	40-45	Λεμεσός	20	Μεταπτυχιακό
27.	Άννα	35-40	Αμμόχωστος	13	Πτυχίο
28.	Μάρθα	30-35	Λεμεσός	10	Μεταπτυχιακό
29.	Κώστας	30-35	Λεμεσός	11	Μεταπτυχιακό
30.	Μιχάλης	40-45	Λεμεσός	15	Μεταπτυχιακό
31.	Δάφνη	50-55	Λεμεσός	31	Πτυχίο
32.	Αντωνία	30-35	Πάφος	10	Πτυχίο
33.	Αγγελική	30-35	Πάφος	11	Πτυχίο
34.	Ζήνα	30-35	Πάφος	10	Μεταπτυχιακό
35.	Αλεξάνδρα	50-55	Λεμεσός	30	Μεταπτυχιακό
36.	Άρης	30-35	Λευκωσία	9	Υποψήφιος διδάκτορας
37.	Κλειώ	25-30	Λεμεσός	3	Πτυχίο
38.	Νεφέλη	30-35	Λεμεσός	10	Διδακτορικό
39.	Φωτεινή	35-40	Πάφος	14	Μεταπτυχιακό
40.	Αρετή	40-45	Αμμόχωστος	22	Μεταπτυχιακό