



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ & ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ
(ΠΡΩΗΝ ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΕΙΟΛΟΓΙΑΣ, ΜΟΥΣΕΙΟΓΡΑΦΙΑΣ & ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΕΚΘΕΣΕΩΝ)

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ:

**Μουσειακή αγωγή & ΑμεΑ:
Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΘΕΟΧΑΡΗ ΔΑΝΑΗ (Α.Μ.: 499)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΒΙΓΛΗ ΜΑΡΙΑ

ΠΥΡΓΟΣ, 2018

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΠΕΡΙ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Βεβαιώνω ότι είμαι η συγγραφέας αυτής της εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία.

Επίσης έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες.

Ακόμη δηλώνω ότι αυτή η γραπτή εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ειδικά για την συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία ότι αναλαμβάνω πλήρως τις συνέπειες εάν η εργασία αυτή αποδειχθεί ότι δεν μου ανήκει.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑΣ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Δανάη Θεοχάρη

499



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας με τίτλο «Μουσειακή αγωγή & ΑμεΑ: Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων», με υπεύθυνη επιβλέπουσα την κα Βίγλη Μαρία, αποτελεί μέρος των σπουδαστικών μου υποχρεώσεων ως τελειόφοιτης του Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Δυτικής Ελλάδας, στο τμήμα Διοίκησης, Οικονομίας, Επικοινωνίας Πολιτιστικών και Τουριστικών Μονάδων (πρώην τμήμα Μουσειολογίας, Μουσειογραφίας και Σχεδιασμού Εκθέσεων).

Θα ήθελα να τονίσω τον χαρακτήρα της παρούσας εργασίας και να επισημάνω τον σκοπό της. Σαφώς η έρευνά μου στηρίχθηκε σε επιστημονικά κείμενα, όμως το κυριότερο μέρος της εργασίας αυτής βασίστηκε στην πρακτική εφαρμογή όσων διδάχθηκα -στα πλαίσια των μαθημάτων μουσειοπαιδαγωγικής- τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο κατά τη διάρκεια των τεσσάρων (4) χρόνων της φοίτησής μου στο συγκεκριμένο τμήμα.

Η εργασία πραγματοποιήθηκε με σκοπό να αναδείξει τη σχέση των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το θεσμό του μουσείου και ειδικότερα με τη μουσειακή μάθηση. Και τα τρία (3) project μουσειακής αγωγής σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν με αμέριστο σεβασμό προς τους συμμετέχοντες.

Η εργασία αυτή αφιερώνεται στην αγαπημένη μου μητέρα, Ελένη.

EΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την διευθύντρια του Φιλανθρωπικού Σωματείου Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α «Ορίζοντες», κα Δόνου Αρετή για την πολύτιμη βοήθεια και στήριξη που μου παρείχε, κατά τη διάρκεια υλοποίησης των προγραμμάτων μουσειακής αγωγής. Ακόμη θεωρώ χρέος μου να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες των προγραμμάτων για την εξαιρετη συνεργασία που είχαμε κατά τη διάρκεια των projects.

Επιπλέον θερμές ευχαριστίες στην κα Βίγλη Μαρία, καθώς ως επιβλέπουσα επωμίστηκε το βάρος και την ευθύνη της ολοκλήρωσης της παρούσας πτυχιακής εργασίας, παρέχοντάς μου πολύτιμες οδηγίες και συμβουλές.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην οικογένειά μου για την αμέριστη ηθική και ψυχική στήριξη που μου παρείχε όλο αυτό το χρονικό διάστημα, τόσο για να ολοκληρώσω τις σπουδές μου όσο και για να εκπονήσω την πτυχιακή μου εργασία.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
Λέξεις- κλειδιά	8
ABSTRACT	9
Key-words	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΟΪΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	11
1.1 Ορισμός του μουσείου	11
1.2 Ιστορική αναδρομή του θεσμού του μουσείου	12
1.3 Γέννηση και εξέλιξη της μουσειακής εκπαίδευσης	14
1.3.1 Στο εξωτερικό	14
1.3.2 Στην Ελλάδα.....	19
1.4 Ορισμός της μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης	22
1.4.1 Βιωματική μάθηση.....	23
1.4.2 Κονστρουκτιβισμός.....	24
1.4.3 Μοντεσσοριανή αγωγή	25
1.4.4 Η θεωρία της ανακάλυψης	25
1.4.5 Μαιευτική μέθοδος	26
1.4.6 Πολλαπλά είδη νοημοσύνης.....	27
1.5 Μουσειοπαιδαγωγικοί στόχοι	28
1.6 Ο ρόλος του εμπνευστή- μουσειοπαιδαγωγού.....	29
1.7 Η κοινωνική συμβολή του μουσείου σήμερα	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	32
2.1 Ορισμός του όρου «Άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».....	32
2.2 Ιστορία των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	34
2.3 Διεθνής ταξινόμηση αναπηρίας	38
2.4 Θεσμικό πλαίσιο για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρίες.....	41
2.5 Ειδική Αγωγή και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	44
2.6 Μουσεία & Άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	50
2.6.1 Προσβασιμότητα ατόμων με αναπηρία στα μουσεία.....	53
2.6.2 Δράσεις μουσειακής αγωγής για ανθρώπους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ	58
3.1 Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων μουσειακής αγωγής.....	58
3.2 Παρουσίαση του προγράμματος μουσειακής αγωγής « Τα αγγεία μας».....	59
3.2.1 Εκπαιδευτικός φάκελος προγράμματος	60
3.2.2 Φύλλο αξιολόγησης του προγράμματος από τον εκπαιδευτικό.....	70
3.2.3 Φύλλο αξιολόγησης του προγράμματος από του συμμετέχοντες.....	71
3.2.4 Αποτίμηση προγράμματος	72
3.3 Παρουσίαση του προγράμματος μουσειακής αγωγής « Παρθενώνας»	73
3.3.1 Εκπαιδευτικός φάκελος προγράμματος	74
3.3.2 Φύλλο αξιολόγησης του προγράμματος από τον εκπαιδευτικό.....	85

3.3.3 Φύλλο αξιολόγησης του προγράμματος από τους συμμετέχοντες	86
3.3.4 Αποτίμηση προγράμματος	87
3.4 Παρουσίαση προγράμματος μουσειακής αγωγής «Η τέχνη της ζωγραφικής μέσα από τα μάτια μας»	88
3.4.1 Εκπαιδευτικός φάκελος προγράμματος	89
3.4.2 Φύλλο αξιολόγησης του προγράμματος από τον εκπαιδευτικό	96
3.4.3 Φύλλο αξιολόγησης του προγράμματος από τους συμμετέχοντες	97
3.4.4 Αποτίμηση προγράμματος	98
3.5 Αποτίμηση προγραμμάτων μουσειακής αγωγής : αναλογίες και διαφορές.....	99
Παράρτημα Α	102
Φωτογραφικό υλικό του προγράμματος μουσειακής αγωγής «Τα αγγεία μας».....	102
Παράρτημα Β	106
Φωτογραφικό υλικό του προγράμματος μουσειακής αγωγής «Παρθενώνας»	106
Παράρτημα Γ.....	109
Φωτογραφικό υλικό του προγράμματος μουσειακής αγωγής «Η τέχνη της ζωγραφικής μέσα από τα μάτια μας»	109
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	117
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	117
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	124
Μεταφρασμένη βιβλιογραφία	129

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία μελετήθηκε ο κοινωνικός ρόλος του μουσείου, στη σημερινή εποχή, δίνοντας έμφαση στη σχέση του με ανθρώπους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα μουσεία παραδοσιακά, έως και τον 17^ο αιώνα, ήταν χώροι συγκέντρωσης, διαφύλαξης και προώθησης αξιοπερίεργων αντικειμένων. Τον 18^ο αιώνα όμως, αναγνωρίστηκε η παιδευτική σημασία τους και σήμερα πλέον αποτελούν έναν δυναμικό φορέα μάθησης και σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης του πολιτιστικού επιπέδου μιας κοινωνίας.

Είναι κοινός τόπος, πως ο ρόλος του μουσείου δεν αρκείται στη συλλογή, συντήρηση και έκθεση υλικών αγαθών με απώτερο σκοπό την προώθηση της επιστημονικής μελέτης. Αντιθέτως, αυτοσκοπός του σύγχρονου μουσείου είναι να επιτελεί κοινωνικό έργο, με επιστημονικό, εκπαιδευτικό, πολιτιστικό ρόλο, προσανατολισμένο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κοινού. Έτσι γεννήθηκε η επιστήμη της μουσειοπαιδαγωγικής, η οποία συνιστά έναν εξελιγμένο τομέα της σύγχρονης παιδαγωγικής. Βασική αρχή της μουσειακής αγωγής, αποτελεί η θεωρία του κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με την οποία, η γνώση δεν παρέχεται ως ετοιμοπαράδοτο προϊόν, αλλά δομείται από τον άνθρωπο, ανάλογα με τις ψυχικές, σωματικές, διανοητικές ιδιαιτερότητές του, καθώς και από τις σχέσεις που αναπτύσσει με τον περίγυρό του.

Περνώντας από την θεωρία στην πράξη, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν τρία (3) βιωματικά προγράμματα μουσειακής αγωγής τα οποία απευθύνονται σε ανθρώπους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ τους είναι ότι κάθε ένα επινοήθηκε για διαφορετικές ηλικίες ανθρώπων με αναπηρία. Το κοινό στοιχείο και στις τρεις δράσεις, είναι το ότι σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχουν στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να μάθουν, να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν δημιουργικά τον υλικό πολιτισμό. Μέσα από τα προγράμματα, ενδυναμώθηκε η ουσιαστική κοινωνικοποίηση των συμμετεχόντων, καθώς και η ψυχική, αισθητική και διανοητική καλλιέργειά τους.

Λέξεις- κλειδιά: μουσείο, μουσειακή αγωγή, άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδική αγωγή, βιωματική μάθηση

ABSTRACT

In this thesis, the social role of the museum has been studied in the present time, emphasizing its relationship with people with special educational needs. The museums traditionally, until the 17th century, were places for gathering, preserving and promoting memorable objects. However, in the 18th century, their educational importance was recognized and today they are a dynamic learning body and an important criterion for assessing the cultural level of a society.

It is commonplace that the role of the museum is not limited to collecting, preserving and exhibiting material goods with the ultimate aim of promoting the scientific study. On the contrary, the aim of the modern museum is to perform a social work with a scientific, educational, cultural role, oriented to the needs and interests of the public. This is how the science of museum education was born, which is a sophisticated field of modern pedagogy. The basic principle of museum education is the theory of constructivism, according to which knowledge is not provided as a ready-made product but is structured by the person, depending on their mental, physical peculiarities, and relationships they develop with their surroundings.

Moving from theory to practice, three (3) experiential museum education programs were designed and implemented for people with special educational needs. The noticeable difference between programs is that each was devised for different ages of people with disabilities. The common element in all three actions is that they are designed in such a way as to give participants the opportunity to learn, interpret and exploit creative material culture. Through the programs, the substantial socialization of the participants, as well as their mental, aesthetic and intellectual cultivation, was strengthened.

Key-words: museum; museum education; people with special educational needs; special education; experiential learning

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προκείμενη πτυχιακή εργασία με τίτλο «Μουσειακή αγωγή και ΑμεΑ: Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων» πραγματεύεται τη σχέση των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τον θεσμό του μουσείου και συγκεκριμένα με την μουσειακή μάθηση.

Η μεθοδολογία της εν λόγω εργασίας στηρίχθηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση, την επιτόπια έρευνα καθώς και στην εφαρμογή προγραμμάτων μουσειακής αγωγής, ειδικά σχεδιασμένων, με πυξίδα τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ΑμεΑ. Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η ιστορία και η εξέλιξη των μουσείων σε παγκόσμιο επίπεδο καθώς και η γέννηση της μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης. Στο δεύτερο εξετάζεται η ιστορία και η εκπαίδευση των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από αρχαιοτάτων χρόνων έως σήμερα. Επίσης, γίνεται μια θεωρητική αναφορά τόσο στη σχέση τους με την μουσειακή αγωγή όσο και στον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα του μουσείου. Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο έγκειται στο πρακτικό κομμάτι της έρευνας όπου αναλύεται ο σχεδιασμός και στη συνέχεια η υλοποίηση τριών (3) προγραμμάτων μουσειακής αγωγής τα οποία απευθύνονται σε ΑμεΑ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων.

Συγκεκριμένα, το πρώτο πρόγραμμα με τίτλο «Τα αγγεία μας» απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού, το δεύτερο με τίτλο «Παρθενώνας» σε εφήβους και το τελευταίο με τίτλο «Η τέχνη της ζωγραφικής μέσα από τα μάτια μας» σε ενήλικες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η δημιουργία αυτών των προγραμμάτων είχε ως στόχο να αποτυπώσει το πώς αφουγκράζονται οι συγκεκριμένοι άνθρωποι την ιστορία και τον πολιτισμό καθώς και πώς αλληλεπιδρούν ως ομάδα. Επιπλέον, σκοπός αυτών των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων είναι να ενδυναμωθεί το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού των συμμετεχόντων καθώς και να καλλιεργηθούν οι δημιουργικές τους δεξιότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΟΪΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1.1 Ορισμός του μουσείου

Η έννοια του μουσείου προσδιορίστηκε για πρώτη φορά στην Αμερική, το 1889, από τον George Brown Doode, σύμφωνα με τον οποίο ως μουσείο νοείται ο οργανισμός που ασχολείται με τη συλλογή διδακτικών θεμάτων, καθένα από τα οποία αντιπροσωπεύεται από ένα πολύ καλά επιλεγμένο δείγμα (Burcaw, 1997: 9).

Το 1895 ο Doode επαναδιατύπωσε τον ορισμό του μουσείου, υποστηρίζοντας ότι μουσείο είναι ένας οργανισμός που διαφυλάσσει όσα αντικείμενα απεικονίζουν καλύτερα τα φυσικά φαινόμενα, τις τέχνες και τον πολιτισμό του ανθρώπου, με σκοπό τον εμπλουτισμό των γνώσεων, τον διαφωτισμό και την πολιτισμική του ανύψωση (Burcaw, 1997: 1-13).

Το 1973 η Αμερικανική Ένωση Μουσείων όρισε το μουσείο ως οργανωμένο και μη κερδοσκοπικό οργανισμό με εκπαιδευτικό και αισθητικό σκοπό, επανδρωμένο με επαγγελματικό προσωπικό που κατέχει και χρησιμοποιεί απτά αντικείμενα, τα οποία επιμελείται και εκθέτει στο κοινό με κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα (The American association of Museums, 1973: 115). Το 1975, τα μέλη του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων, ICOM¹, κατέληξαν στη διατύπωση του τελικού ορισμού ο οποίος έχει ως εξής «το μουσείο είναι μόνιμος οργανισμός, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, αφοσιωμένος στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοιχτός στο κοινό, ο οποίος αποκτά, συντηρεί, μελετά, κοινοποιεί και εκθέτει υλικές μαρτυρίες του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία» (Οικονόμου, 2003: 16).

Πολλά κράτη παγκοσμίως, όπως και η Ελλάδα, έχουν υιοθετήσει τον ορισμό του ICOM για τα μουσεία, όμως σε κάποιες χώρες, οι εθνικοί οργανισμοί που ασχολούνται με τη διαφύλαξη του πολιτισμού έχουν δημιουργήσει δικούς τους ορισμούς. Σύμφωνα με την Ένωση Μουσείων της Βρετανίας λοιπόν και τον ορισμό που ενέκρινε το συνέδριο του 1984, το μουσείο είναι ένας οργανισμός που συλλέγει, τεκμηριώνει, διαφυλάσσει, εκθέτει και ερμηνεύει υλικές μαρτυρίες

¹ Ο ορισμός αυτός αναφέρεται για πρώτη φορά στο Τμήμα II, άρθρο 3, του καταστατικού που υιοθετήθηκε από την 11^η Γενική Σύνοδο του του ICOM, Κοπεγχάγη 1974, και παρέμεινε ο ίδιος (ως άρθρο 2) με αλλαγές μόνο στις επεξηγήσεις που συμπληρώνουν το βασικό ορισμό στα καταστατικά που επικυρώθηκαν στις επόμενες Συνόδους του 1989, 1995 και 2001. Πρώτες προσπάθειες για ορισμό του μουσείου από το ICOM ξεκίνησαν ήδη από το 1946 (Οικονόμου, 2003: 28).

και σχετικές πληροφορίες για το κοινό όφελος (Οικονόμου, 2003: 17). Το 1998 υπήρξε αναδιατύπωση του ορισμού ως εξής «Τα μουσεία επιτρέπουν στον άνθρωπο να εξερευνεί συλλογές για έμπνευση, μάθηση και ψυχαγωγία. Κάνουν προσιτά αντικείμενα και δείγματα του φυσικού κόσμου, τα οποία διαφυλάσσουν για την κοινωνία» (Οικονόμου, 2003: 18).

Σύμφωνα με τον Van Mensch ένας επιστημονικός ορισμός του μουσείου, θα έπρεπε να είναι απαλλαγμένος από ορισμένα στοιχεία που περιλαμβάνει ο ορισμός του ICOM, όπως από τη μη κερδοσκοπική φύση του μουσείου. Επομένως ο Mensch ορίζει το μουσείο ευρύτερα και αντικειμενικότερα ως «μόνιμο μουσειολογικό θεσμό που διαφυλάττει συλλογές υλικών τεκμηρίων και παράγει γνώση γύρω από αυτές» (Desvallées & Mairesse, 2010: 58).

1.2 Ιστορική αναδρομή του θεσμού του μουσείου

Το μουσείο χαράζει μια μακραίωνη πορεία μέσα στο χρόνο μέχρι να καταλήξει στη σύγχρονη μορφή του πολυδιάστατου πολιτιστικού οργανισμού. Η ετυμολογία της λέξης προέρχεται από τις εννέα Μούσες της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας, σύμφωνα με την οποία ανάγονται σε δυνάμεις έμπνευσης για τη δημιουργία του πολιτισμού. Στην αρχαία Ελλάδα, η λέξη μουσείο σήμαινε τέμενος των Μουσών (Κακούρου- Χρόνη, 2005: 17), οι οποίες ήταν προστάτιδες της ποίησης, της μουσικής και γενικά κάθε πνευματικής δημιουργίας.

Η έναρξη του θεσμού του μουσείου, τοποθετείται στις προσπάθειες των ανθρώπων να συγκεντρώσουν και να διαφυλάξουν αντικείμενα τα οποία θεωρούσαν σημαντικά (Schnapp, 1996: 9). Η ανάπτυξη της συλλεκτικής δραστηριότητας εμφανίζεται ήδη από την αρχαιότητα σε διάφορες περιοχές του κόσμου όπως στην Κίνα, την Αρχαία Ελλάδα, τη Μεσοποταμία, τη Ρώμη και την Ινδία. Πρόκειται για συλλογές με τελετουργικό και θρησκευτικό χαρακτήρα, οι οποίες δεν διέπονται από εκπαιδευτικές προθέσεις (Νικονάνου, 2009: 24). Μεμονωμένη περίπτωση συλλογής η οποία εικάζεται πως είχε εκπαιδευτική χρήση, είναι οι συλλογές chitrashalas στην Αρχαία Ινδία που περιελάμβαναν ζωγραφικά έργα και γλυπτά και υπηρετούσαν στόχους διδασκαλίας της ιστορίας, των θρησκευτικών και της τέχνης (Ambrose & Paine, 2006: 6).

Αφετηρία για την ανάπτυξη αλλά και την εκπαιδευτική διάσταση των μουσείων του Δυτικού κόσμου, αποτελεί το μουσείο που ίδρυσε ο Πτολεμαίος Α΄ το 290 π.Χ. στην Αλεξάνδρεια, το οποίο την ανέδειξε σε πολιτιστικό και πνευματικό κέντρο (Flügel, 2005: 36). Η λειτουργία του διέφερε από αυτή των σύγχρονων, καθώς ήταν κυρίως ένας χώρος μελέτης και συγκέντρωσης

των επιστημών, έχοντας περισσότερο τη μορφή ακαδημίας. Περιελάμβανε συλλογές από διαφορετικά μουσειακά πεδία και χρησιμοποιούνταν από μαθητευόμενους, ανθρώπους του πνεύματος και φιλοσόφους που πραγματοποιούσαν ερευνητικό έργο για την κατανόηση του κόσμου και τη μετάδοση της γνώσης στις επόμενες γενιές μέσα από έρευνα και την ανταλλαγή ιδεών με άλλους «σοφούς» από διάφορες χώρες (Sauter, 1994: 68-90). Έτσι, η πρώτη μορφή μουσείου, ως θεσμού που προωθούσε την γνώση και τον πολιτισμό, συνδέθηκε με την εξουσία της δυναστείας των Πτολεμαίων και απευθυνόταν σε έναν κλειστό κύκλο διανοούμενων. Το Μουσείο της Αλεξάνδρειας καταστράφηκε τον 3ο μ.Χ. αιώνα (Οικονόμου, 2003: 31).

Κατά τη Ρωμαϊκή περίοδο, το μουσείο εξελίσσεται, παίρνοντας τη λατινική ονομασία «museum». Παύει να λειτουργεί ως χώρος έκθεσης και γίνεται τόπος συνάντησης για συζητήσεις φιλοσοφίας και επιστήμης μεταξύ «ανήσυχων προσωπικοτήτων». Την ίδια εποχή, οι πλούσιοι Ρωμαίοι και οι στρατηγοί φυλάσσουν στις επαύλεις τους πολυάριθμες ιδιωτικές συλλογές (Οικονόμου, 2003: 31-32). Ωστόσο, από τον 4ο έως τον 14ο αιώνα, παρατηρείται μια καμπή στην ιστορία των Ευρωπαϊκών μουσείων, συνυφασμένη ίσως με τους ασταμάτητους πολέμους και κατ' επέκταση τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης.

Στο Μεσαίωνα, η έκθεση αντικειμένων σε δημόσιους χώρους επικεντρώνεται σε εκκλησιαστικά λείψανα και αντικείμενα θρησκευτικού και λατρευτικού χαρακτήρα, τα οποία προέρχονται από εκκλησίες και μοναστήρια. Παράλληλα, οι Σταυροφόροι κατά την επιστροφή τους φέρνουν πολύτιμα αντικείμενα από χώρες που λεηλάτησαν και τα δωρίζουν στους ευγενείς (Οικονόμου, 2003: 32).

Στην Αναγέννηση, ο όρος μουσείο χρησιμοποιείται για να δηλώσει το σύνολο των θησαυρών που είχαν υπο την κατοχή τους οι πλούσιοι άρχοντες (Οικονόμου, 2003: 32). Έως τότε, η «συνάντηση» με ένα αρχαίο αντικείμενο ήταν αδύνατη για τον απλό λαό καθώς η επίσκεψη σε ένα εκθεσιακό χώρο υπήρξε προνόμιο μόνο της αριστοκρατικής τάξης.

Το παλάτι των Μεδίκων στη Φλωρεντία του 15ου αιώνα, θεωρείται ο δεύτερος σημαντικός σταθμός της ιστορίας των ευρωπαϊκών μουσείων. Ιδρύθηκε από τον εύπορο Cosimo de' Medici, είχε ιδιωτικό χαρακτήρα και αποτέλεσε πρότυπο για τα υπόλοιπα ιδιωτικά μουσεία στην Ευρώπη κατά την Αναγέννηση παρόλο που απευθυνόταν σε περιορισμένο κύκλο ευγενών ανθρώπων. Ο αναγεννησιακός τύπος μουσείων άρχισε να οπισθοχωρεί τον 17ο αιώνα, με την επικράτηση διαφορετικών κοινωνικών σχηματισμών και διαφορετικών επιστημονικών παραδοχών που προήλθαν ως αποτέλεσμα των ανακαλύψεων, της διερεύνησης των πληροφοριών για τον κόσμο

και την ανάπτυξη των επιστημών (E. Hooper- Greenhill, 1992: 13).

Η ιδέα του μουσείου πήρε για πρώτη φορά υπόσταση στις αριστοκρατικές συλλογές του 16ου - 17ου αιώνα στην Ευρώπη, οπότε και γνώρισαν ιδιαίτερη άνθηση οι ιδιωτικές συλλογές που περιελάμβαναν αξιοπερίεργα αντικείμενα, τα επονομαζόμενα «cabinet des curiositas», έργα τέχνης και είδη φυσικού και ζωικού βασιλείου. Οι συλλογές αυτές είχαν εγκυκλοπαιδικό χαρακτήρα, παρουσιάζοντας μια αντιπροσωπευτική περιγραφή του κόσμου του παρελθόντος και του παρόντος. Ένα παράδειγμα τέτοιων συλλογών, είναι αυτή του Erzherzog Ferdinand II στο Schlob Ambras στο Ινσμπρούκ (1567) η οποία περιείχε αντικείμενα τέχνης, δείγματα από τη φύση και οπλισμό (Hooper- Greenhill, 1992: 112-115).

1.3 Γέννηση και εξέλιξη της μουσειακής εκπαίδευσης

1.3.1 Στο εξωτερικό

Το παιδαγωγικό ενδιαφέρον για την αξιοποίηση του υλικού πολιτισμού είχε εκφραστεί τον πρώιμο Μεσαίωνα από τον Θωμά Ακβινάτη, σύμφωνα με τον οποίο η αντίληψη του κόσμου μέσω των αισθήσεων είναι η βασική παράμετρος για την απόκτηση γνώσης (Hooper- Greenhill, 1994α: 26). Η τεκμηρίωσή του όμως συντελείται τον 16ο αι. Οι φιλοσοφικές- παιδαγωγικές θεωρίες των Francis Bacon, Amos Comenius, John Locke, και Jean -Jacques Rousseau, υποστηρίζουν την εμπειρική βίωση της πραγματικότητας ως μέσο για να αποκτήσει κάποιος γνώση και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη του υλικού πολιτισμού, της φύσης και στη μάθηση μέσω των αντικειμένων (Hooper- Greenhill, 1994α: 25-27).

Συγκεκριμένα, ο Bacon, υποστήριξε την προσέγγιση της γνώσης μέσα από την άμεση μελέτη της φύσης (Hooper- Greenhill, 1994β: 231) και ο Comenius αναγνώρισε τη διδακτική σημασία των αντικειμένων και εισήγαγε τη μελέτη τους στο σχολικό μάθημα (Νικονάνου, 2009: 29). Ο φιλόσοφος John Locke , σημαντικός εκφραστής της εποχής του Διαφωτισμού και ο Rousseau υποστήριξαν την κατεύθυνση της αγωγής μέσω της αυτενέργειας των μαθητευόμενων και της προσωπικής αντίληψης του κόσμου για την ικανοποίηση προσωπικών αναγκών. Επιπλέον, αναγνώρισαν την αξία των αντικειμένων ως «δασκάλων» δίπλα στη φύση και τον άνθρωπο (Νικονάνου, 2009: 29). Η ενασχόληση με τα αντικείμενα ως δραστηριότητα με σημαντική παιδαγωγική αξία, έστρεψε την εκπαίδευση και στις μουσειακές συλλογές. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική αξία του υλικού πολιτισμού που πρωτοεκφράστηκαν την

εποχή του Διαφωτισμού επηρέασαν εξολοκλήρου τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα των μουσείων και έθεσαν τις βάσεις για την ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής θεωρίας (Νικονάνου, 2009: 30). Από τα τέλη του 17ου αιώνα, άρχισαν να παρατηρούνται οι πρώτες τάσεις για μετατροπή των ιδιωτικών συλλογών σε δημόσιες (Οικονόμου, 2003: 33).

Τον 18ο αιώνα, η ανάπτυξη του Διαφωτισμού και η εξέλιξη της επιστημονικής σκέψης συνέβαλαν στην μελέτη και την οργάνωση των συλλογών. Πολλά από τα ευρωπαϊκά Μουσεία ιδρύθηκαν με τη βοήθεια των Πανεπιστημίων, όπως το Μουσείο Ασμόλιαν του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης που είναι και το πρώτο πανεπιστημιακό Μουσείο που ιδρύθηκε το 1683. Οι συλλογές αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης και γνωριμίας των πολιτισμών από όπου προέχονταν. Οι πρώτοι επιμελητές των Μουσείων, οι οποίοι ήταν ακαδημαϊκοί, εργάστηκαν για την ταξινόμηση και την ερμηνεία τους. Πλέον γεννάται το μοντέρνο μουσείο και αναγνωρίζεται η εκπαιδευτική αξία του υλικού πολιτισμού. Η επίδραση των ιδεών του Διαφωτισμού, «άνοιξε» τα μουσεία στο ευρύ κοινό καθώς όλοι οι άνθρωποι θεωρήθηκαν εξίσου ικανοί να μορφωθούν και να κατανοήσουν τον κόσμο στο σύνολό του (Dech, 2003: 18). Αυτό άλλωστε αποτελούσε μια από τις θέσεις της Γαλλικής Επανάστασης, με σκοπό να τεθούν τα πολιτιστικά αγαθά στην υπηρεσία του λαού (Νικονάνου, 2009: 30).

Το 1759 με πρωτοβουλία του Sir Hans Sloane, ο οποίος δώρισε τη συλλογή του στο κράτος, άνοιξε τις πύλες του το Βρετανικό μουσείο στο ευρύ κοινό. Ωστόσο, η πρόσβαση στο μουσείο επιτρεπόταν μόνο σε περιορισμένες ομάδες επισκεπτών ενώ αποκλείονταν τα παιδιά. Έτσι αποκτήθηκε η φήμη ότι τα μουσεία βρίσκονται στην υπηρεσία της επιστήμης και όχι του κοινού (Alexander, 1995: 19-42).

Το 1786 στις ΗΠΑ ιδρύθηκε το μουσείο Φυσικής ιστορίας στη Φιλαδέλφεια, όπου παρουσιαζόταν η συλλογή του Charles Willson Peale. Στόχος του μουσείου, ήταν η ενημέρωση του κοινού σχετικά με τους φυσικούς νόμους. Αυτή την προσπάθεια ενίσχυαν οι διαλέξεις εντός του μουσείου οι οποίες πραγματοποιούνταν με χρήση μουσειακών αντικειμένων (Alexander, 1995: 43-78).

Το 1793 οι αριστοκρατικές συλλογές εκτίθενται στο Λούβρο με στόχο να εμπνευστούν οι σύγχρονοι καλλιτέχνες από αυτές αλλά και να σηματοδοτηθεί η κατάρρευση του μοναρχικού παρελθόντος και η νέα εποχή που έφερε η Γαλλική επανάσταση. Έτσι, καθιερώνεται η δωρεάν είσοδος στο μουσείο για την ανεμπόδιστη πρόσβαση του κοινού και δημιουργείται ένα παιδαγωγικό σκεπτικό. Η συνεισφορά του Λούβρου στην ανάπτυξη του σύγχρονου μουσείου ως

εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι σημαντική καθώς συνειδητά εφάρμοσε στην πράξη εκπαιδευτικές δραστηριότητες αξιοποίησης του μουσειακού αρχείου (Alexander, 1995: 79-112, Hooper-Greenhil, 1992: 167-168).

Τον 18ο αι. παρατηρούνται επίσης ορισμένες πρωτοπόρες πρωτοβουλίες για την διδακτική αξιοποίηση των μουσειακών συλλογών από την εκπαίδευση. Ο Γερμανός παιδαγωγός Johann Basedow υποστήριξε τη γενική μόρφωση με τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού. Αξιοποίησε τις εκπαιδευτικές συλλογές με αντικείμενα που έδιναν την γενική εικόνα του κόσμου στα σχολεία (Sauter, 1994: 131-141). Ο Christian Gotthilf Salzmann, ακολουθώντας τις αρχές του Διαφωτισμού για τη διαπαιδαγώγηση του λαού, οργάνωσε έναν εκπαιδευτικό φορέα με σκοπό τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη των παιδιών. Στο πλαίσιο των μαθημάτων πραγματοποιούνταν επισκέψεις σε μουσεία και έπειτα οι μαθητές καλούνταν να γράψουν τις εντυπώσεις τους (Sauter, 1994: 141-167).

Στις αρχές του 19ου αι. εμφανίζονται τα είδη των μουσείων όπως τα γνωρίζουμε σήμερα (πινακοθήκες, μουσεία τέχνης, γλυπτοθήκες, λαογραφικά, αρχαιολογικά) και τα περισσότερα ευρωπαϊκά μουσεία γίνονται εθνικά, προστατεύοντας την εθνική κληρονομιά και ιστορία. Παράλληλα, διατηρείται ζωντανή η επίδραση των αρχών της Γαλλικής Επανάστασης και πληθώρα μουσείων προτίθενται να ανοίξουν τις πύλες τους στο ευρύ κοινό. Πλέον, αναγνωρίζεται η εκπαιδευτική διάσταση του μουσείου, το οποίο καλείται να παίξει σημαντικό ρόλο στη μόρφωση και την καλλιέργεια του κοινού. Η ίδρυση ενός μουσείου εκείνη την εποχή θεωρούταν εκπαιδευτική πράξη από μόνη της (Νικονάνου, 2009: 37-38).

Οι πρώτες μουσειοπαιδαγωγικές προσπάθειες εμφανίζονται στη Γερμανία. Το 1826 στο Μουσείο Φυσικής ιστορίας της Φρανκφούρτης, αρκετοί δάσκαλοι διεξήγαγαν μαθήματα εντός του μουσείου για νέους και παιδιά με γνώμονα το μουσειακό υλικό και θέματα από τις φυσικές επιστήμες (Klausewitz, 1976: 37-39).

Το 1880, στο Λούβρο, ιδρύεται μόνιμη παιδαγωγική υπηρεσία που απευθύνεται ιδίως σε φοιτητές της σχολής Καλών Τεχνών και σε ομάδες επισκεπτών με ειδικό ενδιαφέρον. Κύρια αρμοδιότητα της υπηρεσίας είναι η δημιουργία ενός «μουσειοσχολείου» που θα προσφέρει μαθήματα για την ιστορία της τέχνης και της αρχαιολογίας (Koster, 1983: 36).

Το 1891 ιδρύεται στη Σουηδία το πρώτο υπαίθριο μουσείο, το Skansen, το οποίο συγκεντρώνει μέσα σε ένα αγροτικό περιβάλλον διάφορα χαρακτηριστικά κτίσματα της αρχιτεκτονικής από διάφορα μέρη της Σουηδίας. Το μουσείο προσπαθεί να προσελκύσει κυρίως οικογένειες και να

συνδιάσει την εκπαίδευση με την ψυχαγωγία. Οργανώνονται μάλιστα ξεναγήσεις, στις οποίες οι ξεναγοί είναι ντυμένοι με κοστούμια της εποχής (Alexander, 1995: 239-276).

Στα τέλη του 19ου αι. τα μουσεία έχουν πλέον αποκτήσει αδιαφιλονίκητη παιδαγωγική διάσταση, είναι ανοιχτά στο κοινό και καλούνται να εκπολιτίσουν και να διαμορφώσουν αισθητικό κριτήριο και εθνική συνείδηση στους επισκέπτες. Βασισμένα στην επιστημονική έρευνα, θεωρούνται αντικειμενικοί και αμερόληπτοι χώροι που παρουσιάζουν τη μία και μοναδική αλήθεια (Νικονάνου, 2009: 38). Είναι οι θεματοφύλακες του παρελθόντος.

Με το πέρασμα στον 20ο αιώνα, η ιδέα της έκθεσης των αντικειμένων εμπλουτίστηκε και με έναν ακόμη ρόλο: αυτόν την προστασίας του αντικειμένου και της επιμόρφωσης των ανθρώπων. Οι εκθεσιακοί χώροι από αξιοπερίεργους θαλάμους μετατράπηκαν σε μουσειακές αίθουσες και αναγνωρίστηκε η πολιτισμική αξία του υλικού πολιτισμού και ο ρόλος της χρήσης του ως υλικού για την μελέτη των επιστημών.

Στις αρχές του ίδιου αιώνα, στην Ευρώπη, γεννήθηκε μια σχετικά πρόσφατη επιστήμη, η Μουσειοπαιδαγωγική, αντικείμενο της οποίας είναι η επιστημονική διερεύνηση και βελτίωση των όρων γόνιμης αξιοποίησης των μουσείων και εν γένει του υλικού πολιτισμού προς όφελος της κοινωνίας. Είναι μια διαδικασία πολιτιστικής καλλιέργειας που βασίζεται σε παιδαγωγικές μεθόδους, ανάπτυξης και απόκτησης νέων γνώσεων. Σύμφωνα με τους Allard, M., & Boucher, S. (1998: 14), η παιδαγωγική του μουσείου είναι θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που τίθεται στην υπηρεσία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο μουσειακό χώρο. Κύριος στόχος των δραστηριοτήτων αυτών είναι η μετάδοση γνώσεων στον επισκέπτη.

Η ίδρυση του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων, ICOM, το 1946 ανέπτυξε τον τομέα της μουσειακής αγωγής, δημιουργώντας νέες προοπτικές σε θέματα μόρφωσης και πολιτισμού (Νικονάνου, 2009: 53). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον κανονισμό του ICOM η κύρια υποχρέωση των μουσείων είναι να ενισχύουν τον μορφωτικό τους ρόλο και να προσελκύουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος ανθρώπων από τις κοινότητες, τις τοπικές κοινωνίες ή τις ομάδες τις οποίες εξυπηρετούν (International Council of Museums, 2013: 8). Έτσι, άρχισαν τα ευρωπαϊκά μουσεία να ασχολούνται συστηματικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, απευθυνόμενα σε όλους και καταρρίπτοντας την εικόνα του μουσειακού χώρου ως μυσωλείο γνώσης για τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις.

Η αναγνώριση της εκπαιδευτικής διάστασης των μουσείων που έχει ήδη συντελεστεί στις αρχές του 20ου αιώνα, σε συνδιασμό με τα νέα πολιτιστικά και κοινωνικοοικονομικά δεδομένα

που διαμορφώνονται μετά το τέλος του Β΄ Π.Π, έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που επικεντρώνονται στη μετάβαση από το μουσείο - ναός στο μουσείο - χώρος μάθησης (Νικονάνου, 2009: 54). Στη Γερμανία, την δεκαετία του 1960, γίνεται μια διευρυμένη συζήτηση μεταξύ κράτους και φορέων πολιτισμού, σχετικά με τη «μουσειακή κρίση», έχοντας ως αποτέλεσμα ριζικές αλλαγές στον τομέα της Μουσειακής αγωγής (Flügel, 2005: 132-133). Ωστόσο, οι δεκαετίες 1960- 1970 στη Μ. Βρετανία και στη Γερμανία χαρακτηρίζονται από τη δημιουργία υπηρεσιών με στόχο την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα μουσεία (Νικονάνου, 2009: 54). Την περίοδο αυτή, η μουσειοπαιδαγωγική σημειώνει σημαντική άνοδο, διότι τα σχολεία έχουν ανάγκη να βρουν καινούργιους χώρους μάθησης. Έτσι, οι μουσειακές εκθέσεις λειτουργούν ως περιβάλλοντα μάθησης και η επιτυχία τους κρίνεται από το αν το κοινό ανταποκρίθηκε και έμαθε. Επιπλέον, οργανώνονται ποικίλες δραστηριότητες οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση των επισκεπτών και την εφαρμογή διαφορετικών μουσειοπαιδαγωγικών πρακτικών (Νικονάνου, 2009: 57-58).

Τα ευρωπαϊκά μουσεία από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, προχωρούν σε συντονισμένες ενέργειες ώστε να γίνουν διανοητικά, πολιτιστικά και φυσικά προσβάσιμα σε ποικίλες ομάδες κοινού και να απαλλαγούν από την εικόνα του κοινωνικού αποκλεισμού, με την οποία είχαν ταυτιστεί (Νικονάνου, 2009: 57). Στην Αγγλία συγκεκριμένα, δημιουργείται το English Heritage, ένα παράδειγμα συγκεντρωτικής υπηρεσίας. Ο φορέας αυτός, υποστηρίζει το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υλικού για ιστορικούς και αρχαιολογικούς χώρους καθώς και για μνημεία. Με στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ώστε να αναλάβουν μόνοι τους τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα μουσεία, δημιουργείται και ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό υλικό, τα λεγόμενα «teacher's pack». Στο υλικό αυτό δίνεται έμφαση στην προσπάθεια σύνδεσης των περιεχομένων του μουσείου με τα γνωστικά αντικείμενα και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Νικονάνου, 2009: 57).

Από το 1990 και μέχρι σήμερα, τα μουσεία μετατοπίζουν το κέντρο βάρους τους από τα αντικείμενα στον επισκέπτη, καταργώντας την μέχρι πρότεινος αντικειμενοκεντρική πολιτική. Η ανθρωποκεντρική αυτή προσέγγιση της λειτουργίας του σύγχρονου μουσείου, αναδεικνύει βασική προτεραιότητα της γενικότερης μουσειακής πολιτικής την επικοινωνία με το κοινό και όλες τις δραστηριότητες, εφαρμογές, υπηρεσίες που απευθύνονται σε αυτό, με σημαντικές επιδράσεις στο έργο της μουσειοπαιδαγωγικής (Νικονάνου, 2009: 76). Παράλληλα, στην εξέλιξη της μουσειακής αγωγής, συμβάλει η αυξανόμενη σημασία της πολιτιστικής κληρονομιάς

(Hooper-Greenhill, 1987: 39).

Η Μεγάλη Βρετανία έχει κάνει άλματα προόδου στον τομέα της Μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης, καθώς μια πληθώρα μουσείων όπως το Tyne and Wear Museums (TWM), έχουν συνδέσει την αποστολή τους με την κοινωνική ένταξη και μάχονται τον κοινωνικό αποκλεισμό. Συγκεκριμένα, εμπλέκουν τα άτομα που θεωρούνται περιθωριοποιημένα, σε πολιτιστικές δραστηριότητες και με αυτό τον τρόπο δημιουργείται μεταξύ τους ουσιαστική επικοινωνία (Κακούρου- Χρόνη, 2005: 65).

1.3.2 Στην Ελλάδα

Το ενδιαφέρον για τις αρχαιότητες εκδηλώνεται ζοηρό από τα τελευταία χρόνια της Τουρκοκρατίας και η μέριμνα για τη διάσωση των αρχαίων μνημείων αποτέλεσε έναν από τους κύριους στόχους της αναγεννώμενης Ευρώπης. Στις 13 Σεπτεμβρίου του 1824, λοιπόν, η Φιλόμουσος Εταιρεία, αναγγέλλει τη δημιουργία μουσείου στην Αθήνα, ανακοινώνοντάς το στην «Εφημερίς Αθηνών»: «Κατ' αυτάς, θέλει συστήσει και Μουσείον επάνω εις τον ναόν της Αθηνάς διά να συνάξη εκεί όλα τα διασκορπισμένα Παλαιά, διά νά τά βλέπη καθένας ελεύθερα». Δυστυχώς αυτό το εγχείρημα δεν πραγματοποιήθηκε (Κόκκου, 1977: 37-38).

Στις 10 Φεβρουαρίου του 1825, η Προσωρινή Διοίκηση παίρνει εντονότερα μέτρα για τη διάσωση των αρχαίων μνημείων και συγκεκριμένα ο Υπουργός των Εσωτερικών Γρηγόριος Δίκαιος, στο πρώτο διάταγμα για τα «Χρέη και τα Δικαιώματα του Έφορου της Παιδείας» καλεί τις τοπικές αρχές να συγκεντρώσουν και να αποθηκεύσουν τις αρχαιότητες στα σχολεία «...δια ν' αποκτήση, με τον καιρόν, παν σχολείον το Μουσείον του, πράγμα αναγκαιότατον δια την ιστορίαν, δια την ανακάλυψιν των αρχαίων ονομασιών των πόλεων και τόπων, δια την γνώρισιν της δεξιότητος των προγόνων μας, και δια την υπόληψιν την οποίαν δικαίως έχουσιν εις τα τοιαύτα τα σοφά της Ευρώπης έθνη, οι οποίοι μας μέμφονται, διότι τα χαρίζομεν ή τα πωλούμεν αντί μικρού τιμήματος εις τους θαμίζοντας εις την Ελλάδα περιηγητάς των» (Δασκαλάκης, 1968: 68-70).

Ο πρώτος αρχαιολογικός Νόμος του 1834: «περί των επιστημονικών και τεχνολογικών συλλογών, περί ανακαλύψεως και διατηρήσεως των αρχαιοτήτων και της χρήσεως αυτών», του νομοθέτη G. Maurer, επηρεάστηκε από την Ιταλική νομοθεσία για τις αρχαιότητες της Ρώμης. Σύμφωνα με το νόμο αυτό κύριο μέλημα των μουσείων στην Ελλάδα του 18^{ου} αιώνα, είναι η

ανασκαφή, η αποθήκευση, η διατήρηση και η ασφαλής φύλαξη των αρχαιοτήτων (Ζέπος, 1966: 198-199). Αυτή η αντίληψη επικρατούσε και ως τα τέλη του αιώνα. Την ίδια άποψη ενστερνίζονταν και η Αρχαιολογική εταιρεία, ως βασικός φορέας ανάπτυξης των μουσείων. Η αντίληψη αυτή για τον ρόλο του μουσείου ως τόπου φύλαξης, εξηγεί σε μεγάλο βαθμό και τον αποθηκευτικό χαρακτήρα πολλών μουσείων εκείνη την περίοδο.

Χρειάστηκε τουλάχιστον μισός αιώνας για να αλλάξει αυτή η άποψη. Η πρώτη αναφορά στο θέμα της μουσειακής αγωγής στην Ελλάδα, σημειώνεται το 1868 από τον Ανδρέα Λασκαράτο, ο οποίος παραθέτει ότι ο Κόμης Δήμος Βαλσαμάκης, αναφερόμενος στο Φυσιολογικό μουσείο του αδελφού του Κωνσταντίνου Βαλσαμάκη «..επρόσφερε στην Κυβέρνησή μας αν ήθελε, να διορίσει έναν ή και δύο διδασκάλους να παραδίδουν μαθήματα μέσα εις αυτό..» (Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 2005: 140). Λίγα χρόνια αργότερα, στο πρώτο νομοθετικό κείμενο που αφορά τη λειτουργία των ελληνικών μουσείων, το αναλυτικό διάταγμα του 1885 «Περί διοργανισμού των εν Αθήναις μουσείων», αναφέρεται μεταξύ των άλλων ότι «σκοπός της των μουσείων ιδρύσεως είναι η διδασκαλία και η μελέτη της αρχαιολογίας, η γενική διάδοσις της αρχαιολογικής γνώσεως και η ανάπτυξις έρωτος προς τας καλὰς τέχνας» (Γκαζή, 1999: 45-53).

Σε αυτό το σημείο, είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί, ότι ενώ αναπτύχθηκε σταδιακά η ιδέα του μουσείου ως χώρου παιδείας, τα ελληνικά μουσεία ήταν εξαρχής προσανατολισμένα προς το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Αντιθέτως, σε πολλά Ευρωπαϊκά μουσεία, η διαδικασία υποδοχής του κοινού υπήρξε μακροχρόνια. Κύριος φορέας αυτής της αντίληψης, υπήρξε η Αρχαιολογική Εταιρεία, η οποία τόνιζε πως τα μουσεία είναι ανοιχτά σε όλους και θεωρούσε ότι η έκθεση αρχαιοτήτων ήταν αποδεκτή, μόνο εάν ήταν προσιτή στο ευρύ κοινό (Gazi, 1993: 65).

Στην Ελλάδα οι πρώτες απόπειρες αναδιοργάνωσης των μουσείων και αναθεώρησης του μουσειακού θεσμού με στόχο την εκπαιδευτική αξιοποίηση των Μουσείων εμφανίζονται στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και προσανατολίζονται μέχρι και σήμερα κυρίως στις σχολικές ομάδες. Πρωτοπόρος στην εδραίωση της Μουσειοπαιδαγωγικής στην Ελλάδα είναι το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης (ΜΕΛΤ) με την τότε εμπνευσμένη διευθύντριά του Πόπη Ζώρα, καθώς έχει συμβάλει ουσιαστικά με ποικίλες εφαρμογές στην προώθηση της μουσειολογίας στην Ελλάδα. Έτσι, από τη δεκαετία του 1960, το Μ.Ε.Λ.Τ έχοντας κατανοήσει την ανάγκη δημιουργίας ενεργών επισκεπτών, οργανώνει και υλοποιεί πρωτοπόρες δράσεις μουσειακής αγωγής, τόσο για το ευρύ κοινό όσο και για ειδικές ομάδες επισκεπτών, όπως οι τυφλοί (Αντζουλάτου- Ρετσίλα, 1993: 82- 84). Ακολουθεί το μουσείο Μπενάκη στην Αθήνα το 1978-

1979, οργανώνοντας εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχολικές κοινότητες. Την ίδια πορεία χαράζει το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα- Μουσείο Β. Παπαντωνίου στο Ναύπλιο. Το 1981, δημιουργείται ειδικό Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, το οποίο μαζί με το αντίστοιχο του Μπενάκη θεωρούνται τα πρώτα εκπαιδευτικά τμήματα σε ελληνικά μουσεία (Νικονάνου, 2009: 63). Το 1985 το Υπουργείο Πολιτισμού, συμμετέχει ενεργά ως κεντρικός φορέας συντονισμού και σχεδιασμού για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσειακών χώρων, γεγονός που σηματοδοτεί σημαντικά την πορεία της μουσειοπαιδαγωγικής στην Ελλάδα. Το 1986 είναι η χρονιά έναρξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης και στην Εθνική Πινακοθήκη-Μουσείο Αλέξανδρου Σούτσου. Την επόμενη χρονιά ακολουθεί η ίδρυση ενός τμήματος εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Α' Έφορείας Αρχαιοτήτων της Ακρόπολης (Νικονάνου, 2009: 63-66).

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ελληνικής μουσειοπαιδαγωγικής κατέχει το ελληνικό τμήμα του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM), το οποίο το 1986 συστήνει ειδική ομάδα εργασίας που δημιουργεί ένα φορομ συζήτησης, ανταλλαγής απόψεων και ενημέρωσης για θέματα πολιτισμού και εκπαίδευσης. Η πολυτιμότερη συμβολή του ελληνικού τμήματος του ICOM είναι η οργάνωση σεμιναρίων με θέμα Μουσείο - Σχολείο, τα οποία αποτέλεσαν προσπάθεια για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα μουσειακής εκπαίδευσης (Νικονάνου, 2009: 65-66).

Το 1995-2001 το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και πολιτισμός» αλλάζει την εκπαιδευτική πολιτική στα σχολεία, συνδέοντας ακόμα περισσότερο το σχολείο με το μουσείο. Με το πρόγραμμα αυτό, δημιουργήθηκε ένα πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές και εκπαιδευτικούς που αφορούσε πολλούς διαφορετικούς χώρους πολιτισμικής αναφοράς σε όλη την Ελλάδα. Η επίσκεψη σε ένα μουσείο είχε πλέον υπεισέλθει στις αρμοδιότητες του σχολείου, χωρίς όμως να έχει ακόμη συντελεστεί η ενσωμάτωση του μουσείου στην εκπαιδευτική πρακτική (Χορταρέα, 2002: 179-188).

Σήμερα, παρά τον πλούτο των παιδαγωγικών αναζητήσεων και κατακτήσεών της, σε διεθνές επίπεδο, η μουσειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα, βρίσκεται σε εμβρυακό στάδιο καθώς έχει εμφατικό προσανατολισμό στο τυπικό σχολικό κοινό και απουσία συστηματικής δράσης για το ενήλικο κοινό, το οποίο αντιμετωπίζεται συνήθως με απόλυτες κατηγοριοποιήσεις «άτομα με αναπηρία, αθίγγανοι, χρήστες ουσιών κ.α.». Ως απόρροια αυτού, οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες του μουσείου που θα απευθύνονται σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες δεν έχουν βρεί

διευρυμένο πεδίο εφαρμογών στην πράξη.

1.4 Ορισμός της μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης

Η Μουσειακή εκπαίδευση, ή αλλιώς Μουσειοπαιδαγωγική είναι μια εφαρμοσμένη παιδαγωγική με χώρο δράσης το μουσείο, η οποία συνδράμει στη λειτουργία του, έχοντας σκοπό την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού του ρόλου για την κοινωνία (Νικονάνου, 2009: 15). Είναι συνυφασμένη με την διερεύνηση των μουσειολογικών και παιδαγωγικών αρχών που πλαισιώνουν την πολιτιστική και εκπαιδευτική διάσταση των μουσείων και καθορίζουν τη διαδικασία, την εφαρμογή και τέλος την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Νάκου, 2001: 183).

Κύριος στόχος της, είναι η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής σημασίας του υλικού πολιτισμού, γι' αυτό, μέσω των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων διευκολύνονται όλοι οι δυνητικοί επισκέπτες, (ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλλου, κοινωνικής προέλευσης, μορφωτικού επιπέδου, τυχόν αναπηρίας, επαγγελματικής και οικονομικής κατάστασης), να προσεγγίζουν, να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν δημιουργικά τους μουσειακούς χώρους και κατ' επέκταση να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τη γνώση τους, κυρίως όμως να είναι ενεργοί συνομιλητές του μουσείου και όχι παθητικοί δέκτες πληροφοριών (Νάκου, 2001: 180 & 183). Άλλωστε, η μουσειακή εκπαίδευση αποτελεί τον συνδετικό κρίκο που φέρνει σε επαφή την αγωγή με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μουσείων. Ενώνει τη θεωρία με την πράξη επιτυγχάνοντας τη μάθηση με τρόπο βιωματικό, εμπειρικό και ψυχαγωγικό (Νάκου, 2001: 177-178, 180-181).

Η μουσειοπαιδαγωγική θεωρείται ο «συνήγορος των επισκεπτών» (Hooper- Greenhill, 1994a: 190) διότι δημιουργεί γέφυρες μεταξύ του μουσείου και του κοινού, μεσολαβεί μεταξύ ανθρώπων και ιδεών, μεταξύ του κοινού και της επιστήμης, μεταξύ της μουσειακής πραγματικότητας και της πραγματικότητας των επισκεπτών (Rese, 1995: 174). Είναι αποδεδειγμένο και δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου έγκειται στη γνώση και την ενεργητική προσέγγιση της μάθησης μέσα στο μουσειακό χώρο, με την υλοποίηση προγραμμάτων κοινωνικής συμμετοχής, τα οποία απευθύνονται σε όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, ανεξάρτητα από φυσικές και πνευματικές ιδιαιτερότητες ή άλλου τύπου κοινωνικές διακρίσεις (Ιωαννίδη, 2005: 43- 44).

1.4.1 Βιωματική μάθηση

Η βιωματική μάθηση (learning by doing) συνδέεται άρρηκτα με την εξέλιξη της μουσειακής εκπαίδευσης, καθώς τα μουσεία αναγνωρίστηκαν από πολυ νωρίς ως χώροι στους οποίους μπορούν να πραγματοποιηθούν βιωματικές δραστηριότητες (Νικονάνου, 2009: 111).

Για τον Αμερικανό φιλόσοφο και παιδαγωγό John Dewey, ο κόσμος συγκροτείται από αντικείμενα τα οποία πρέπει να προσεγγίσουμε και να αφομοιώσουμε ώστε να αποκτήσουμε εφόδια για τη ζωή (Νάκου, 2001: 190-191). Η βιωματικότητα αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο σε κάθε πρόγραμμα μουσειακής αγωγής, στο επίκεντρο του οποίου βρίσκονται τα εκθέματα και οι διαδικασίες προσέγγισής τους, με τη συμμετοχή των αισθήσεων και τον συνδιασμό χειρωνακτικών και διανοητικών δραστηριοτήτων, στοχεύοντας στην ενεργοποίηση του επισκέπτη για δημιουργική έκφραση (Νικονάνου, 2009: 112).

Αυτό που έχει εισάγει ο Dewey και έχει καθορίσει την μουσειοπαιδαγωγική μέχρι και σήμερα είναι η έννοια της εμπειρίας. Πρόκειται για την εμπειρία ως αφετηρία για μάθηση μέσα από την πράξη, μέσα από την προσωπική επαφή και δοκιμή, που προωθεί την εξέλιξη των δημιουργικών δυνατοτήτων των παιδιών και την ανάπτυξη αυτόνομης σκέψης και δράσης, άρα και της βάσης της δημοκρατικής κοινωνίας (Νικονάνου, 2009: 45). Ο σκοπός λοιπόν είναι να εξαλειφθεί η παθητικότητα των μαθητευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία με δραστηριότητες που προωθούν την προσωπική εμπειρία, τη συμμετοχή, την επικοινωνία και την ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ του παιδιού και του κόσμου των αντικειμένων (Νικονάνου, 2009: 45-46).

Σύμφωνα με τον Dewey, τα μουσειακά εκθέματα θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ως εργαλεία ενεργοποίησης της σκέψης, της αναζήτησης, της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με το κοινό, το οποίο θα προσπαθήσει να τα ερμηνεύσει και στη συνέχεια να τα νοηματοδοτήσει. Η μάθηση μέσα στο μουσείο πρέπει να λειτουργεί ως πρόκληση τόσο για τον επισκέπτη, όσο και για τον μουσειοπαιδαγωγό ο οποίος καλείται να δώσει «σάρκα και οστά» στα μουσειακά εκθέματα (Τζαναβάρα, 2013: 37).

Ως εκ τούτου είναι πολύ σημαντικό οι εμπυχωτές μιας μουσειακής δράσης να συνδέουν το μουσειακό έκθεμα με την καθημερινή ζωή των επισκεπτών, να «αγκαλιάζουν» την πολυπλοκότητα της ζωής, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις δυνατότητες που παρέχει η μουσειακή εμπειρία στον επισκέπτη για βίωση συναισθημάτων και ερμηνεία του κόσμου (Macdonald, 2006: 345). Επομένως, η μουσειακή εμπειρία που οδηγεί στη μουσειακή γνώση, θα πρέπει αφενός να προκύπτει μέσα από μια διαδικασία που διευκολύνει και προωθεί την αλληλεπίδραση

του ατόμου με τα μουσειακά εκθέματα και αφετέρου να αξιοποιεί τις σχετικές προϋπάρχουσες εμπειρίες του κοινού, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ανάγκες τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Ansbacher, 1998: 36-50).

1.4.2 Κονστρουκτιβισμός

Η εκπαιδευτική θεωρία του κονστρουκτιβισμού, γνωστή και ως δομισμός, αποτελεί τον βασικό πυλώνα πάνω στον οποίο βασίστηκε η μουσειακή εκπαίδευση. Είναι εκ διαμέτρου αντίθετη από την θεωρία του διδακτισμού, ο οποίος πρεσβεύει την ιδέα της αντικειμενικής γνώσης. Η κονστρουκτιβιστική θεωρία αντιλαμβάνεται τη γνώση ως μια «σύνθετη διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και στο κοινωνικό περιβάλλον», ενώ τη μάθηση ως μια «διαδικασία επιλογής και οργάνωσης συναφών δεδομένων, που προέρχονται από την πολιτισμική εμπειρία» (Hooper- Greenhill, 1996: 47). Ειδικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία του δομισμού η μάθηση μέσα στο μουσείο προωθείται όχι μόνο μέσω της διαμεσολάβησης επισκεπτών - εκθεμάτων, αλλά και μέσω της διασφάλισης των συνθηκών εκείνων, που θα επιτρέψουν τη δυναμική αξιοποίηση προηγούμενων κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών του επισκέπτη (Macdonald, 2006: 347).

Κύριοι εκφραστές της θεωρίας είναι ο John Dewey και ο Gorge Hein, σύμφωνα με τους οποίους, η γνώση δεν θεωρείται ότι παρέχεται ως ετοιμοπαράδοτο αγαθό, αλλά ότι δομείται από τα σκεπτόμενα άτομα μέσα στο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και υλικό πλαίσιο της μαθησιακής διδασκαλίας. Γι' αυτό και επηρεάζεται από τις διανοητικές, σωματικές και ψυχικές ιδιαιτερότητες των ανθρώπων και από το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσουν μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους (Νάκου, 2001: 190-191). Η πραγματικότητα δε θεωρείται μια και μοναδική αλήθεια που υπάρχει ανεξάρτητα από το άτομο, αλλά είναι ιστορικά, κοινωνικά και προσωπικά προσδιορισμένη. (Νικονάνου, 2009: 83).

Όπως υποστηρίζει η Eilean Hooper Greenhill (1996: 148-149) η μελέτη των αντικειμένων επιτρέπει συσχετισμούς ανάμεσα στον πολιτισμό και στην τεχνολογία, τους ανθρώπους και τις κοινωνικές δομές, το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον που προωθούν την ολιστική μάθηση αλλά και τη σκέψη αυτή καθαυτή, γιατί ο συμμετέχοντας υποχρεώνεται να συγκρίνει, να θυμηθεί, να συσχετίσει, ταξινομήσει, να απορήσει, να κινηθεί από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από το γνωστό στο άγνωστο, από το μερικό στο γενικό. Την άποψη αυτή ενισχύει

ο George E. Hein (1998), ο οποίος υποστηρίζει ότι αποτέλεσμα της θεώρησης του κονστρουκτιβισμού είναι ότι το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας μετατοπίζεται από το αντικείμενο της μάθησης στο μαθητευόμενο και επομένως, και για τα μουσεία, κεντρικό σημείο έρευνας και ανάλυσης αποτελούν οι επισκέπτες (Νικονάνου, 2009: 83).

1.4.3 Μοντεσσοριανή αγωγή

Σύμφωνα με την Maria Montessori, Ιταλίδα Ιατρό και Παιδαγωγό, το περιβάλλον παρέχει μια σειρά ερεθισμάτων για τα παιδιά και τα κινητοποιεί να παρατηρήσουν, να εξερευνήσουν, να σκεφτούν και να κατανοήσουν τον κόσμο. Στη διαδικασία αυτή, τα παιδιά πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ελεύθερα τα στοιχεία του περιβάλλοντος που τους κινούν την προσοχή και να κατανοήσουν το περιβάλλον μέσα από το παιχνίδι και τη μίμηση. Στόχος είναι να ενδυναμωθεί η αυτονομία και η αυτοπεποίθηση, να βρουν τα παιδιά εσωτερική ισορροπία και να αποκτήσουν εφόδια για την ελεύθερη διαμόρφωση της ζωής τους (Νικονάνου, 2009: 47).

Σύμφωνα με την Montessori, για κάθε αντικείμενο διδασκαλίας υπάρχει μια περίοδος κατά την οποία η επιρροή του είναι περισσότερο γόνιμη γιατί το παιδί είναι περισσότερο δεκτικό προς αυτό. Έχει ονομαστεί «ευαίσθητη περίοδος» (Vygotsky, 1934: 184-189).

Η μουσειοπαιδαγωγική είναι απολύτως σύμφωνη με το μοντέλο της μοντεσσοριανής αγωγής, η οποία πρεσβεύει ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι η συνειδητοποίηση των αξιών της ανθρώπινης κοινωνίας και η πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας. Αποτρέπει κάθετα την τυφλή καθοδήγηση και προτρέπει την ελεύθερη κίνηση στον κόσμο των μουσειακών συλλογών. Επομένως, η σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική θεωρία, έρευνα και εκπαιδευτική πρακτική βασίζονται σε παιδαγωγικές και γνωστικές θεωρίες που υποστηρίζουν τις βιωματικές διαστάσεις της μάθησης στα μουσεία, σύμφωνα με τη θεωρία της Montessori (Νάκου, 2001: 197).

1.4.4 Η θεωρία της ανακάλυψης

Η εκπαιδευτική θεωρία της ανακάλυψης της γνώσης, του ψυχολόγου Jerom Seymour Bruner, θεμελιώνει τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης στα εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής. Σύμφωνα με τον Bruner, η γνώση στο μουσείο δεν μεταδίδεται, δεν προσφέρεται, παρά μόνο ανακαλύπτεται (Bruner, 1961: 21-32). Ο μουσειοπαιδαγωγός, δίνοντας τα ερεθίσματα και

τις προϋποθέσεις για την έρευνα και τη συλλογή στοιχείων, αφήνει τον συμμετέχοντα του προγράμματος να ανακαλύψει το χώρο του μουσείου και τα αντικείμενα.

Με τη μέθοδο της «ανακάλυψης» ο συμμετέχοντας αυξάνει την νοητική του ικανότητα και διατηρεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, όσα ο ίδιος ανακάλυψε. Του προκαλείται έκπληξη από τις ανακαλύψεις και αυτοθαυμασμός για το βαθμό κατανόησης των υπό διαπραγμάτευση θεμάτων (Τζιαφέρη, 2005: 79). Η μουσειακή αγωγή επομένως, χωρίς να περιορίζει τη μάθηση «μέσα σε στεγανούς μονόδρομους διανοητικής προσέγγισης της πραγματικότητας και του πολιτισμού», (Νάκου, 2001: 213) λαμβάνει υπ' όψιν τη λειτουργία του νου καθώς και το βιωματικό - συναισθηματικό χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία δομείται στο τρίπτυχο παρατήρηση - ανακάλυψη - ερμηνεία.

Η παρατήρηση αποτελεί κύριο μέσο για την ανακάλυψη της γνώσης, και η μουσειακή αγωγή με τη σειρά της επιδιώκει την καλλιέργεια των αισθήσεων και κυρίως την εκπαίδευση του βλέμματος. Συνήθως η προσοχή των συμμετεχόντων στρέφεται με κατάλληλες ερωτήσεις στις λεπτομέρειες των εκθεμάτων και στη σύνδεσή τους με το ιστορικοκοινωνικό τους πλαίσιο. Οι G. Durbin & S. Morris & S. Wilkinson (1990: 20-26) δίνουν ως εργαλείο ανάλυσης της παρατήρησης, έναν κατάλογο προκατασκευασμένων ερωτήσεων και υποερωτήσεων που αφορούν στα βασικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων -φυσικά χαρακτηριστικά, τρόπος κατασκευής, λειτουργία, σχεδιασμός, αξία- ώστε ο επισκέπτης να μαθαίνει απευθείας από τα αντικείμενα.

Σε συνδιασμό με την ανακάλυψη, προτείνεται και η διερευνητική μέθοδος επίλυσης προβλημάτων. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, η ενεργητική στάση του συμμετέχοντα στη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία αποκτά περισσότερη σημασία όταν τα διδακτικά αντικείμενα προσφέρονται με τη μορφή προβληματικών καταστάσεων (Τζιαφέρη, 2005: 79-80).

1.4.5 Μαιευτική μέθοδος

Η μαιευτική μέθοδος δίνει το πλαίσιο για την επίτευξη της βιωματικής και της ανακαλυπτικής μάθησης. Εδώ εντάσσονται οι ερωταποκρίσεις και ο διάλογος. Ο διάλογος μεταξύ εμπυχωτή και συμμετέχοντα οδηγεί τον δεύτερο σε διαλεκτική σχέση με τα αντικείμενα, μπαίνοντας στη διαδικασία να τα νοηματοδοτήσει. Με αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες παροτρύνονται να ανακαλύψουν τη νέα γνώση παρατηρώντας τα εκθέματα και διατυπώνοντας κρίσεις και απορίες

σχετικά με αυτά (Νικονάνου, 2009: 100-101).

Με το διάλογο ο εμπυχωτής εμπλουτίζει τις παρατηρήσεις τους και ενθαρρύνει τη συζήτηση για θέματα που τους προκαλούν ενδιαφέρον και σχετίζονται με τους στόχους της μουσειοπαιδαγωγικής δράσης (Νικονάνου, 2009: 100). Ο διαλεκτικός τύπος διδασκαλίας είναι σημαντικός και προωθείται από μεγάλα μουσεία του εξωτερικού όπως το Museum of London.

Τα προγράμματα μουσειακής αγωγής στηρίζονται στη μέθοδο των ερωταποκρίσεων. Το πλαίσιο για τη δόμηση των ερωτήσεων είναι συνιφασμένο με τη διαλογική κατά Πλάτωνα διαδικασία, η οποία προστάζει τη φαινομενική άγνοια του εμπυχωτή, τον ελέγχου της απάντησης και την εκμείωση της νέας γνώσης (Τζιαφέρη, 2005: 81).

1.4.6 Πολλαπλά είδη νοημοσύνης

Η θεωρία για τις πολλαπλές νοημοσύνες (Multiple Intelligences) του Howard Earl Gardner υποστηρίζει με τη σειρά της την ανάπτυξη βιωματικής γνώσης στο μουσείο και τη σύνδεσή της με την επιστημονική γνώση που παρέχει το σχολείο. Βρίσκει ιδανικό περιβάλλον εφαρμογής στο χώρο του μουσείου -ως εργαλείο άτυπης εκπαίδευσης- διότι κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος μουσειακής αγωγής ενεργοποιούνται οκτώ διαφορετικά είδη νοημοσύνης, όπως η λεκτική, η λογική - μαθηματική, η χωροαντιληπτική, η μουσική, η σωματική - κινησιοαισθητική, η διαπροσωπική- επικοινωνιακή, η ενδοπροσωπική και η φυσιογνωστική νοημοσύνη. Απόρροια αυτού είναι οι συμμετέχοντες του προγράμματος να ενθαρρύνονται να παρατηρήσουν και να εξερευνήσουν τα εκθέματα, να υποβάλλουν τις ερωτήσεις τους, να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους, μέσα από δραστηριότητες που συνδέονται με συγκεκριμένα μουσειακά αντικείμενα, στο ταξίδι προς την κατάκτηση της μουσειακής γνώσης και εμπειρίας (Hooper- Grennhill, 1996: 148).

Η προσέγγιση αυτή είναι πλουραλιστική καθώς δέχεται ότι ο κάθε τύπος νοημοσύνης οδηγεί στη γνώση με διαφορετικό τρόπο. Η διαπροσωπική και η ενδοεπικοινωνιακή νοημοσύνη έχουν ευρύ πεδίο ανάπτυξης στο μουσείο και θέτουν στο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα ανθρωπιστικούς στόχους, οι οποίοι δεν είναι εύκολο να τεθούν στο σχολείο (Νικονάνου, 2009: 81). Κάθε νοημοσύνη είναι ισάξια με οποιαδήποτε άλλη και αναπτύσσεται με διαφορετικό ρυθμό από άνθρωπο σε άνθρωπο. Κύριος «ένοχος» μάλιστα για την άνιση μεταξύ τους ανάπτυξη θεωρείται το σχολείο, το οποίο επικεντρώνεται στην καλλιέργεια μόνο

δύο ευφυϊών -τη λεκτική και τη λογική-μαθηματική-, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τις υπόλοιπες.²

Τα μουσεία αποβαίνουν λοιπόν εξαιρετα πεδία για την ανάπτυξη της θεωρίας του Gardner και των κονστρουκτιβιστών. Το έκθεμα από τη φύση του, σε αντίθεση με το σχολικό εγχειρίδιο, παρέχει κίνητρα για ποικίλους τρόπους προσέγγισης. Η μάθηση επομένως, αποτελεί διαφορετική λειτουργία για κάθε άνθρωπο, άρα οι δράσεις μουσειακής εκπαίδευσης είναι οφέλιμο να σχεδιάζονται με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να παρέχουν κίνητρα για την ανάπτυξη όλων των τύπων νοημοσύνης. Η κονστρουκτιβιστική θεωρία και η πλουραλιστική και δημοκρατική θεωρία του Gardner προφυλάσσουν το μουσείο και από το ατόπημα του κοινωνικού αποκλεισμού. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να ανταποκριθεί στην πολιτισμική πολλαπλότητα και να διασφαλίσει την ετερότητα του συμμετέχοντα, ώστε να τον βοηθήσει να αναπτύξει την ταυτότητά του (Κακούρου- Χρόνη, 2005: 53).

1.5 Μουσειοπαιδαγωγικοί στόχοι

Τα σύγχρονα προγράμματα μουσειακής αγωγής διαμορφώνονται με γνώμονα την αρχή της ενεργητικής μάθησης, σεβόμενα τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κοινού στο οποίο απευθύνονται. Η μουσειοπαιδαγωγική διαδικασία, με τη σειρά της, δεν εξαντλείται στη στείρα παροχή γνώσεων σχετικά με το παρελθόν μέσω των μουσειακών αντικειμένων, αλλά στοχεύει στην επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών και επικοινωνιακών μεθόδων, οι οποίες έχουν στόχο να μετατρέψουν την απλή ξενάγηση σε βιωματική δράση (Τζαναβάρα, 2013: 33-34).

Οι μουσειοπαιδαγωγικοί στόχοι συνοψίζονται στη βιωματική εμπειρία και γενικά περιλαμβάνουν την εξοικείωση με το μουσείο ως θεσμό, καλλιεργώντας τη φαντασία, ανάπτυσσοντας κριτική σκέψη και ευαισθητοποιώντας το κοινό για την πολιτιστική κληρονομιά. Βασικός σκοπός των δράσεων μουσειακής αγωγής θεωρείται η δημιουργική διάθεση, η επικοινωνιακή δεξιότητα, η ικανότητα συνεργασίας αλλά και συμμετοχικότητας του κοινού και φυσικά η κατάρριψη του μύθου περί «αυθεντίας του μουσείου». Για να αποφευχθεί η «μουσειακή κόπωση» συνίσταται η αποφυγή εξαντλητικών προγραμμάτων (Τζαναβάρα, 2013: 34).

Η μουσειακή εκπαίδευση αποσκοπεί να παρέχει σε όλους, δυνατότητες να διαβάζουν, να

² Από συνέντευξη του Σταμάτη Αλαχιώτη για τις πολλαπλές νοημοσύνες του Garden στην εφημερίδα : Το ΒΗΜΑ, 15/02/2004, Σελ.: Η06 Κωδικός άρθρου: Β14091Η061 ID: 261011

ερμηνεύουν και να αξιοποιούν τον υλικό πολιτισμό δημιουργικά, συνδέοντάς τον με όλους τους τομείς της ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας, μέσα σε παιδευτικό πλαίσιο που προάγει ουσιαστική κοινωνικοποίηση και αισθητική, σωματική και διανοητική καλλιέργεια (Νάκου, 2001: 180). Δρα υποστηρικτικά στους συμμετέχοντες, υπογραμμίζοντας αυτό που μπορούν να κάνουν, προωθώντας νέες εμπειρίες οι οποίες οδηγούν στη μάθηση, αναδομώντας την ταυτότητα και ενδυναμώνοντας την αυτοεκτίμησή τους. Τα προγράμματα μουσειακής αγωγής αποτελούν το όχημα της νέας παιδαγωγικής. Μέσα από τέτοιου είδους δράσεις άτυπης εκπαίδευσης ο συμμετέχοντας δημιουργεί αίσθημα εμπιστοσύνης προς τον εαυτό του, ανεξάρτητα από προσωπικές ιδιαιτερότητες (Κοντογιάννη, 1996: 62).

1.6 Ο ρόλος του εμπνευστή- μουσειοπαιδαγωγού

Η μάθηση μέσα στο μουσείο διαφέρει από την τυπική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο. Η εκπαίδευση του σχολείου σημαίνει εκγύμναση του μυαλού και προϋποθέτει καταναγκασμό και υποχρέωση, ενώ το πλαίσιο του μουσείου προϋποθέτει ελευθερία (Schouten, 1987: 240-243). Ο μουσειοπαιδαγωγός- διαμεσολαβητής λέει «σε βοηθάω να μάθεις» ενώ ο δάσκαλος λέει «σε διδάσκω» (Caillet & Lehalle, 1995: 20). Ο διαχωρισμός αυτός αποτυπώνει επακριβώς τη διαφορά ανάμεσα στην εκπαίδευση με την έννοια της εκγύμνασης και στην εκπαίδευση με την έννοια της διαδικασίας ανάπτυξης της επίγνωσης του ατόμου, το οποίο θα ολοκληρώσει το έργο της εκπαίδευσης, ανάλογα με το βαθμό στον οποίο θα αφομοιώσει το περιεχόμενο της γνώσης που του παρουσιάζεται.

Ο μουσειοπαιδαγωγός ή αλλιώς εμπνευστής, δεν προσφέρει έτοιμες πληροφορίες και γνώσεις. Προσπαθεί να νοηματοδοτήσει τα εκθέματα, να τα ερμηνεύσει, δίνοντάς τους «ψυχή», εφαρμόζοντας παράλληλα παιδαγωγικές μεθόδους και εκπαιδεύοντας το κοινό του σε τρόπους προσέγγισης της γνώσης των αντικειμένων. Αλληλεπιδρά με τους συμμετέχοντες της μουσειοπαιδαγωγικής δράσης, κινητοποιεί και παροτρύνει, συμμετέχει ενεργά στις ομάδες και τις συντονίζει, δίνει ερεθίσματα για δράσεις και επιλογές και τις υποστηρίζει, ενθαρρύνει την έκφραση απόψεων, ερμηνειών και κρίσεων, ανιχνεύει ενδιαφέροντα, επιθυμίες και ιδιαιτερότητες των συμμετεχόντων και τις αξιοποιεί (Νικονάνου, 2009: 121). Επιπλέον, ο μουσειοπαιδαγωγός -στα πλαίσια της σωστής έκβασης του προγράμματος- οφείλει να αναπτύσσει γρήγορα σχέσεις εμπιστοσύνης με την ομάδα κοινού. Η στάση του υπεύθυνου

διεξαγωγής μιας μουσειοπαιδαγωγικής δράσης είναι κατά κανόνα μη κατευθυντική, καθώς κινητοποιεί τον συμμετέχοντα για προσωπική δράση, πρωτοβουλίες και δημιουργία (Νικονάνου, 2009: 112). Συγκεκριμένα, ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού προσανατολίζεται στην εμπύχωση, δεν εξαντλείται στη μετάδοση γνώσεων ούτε στην ερμηνεία των μουσειακών εκθεμάτων για τους επισκέπτες.

Η έννοια της εμπύχωσης συνδέεται με την ευέλικτη και ελεύθερη διάθεση χρόνου, τον προαιρετικό χαρακτήρα, την απουσία καταναγκασμού, τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε διαφορετικές προσφορές, την ικανότητα αποφάσεων και τη δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού (Opaschowski, 1977: 64). Η παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου από την άλλη, χρησιμοποιεί την πληροφοριακή συζήτηση, την επικοινωνιακή εμπύχωση και το συμμετοχικό σχεδιασμό (Opaschowski, 1990: 168-176), στοιχεία καίριας σημασίας για τη μουσειακή αγωγή.

Επομένως, ο όρος εμπύχωσης μπορεί να ανταποκριθεί αρτιότερα στη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών δράσεων που φιλοδοξούν να δώσουν προβάδισμα στην εμπειρία και στην ψυχαγωγία. Για τους παραπάνω λόγους προτείνεται η χρήση του όρου εμπύχωσης για τα άτομα που αναλαμβάνουν τη διεξαγωγή δράσεων μουσειακής αγωγής, καθώς ανταποκρίνεται καλύτερα στην πρόθεση για τη λειτουργία του μουσείου ως χώρου εμπειριών, δημιουργίας και επικοινωνίας (Νικονάνου, 2009: 122).

1.7 Η κοινωνική συμβολή του μουσείου σήμερα

Παραδοσιακά, τα μουσεία ήταν χώροι συγκέντρωσης, διαφύλαξης και προώθησης της κυρίαρχης κουλτούρας. Τυπικά οι μουσειακές συλλογές ήταν «ανοιχτές» σε όλους, στην πράξη όμως μεγάλο μέρος του εν δυνάμει κοινού των μουσείων δεν είχε πρόσβαση σε αυτό, καθώς υπήρχε η αντίληψη πως ό,τι υπάρχει μέσα στο μουσείο αφορά μόνο την πολιτισμική ελίτ και αυτό λειτουργούσε αποτρεπτικά.

Συγκεκριμένα, τα μουσεία του 19^{ου} αιώνα ασκούσαν τον παιδευτικό τους ρόλο παρέχοντας ακαδημαϊκή γνώση προς παθητική κατανάλωση. Τα τελευταία τριάντα χρόνια, τα μουσεία αναγνωρίζουν τον κοινωνικό τους ρόλο απέναντι σε όλους τους δυνητικούς επισκέπτες και χρήστες τους και θεωρούνται υπηρέτες της κοινωνίας ασκώντας τον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό τους ρόλο με βάση την επικοινωνία και το διάλογο. Αναπτύσσουν συνειδητή επικοινωνιακή πολιτική, η οποία αποσκοπεί να τα καταστήσει βιώσιμα, λειτουργικά και φιλικά

προς όλους τους τύπους κοινού. Ο Duncan Cameron αναφερόμενος στον κοινωνικό ρόλο του μουσείου είπε ότι «το μουσείο από ναός για τη μετάδοση ιερών γνώσεων στις παθητικές μάζες, μετατρέπεται σε αγορά ζωντανών διαβουλεύσεων και αλληλεπιδράσεων» (Τζιαφέρη, 2005: 45).

Το μουσείο του 21^{ου} αιώνα συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία λειτουργεί, προσπαθώντας παράλληλα να εξυπηρετήσει την ανάπτυξή της. Ο κοινωνικός ρόλος του είναι συνιφασμένος με υψηλές προσδοκίες για τη μόρφωση του λαού αλλά και για τη βελτίωση της κοινωνίας εν γένει.

Είναι κοινός τόπος, πως σήμερα, ο ρόλος των μουσείων και κατ' επέκταση των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, είναι να διευκολύνουν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες στο να προσεγγίζουν, να κατανοούν και να αξιοποιούν την παιδευτική σημασία του υλικού πολιτισμού, με εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης. Ευρύτερος σκοπός είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και γνώσης και η προώθηση της παιδείας στο σύνολο της κοινωνίας. Σύμφωνα με τους Dodd & Sandell, τα μουσεία έχουν την υποχρέωση να επιτελούν κοινωνικό έργο. Άρα οι παραδοσιακές διαδικασίες συγκέντρωσης, διατήρησης και έκθεσης των συλλογών δεν είναι ο αυτοσκοπός των μουσείων, είναι τα μέσα για να επιτευχθούν μια σειρά από στόχοι (Dodd & Sandell, 2001: 111).

Το δικαίωμα στη μόρφωση είναι παγκόσμιο και τα μουσεία έχουν κατοχυρώσει τον παιδευτικό τους ρόλο. Επομένως, η προσβασιμότητα όλων των ανθρώπων σε αυτά θεωρείται μια βασική αρχή και πρωταρχική ανάγκη τους, που στοχεύει στην καλύτερη δυνατή εξυπηρέτηση του κοινού τους. Θεωρείται, πλέον, πρόκληση για τα μουσεία να κατορθώσουν να περιλάβουν όλες τις κοινωνικές ομάδες στον εκθεσιακό χώρο και να τους εξασφαλίσουν μία ψυχαγωγική εμπειρία, καθώς αυτό αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους τους.

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα σημερινά ανθρωποκεντρικά μουσεία αποτελούν «σημαντικό χώρο στη δημόσια σφαίρα για τη συζήτηση, τη δημιουργία και την αμφισβήτηση ιδεών» (Ashley, 2007: 487) ή ότι «μπορούν να έχουν μια θετική επίδραση στη ζωή των μη προνομιούχων ή των περιθωριοποιημένων ανθρώπων, να λειτουργήσουν καταλυτικά για την αναγέννηση της κοινωνίας, να ενδυναμώσουν συγκεκριμένες κοινότητες και να συμβάλλουν στη δημιουργία δικαιότερων κοινωνιών» (Sandell, 2007: 96). Άλλωστε σύμφωνα με τον John Cotton Dana «ένα καλό μουσείο... είναι ένα μορφωτικό ίδρυμα που βοηθά τα μέλη της κοινότητας να γίνουν ευτυχέστερα, σοφότερα και περισσότερο αποτελεσματικά» (Dean & Edson, 2013: 185).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Ορισμός του όρου «Άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Είναι αρκετά δύσκολο να διατυπωθεί ένας κοινός ορισμός ο οποίος θα καλύπτει όλο το φάσμα των Ανθρώπων με Αναπηρία, καθώς δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα λόγω της εγγενούς ή επίκτητης ιδιαιτερότητάς τους και των διαφόρων ειδών αναπηριών και προβλημάτων. Άλλωστε η ανομοιογένεια στη φύση είναι φαινόμενο καθολικό. Ωστόσο, ορισμένα από τα κριτήρια που συνήθως χρησιμοποιούνται για να θεωρηθεί κάποιος ως άτομο με ειδικές ανάγκες είναι η αντιληπτική του ικανότητα, τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του καθώς και οι εκπαιδευτικές του ανάγκες (Wolery & Haring, 1994: 261-298).

Επομένως, με τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες» χαρακτηρίζονται τα άτομα εκείνα που έχουν κάποια μειονεξία και, εξαιτίας της μειονεξίας αυτής, χρειάζονται ειδική μέριμνα και προσοχή. Μειονεξία ή αναπηρία δεν σημαίνει ανικανότητα. Η ανικανότητα είναι ένα κοινωνικό κατασκευάσμα (Spence & Harry, 1997: 63). Ωστόσο σε μεγάλο βαθμό η μειονεξία συνταυτίστηκε με την ανικανότητα, διότι οι οργανωμένες κοινωνίες δεν έδωσαν ποτέ στους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες τα απαραίτητα μέσα, τις γνώσεις και την αναγκαία κατάρτιση για να εισέλθουν στην παραγωγική διαδικασία (Κουρουμπλής, 1991: 8-10).

Σε μια προσπάθεια προσδιορισμού των ειδικών αναγκών των αναπήρων ανθρώπων, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) εξέδωσε το 1975 ορισμό για τον όρο Α.Μ.Ε.Α. Σύμφωνα με τον ΟΗΕ, ο όρος αναφέρεται σε οποιοδήποτε άτομο, το οποίο δεν μπορεί να εξασφαλίσει μόνο του, όλες ή ένα μέρος από τις ανάγκες μιας φυσιολογικής, ατομικής ή και κοινωνικής ζωής, λόγω κάποιου εκ γενετής ή επίκτητου σωματικού ή διανοητικού μειονεκτήματος (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996: 17).

Σε μια πιο πρόσφατη προσέγγιση του θέματος, η Διεθνής Ταξινόμηση της Αναπηρίας -International Classification of Functioning Disability and Health- ICF- το έτος 2001 εξέδωσε ορισμό με τον οποίο αποδίδει τους περιορισμούς που υπόκεινται τα άτομα με αναπηρία στην ατομική δυσλειτουργία και στο κοινωνικό περιβάλλον υπογραμμίζοντας πως η αναπηρία είναι μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των συνθηκών υγείας, του περιβάλλοντος και των

προσωπικών παραγόντων του ατόμου με ειδικές ανάγκες.³

Ένα χρόνο αργότερα, το 2002, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO) αναφέρει πως η αναπηρία ως κατάσταση θεωρείται αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ της υγείας και κάποιου συστήματος εξωτερικών, περιβαλλοντικών ή εσωτερικών προσωπικών παραγόντων. Ως εξωτερικοί παράγοντες θεωρούνται το φυσικό, κοινωνικό, οικογενειακό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό περιβάλλον με τα χαρακτηριστικά και τους θεσμούς που το διέπουν, ενώ στους εσωτερικούς παράγοντες καταγράφονται το φύλο, η ηλικία, το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο, ο χαρακτήρας, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των ατόμων (Αργυρόπουλος, 2010: 309).

Σύμφωνα με την κοινωνική προσέγγιση του Oliver (1996: 22), «αναπηρία είναι το μειονέκτημα ή ο περιορισμός μιας δραστηριότητας που προκαλείται από ένα σύγχρονο κοινωνικό οργανισμό, ο οποίος δεν λαμβάνει υπόψη του, τους ανθρώπους με σωματικές αναπηρίες και δυσκολίες μάθησης, αποκλείοντάς τους από τις κοινές κοινωνικές δραστηριότητες».

Ο Ιταλός φιλόσοφος Umberto Eco είχε πει χαρακτηριστικά πως «Κακό δεν είναι όταν κάποιος είναι διαφορετικός ή με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, αλλά όταν κάποιος άλλος προσπαθεί να ακυρώσει αυτή τη διαφορά. Τότε προκύπτει το αρνητικό στοιχείο, είτε στη σχέση μεταξύ των διαφορετικών ατόμων είτε στην κοινή ζωή τους».

Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί, ότι η αναπηρία αποτελεί φυσικό μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης και σε καμία περίπτωση δεν υποβιβάζει το δικαίωμα του ατόμου στη συμμετοχή και στη συνεισφορά του στην κοινωνία. Είναι κοινώς αποδεκτό πως οι άνθρωποι με αναπηρία είναι εξίσου χαρισματικοί με τους «τυπικούς» ανθρώπους. Η χαρισματικότητα είναι ένα σύνθετο ανθρώπινο φαινόμενο το οποίο καλύπτει μεγάλο εύρος ικανοτήτων και γνωρισμάτων. Παρά το γεγονός ότι οι ορισμοί της χαρισματικότητας ποικίλουν καθώς αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, αναμφίβολα οι χαρισματικοί άνθρωποι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα ταλέντα, τα οποία δεν ταιριάζουν με τα στερεότυπα που έχει η πλειοψηφία των ανθρώπων. Συγκεκριμένα, τα άτομα αυτά μπορεί να μην ξεχωρίζουν στα γνωστικά αντικείμενα, όμως διαπρέπουν σε τομείς όπως η τέχνη, η μουσική, ο χορός. Λαμπρό παράδειγμα χαρισματικού ανθρώπου αποτελεί ο Pablo Pineda, Ισπανός δάσκαλος και ψυχολόγος, ο οποίος πάσχει από Σύνδρομο Down και απέδειξε περίτρανα πως η οποιαδήποτε

³ International Classification of Functioning, Disability, and Health. Ανακτήθηκε 5/1/2018 από: <http://www.asha.org/slp/icf/>

μορφή αναπηρίας σε έναν άνθρωπο δεν μπορεί να τον εμποδίσει από το να συμμετέχει στα κοινά, να σπουδάσει, να εργαστεί και να έχει μια φυσιολογική ζωή. Όπως ο ίδιος ανέφερε χαρακτηριστικά «Το Σύνδρομο Down δεν είναι αρρώστια».

2.2 Ιστορία των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Κάνοντας μια σύντομη αναφορά στην ιστορία της αναπηρίας, παρατηρούμε πως οι άνθρωποι με ιδιαίτερες ικανότητες υπάρχουν από τη στιγμή που το ανθρώπινο είδος εμφανίστηκε στον πλανήτη. Η αντιμετώπιση και η μεταχείρισή τους από την κοινωνία, έχει μια μακρά και καθόλου δίκαιη ιστορία.

Ως συνηθέστεροι τρόποι αντιμετώπισης, με ελάχιστα φωτεινά διαλείμματα, αναφέρονται οι βασανισμοί, η βρεφοκτονία, το μαστίγωμα, τα πειράματα, ο εγκλεισμός, ο εμπαιγμός, η εγκατάλειψη, η απομόνωση και η ελεημοσύνη. Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα οι απόψεις και οι συμπεριφορές αυτές έχουν εξαλειφθεί σε μεγάλο ποσοστό και πλέον οι σύγχρονες αντιλήψεις σχετικά με την αναπηρία χαρακτηρίζονται από την προστασία, την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας και των δικαιωμάτων των ανθρώπων με ιδιαίτερες ικανότητες. Οι αρνητικές αλλά και οι θετικές παράμετροι μεταχείρισής τους αποτελούν μερικά από τα στάδια εξέλιξης της ειδικής αγωγής των ατόμων με αναπηρίες.

Τα ιστορικά παραδείγματα αποδεικνύουν ότι κάθε κοινωνία, από τα προϊστορικά χρόνια έως σήμερα, ακολουθώντας τα δικά της οικονομικά, πολιτιστικά και πολιτικά δεδομένα, αναπτύσσει διαφορετικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα για τα άτομα με αναπηρίες (Ελευθερίου, 2009 όπ. αναφ. στην Φωτοπούλου, 2016: 27). Ερευνώντας την προϊστορική περίοδο, διαπιστώνουμε ότι η αξία του ανθρώπου συνδέεται άμεσα με τη σωματική αρτιμέλεια. Στην περίοδο δηλαδή της καλλιέργειας αλλά και στην περίοδο που ο άνθρωπος είναι κυνηγός και τροφοσυλλέκτης, η αναπηρία με οποιονδήποτε τρόπο κι αν υπάρχει, θέτει το άτομο αυτό έξω από οποιαδήποτε κοινωνική συνύπαρξη. Στην παλαιολιθική εποχή, συγκεκριμένα, ο άνθρωπος του Gro Magnon για να «θεραπεύσει» τα άτομα με αναπηρία τρυπούσε με αιχμηρά πέτρινα εργαλεία το κρανίο τους για να βγουν από μέσα τα «κακά πνεύματα», τα οποία πίστευε ότι κυριαρχούσαν (Ελευθερίου, 2009 όπ. αναφ. στην Φωτοπούλου, 2016: 27).

Στην αρχαία Ελλάδα, οι απόψεις για την αντιμετώπιση των Α.με.Α ποικίλλουν. Στην Ομηρική εποχή, η ανθρώπινη υπεροχή συνδιάζεται με ηρωικό πνεύμα και δυνατό σώμα. Στα Ομηρικά έπη

αναφέρονται κάποιες μορφές αναπηρίας όπως «άνους», «κωφός», «χωλός», ενώ γνωρίζουμε ότι και ο ίδιος ο Όμηρος, ο οποίος αποτελεί ξεχωριστή μορφή του αρχαίου ελληνικού πνεύματος, ήταν τυφλός (Φωτοπούλου, 2016: 27). Μάλιστα, όσον αφορά τους ανθρώπους με αναπηρίες ο επικός ποιητής συνιστά τη μουσική για εσωτερική ψυχική γαλήνη και την εργασία για τη θεραπεία των ψυχώσεων (Ζυγούρα, 2015: 7). Την εποχή εκείνη υπήρχε η αντίληψη ότι τα παιδιά που γεννιούνται με κάποιο πρόβλημα αποτελούν αρνητικό μήνυμα των θεών, κάτι που διέπει και το πάνθεον του Ολύμπου, με τη θεά Ήρα να πετά τον γιό της Ήφαιστο -βρέφος ακόμη- από το Όλυμπο εξαιτίας της κινητικής του αναπηρίας (Φωτοπούλου, 2016: 27). Στο «Έργα και Ημέραι» του αρχαίου ποιητή Ησίοδου, το οποίο τοποθετείται χρονολογικά κατά τον 8^ο με 7^ο αιώνα π.Χ., αναφέρεται πως οι ασθένειες και οι διάφορες συμφορές έρχονται στους ανθρώπους από τους θεούς ως θεία δίκη αν αυτοί πράττουν αντίθετα στη βούλησή τους⁴.

Κατά τους κλασσικούς χρόνους (600- 350 π.Χ.), έχουμε αναφορές από τον Δημόκριτο ο οποίος απαιτούσε αγωγή για όλους χωρίς διάκριση. Μάλιστα, έδινε έμφαση στην αγωγή και όχι στη φύση του ατόμου (Ζώνιου- Σιδέρη, 1996 όπ. αναφ. στη Δισλή, 2015: 33). Οι πληροφορίες για τις θανατώσεις των νεογέννητων στην αρχαία Σπάτη στηρίζονται κυρίως στον Πλούταρχο, ο οποίος στο χωρίο Λυκούργος, 16. 1-2 είχε γράψει μεταξύ άλλων «...Εάν το παιδί που γεννιόταν ήταν ασθενικό ή δεν είχε καλή σωματική διάπλαση, το έριχναν στους λεγόμενους Αποθέτες, σε μια βαραθρώδη τοποθεσία κοντά στον Ταύγετο, επειδή πίστευαν ότι ήταν καλύτερο και για το ίδιο και για την πόλη να μην ζήσει, αν δεν ήταν ευθύς από τη γέννησή του πλασμένο για καλή υγεία και σωματική δύναμη...» (Κελπής, 2006: 36-37).

Ο «Περί αδυνάτου λόγος» του ρήτορα Λυσία αντικατοπτρίζει την προνοιακή αντίληψη που υπήρχε στην Αθηναϊκή Πολιτεία, καθώς τότε αναγνωρίζονται στοιχειωδώς οι υποχρεώσεις απέναντι στους ανάπηρους και εκδηλώνεται το ενδιαφέρον βελτίωσης των συνθηκών ζωής τους. Συγκεκριμένα, η Αθηναϊκή Πολιτεία παρέχει στους «άνικανους» προς εργασία βοήθημα δύο οβολών τη μέρα (Φωτοπούλου, 2016: 28). Αντιθέτως, στην ιδανική πολιτεία του Πλάτωνα, οι άνθρωποι με αναπηρίες παραγκωνίζονται εντελώς. Έχοντας κριτήριο την ευγονία ο αρχαίος φιλόσοφος χωρίζει τους πολίτες σε δύο κατηγορίες, τους ευφυείς και τους κακοφυείς, ανάλογα με την εκ γενετής τους διάπλαση. Θεωρεί πως οι κακοφυείς στην ψυχή θα ξεχωρίσουν μέσα από το σύστημα εκπαίδευσης και θα τιμωρηθούν, ενώ οι κακοφυείς στο σώμα θα αφεθούν να πεθάνουν (Φωτοπούλου, 2016: 28).

⁴ Ησίοδου, Έργα και Ημέραι, εκδ. Ζαχαρόπουλου, Αθήνα, 1981: 3-69

Οι αρχαίοι Αιγύπτιοι πίστευαν στην αθανασία και θεωρούσαν ανεπίτρεπτη τη θανάτωση βρεφών, οποιαδήποτε αναπηρία και αν είχαν. Μάλιστα, στην αρχαία Αίγυπτο οι άνθρωποι με τύφλωση προσέφεραν τις υπηρεσίες τους στην πολιτεία μοιρολογώντας τους νεκρούς (Φωτοπούλου, 2016: 29).

Κατά την Ελληνική και Ρωμαϊκή περίοδο, τον τέλειο άνθρωπο χαρακτηρίζουν η δύναμη του σώματος και το ηρωικό πνεύμα ενώ οι σωματικές αναπηρίες κατακρίνονται και καταδικάζονται από τους θεούς και τους ανθρώπους (Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρογεωργά, 1995 όπ. αναφ. στην Φωτοπούλου, 2016: 29).

Στη Βυζαντινή αυτοκρατορία, οι άνθρωποι με αναπηρίες αντιμετωπίζονται με οίκτο και συμπόνια, καθώς θεωρούνται κακότυχοι και η αρρώστια τους δοκιμή της πίστης τους από το Θεό. Αναγκαίο μέσο για την επιβίωσή τους γίνεται η επαιτεία, ενώ ορισμένοι ανακουφίζονται με ένα είδος κοινωνικής πρόνοιας. Στα φιλανθρωπικά ιδρύματα, καλύπτουν βασικές ανάγκες της ζωής τους -κατοικία, τροφή, ενδυμασία- αλλά δεν ενσωματώνονται στην κοινωνία, καθώς παραμένουν έγκλειστοι σε ιδρύματα μαζί με τους φτωχούς και τους γέρους μέχρι το θάνατό τους (Βασιλειάδης, 1978: 81).

Στα χρόνια του Μεσαίωνα και της Ιεράς Εξέτασης, η θρησκοληψία επέβαλλε ότι η σωματική και η διανοητική αναπηρία ήταν «τιμωρία Θεού» και σύμφωνα με το διάταγμα του πάπα Ιννοκέντιου Ζ', δεκαπέντε χιλιάδες άτομα με αναπηρίες και συναισθηματικές διαταραχές οδηγήθηκαν στην Ιερά Εξέταση και μη μπορώντας να υπερασπιστούν τους εαυτούς τους, καταδικάστηκαν και μετά από φρικτά βασανιστήρια οδηγήθηκαν στη φωτιά (Φωτοπούλου, 2016: 30).

Κατά την περίοδο της Αναγέννησης εμφανίστηκε δειλά μια τάση για επιστημονική εξήγηση των αναπηριών, για φιλανθρωπία και ανθρωπισμό. Μάλιστα ο Comenius υποστηρίζει την εκπαίδευση ανθρώπων με νοητική καθυστέρηση λέγοντας «Ο άνθρωπος αν θέλει να είναι άνθρωπος πρέπει να μορφωθεί. Αυτό ισχύει και για τους καθυστερημένους» (Sadler, 2013: 115-125).

Ο ευρωπαϊκός Διαφωτισμός και η Γαλλική Επανάσταση φέρνουν κηρύγματα ισότητας και παράλληλα γίνονται οι πρώτες προσπάθειες για εκπαίδευση των ανθρώπων με αναπηρίες. Παρόλα αυτά δεν εξαλείφθηκε η εκμετάλλευση τους, καθώς χρησιμοποιούνταν ως κάτι το αξιοπερίεργο για την προσέλευση κοινού στους θιάσους της εποχής (Φωτοπούλου, 2016: 30).

Στα μέσα του 18^{ου} αιώνα η θεραπευτική παιδαγωγική υποστηρίζει την ισότητα των ανθρώπων

με αναπηρία. Κυριαρχεί η πεποίθηση ότι οι αδύναμοι και οι άρρωστοι πρέπει να λαμβάνουν την απαραίτητη προσοχή εξίσου με τους καλούς μαθητές. Λίγο αργότερα ο Ελβετός παιδαγωγός Johann Heinrich Pestalozzi εμπλουτίζει την επιστήμη της αγωγής, εξελίσσοντας σε μεγάλο βαθμό την παιδαγωγική των κωφάλαλων, των παραμελημένων και των νοητικά καθυστερημένων παιδιών. Αξίζει να σημειωθεί πως ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «νοητικά καθυστερημένος» αντί του «βλάκας» που χρησιμοποιούνταν ως τότε (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996: 72). Παράλληλα ο Γάλλος φυσικός Jean Mark Gaspard Itard υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι με νοητική υστέρηση μπορούν να βελτιωθούν με ένα εκπαιδευτικό σύστημα, προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους (Kanner, 1967: 165-170).

Στα τέλη του 18^{ου} αιώνα άρχισαν να λειτουργούν τα πρώτα οργανωμένα σχολεία για άτομα με τύφλωση και με κώφωση, αλλά μηδαμινή ήταν η πρόνοια για τα παιδιά με νοητική υστέρηση και κινητικές αναπηρίες (Φωτοπούλου, 2016: 30).

Τον 19ο αιώνα, την εποχή της Βιομηχανικής Επανάστασης, λόγω της αυξανόμενης ανάγκης για εργαστικά χέρια, δημιουργούνται προστατευμένα εργαστήρια με έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με αναπηρίες. Σημαντικό επίτευγμα της εποχής είναι η εφεύρεση του συστήματος γραφής για τους τυφλούς, γνωστό ως Braille. Υπάρχει μάλιστα η πεποίθηση πως τα άτομα με αναπηρίες είναι ευθύνη της πολιτείας και έτσι προάγεται η ειδική αγωγή (Φωτοπούλου, 2016: 30).

Τον 20^ο αιώνα, στην Ευρώπη αρχίζει δειλά η υποχρεωτική εκπαίδευσή τους και δημιουργείται το διακριτό σύστημα της ειδικής αγωγής. Ωστόσο, με την επέλαση της ευγονικής -τη θεωρία φυσικής επιλογής του Δαρβίνου-, στην Καλιφόρνια στερήθηκαν αρκετοί άνθρωποι με νοητική υστέρηση μεταξύ 1909 και 1935. Στη Ναζιστική Γερμανία, πάνω από 250.000 ανάπηροι άνθρωποι σκοτώθηκαν σε θαλάμους αερίων και σε μαζικές δολοφονίες. Την δεκαετία του 1960, οι οικογένειες των ανθρώπων με αναπηρία, εκφράζουν για πρώτη φορά μαζικά, την επιθυμία τα παιδιά τους να ανήκουν στο σύνολο της κοινωνίας και υποστηρικτές παλεύουν για την εξασφάλιση των ατομικών δικαιωμάτων και της ουσιαστικής εκπαίδευσής τους.

Στην Ελλάδα του 20^ο αιώνα η ειδική αγωγή για τους ανθρώπους με αναπηρίες χωρίζεται σε τρεις περιόδους. Η πρώτη περίοδος τοποθετείται κατά τα έτη 1905- 1950 και χαρακτηρίζεται από την έξαρση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, ενώ η δεύτερη από το 1950- 1974 όπου ιδιωτική και δημόσια πρωτοβουλία συνυπάρχουν σε συνδιασμό με την επιστημονική πλαισιοποίηση της Ειδικής Εκπαίδευσης. Η τελευταία περίοδος χρονολογείται από το 1974 έως σήμερα, όπου το

επίσημο κράτος λαμβάνει περισσότερες πρωτοβουλίες για την Ειδική Αγωγή (Φωτοπούλου, 2016: 30).

Μέχρι σήμερα, έχουν θεσπιστεί πολυάριθμοι νόμοι οι οποίοι προσυπογράφουν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και η κοινωνία στην πλειοψηφία του συνόλου της αποδέχεται την διαφορετικότητα. Η κοινωνική μέριμνα δε, θεμελιώνεται στην αντίληψη ισότιμης αντιμετώπισης της προσωπικότητας των ανθρώπων, όποια και αν είναι η φυσική και διανοητική τους κατάσταση και οι συνθήκες που τις προκάλεσαν.

2.3 Διεθνής ταξινόμηση αναπηρίας

Η αιτιολογία των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως επίσης και ορισμένα ειδικά χαρακτηριστικά τους, είχαν ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν κατηγορίες και συστήματα ταξινόμησης γι' αυτά τα άτομα. Σε παγκόσμιο επίπεδο λοιπόν, έχουν δημιουργηθεί διάφορα συστήματα αξιολόγησης και ταξινόμησης της αναπηρίας καθώς και του βαθμού λειτουργικότητας των ανθρώπων με αναπηρία, τα οποία έχουν ερευνητικό σκοπό και στοχεύουν στη διαμόρφωση πολιτικής και στη δημιουργία διευκολύνσεων που θα παρέχουν οι κοινωνίες στους ανθρώπους αυτούς.

Στο παρελθόν ο Αμερικανός φιλόσοφος Samuel Alexander Kirk, ανάλογα με την αδυναμία που είχαν τα άτομα με αναπηρία ως προς ορισμένα γνωρίσματα, τα χώρισε σε έξι κατηγορίες. Τα γνωρίσματα αυτά με βάση τα οποία καθορίστηκαν και οι κατηγορίες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα πνευματικά χαρακτηριστικά, οι αισθητηριακές ικανότητες, τα σωματικά χαρακτηριστικά, η κοινωνική- συναισθηματική συμπεριφορά, η ικανότητα επικοινωνίας, καθώς και τα διάφορα πολλαπλά μειονεκτήματα (Κουτραφούρη, 2014: 37-38).

Ωστόσο, έως το 1980 δεν είχε προκύψει κοινό πλαίσιο για την περιγραφή της αναπηρίας και ό,τι συνεπάγεται με αυτή, γεγονός που οδήγησε -το ίδιο έτος- τον Παγκόσμιο Υγείας στη δημιουργία της Διεθνούς Ταξινόμησης των βλαβών, ανικανοτήτων και μειονεξιών, γνωστή ως IDICH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps). Σύμφωνα με το μοντέλο της IDICH, η αναπηρία αποτελείται από τρία (3) αλληλένδετα μέρη. Ως βλάβη ή μειονέκτημα (impairment) νοείται η απώλεια ή η αλλοίωση της ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής δομής ή λειτουργίας (WHO, 1980: 47). Ως αναπηρία (handicap) θεωρείται το μειονέκτημα ενός ανθρώπου που προκύπτει από μια ανεπάρκεια και το περιορίζει

ή το εμποδίζει να εκπληρώσει ένα ρόλο που είναι φυσιολογικός, ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες (WHO, 1980: 183). Τέλος, ως ανικανότητα (disability) θεωρείται η κατάσταση που αντιστοιχεί σε μερική ή ολική μείωση της ικανότητας εκτέλεσης μιας δραστηριότητας με συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται φυσιολογικά για την ανθρώπινη υπόσταση (WHO, 1980: 143).

Το σύστημα ταξινόμησης IDICH δέχθηκε επικρίσεις ιδίως από τους ανθρώπους με αναπηρία για την ιατροκεντρική του προσέγγιση καθώς και για την ανεπαρκή αναγνώριση που δίνεται στο ρόλο του περιβάλλοντος σε σχέση με την περιθωριοποίηση του ατόμου με αναπηρία (Pfeiffer, 2000: 1079-1082).

Η ανάγκη λοιπόν για μια ορθή αξιολόγηση και μέτρηση της αναπηρίας καθώς και των παρεμβάσεων που στόχο έχουν τη μείωση ή την αντιστάθμισή της, οδήγησαν τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, το 2001, στη δημιουργία της Διεθνούς Ταξινόμησης της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας (International Classification of Functioning Disability and Health, ICF), που αποτελεί τη διεθνή βάση για την εκτίμηση της αναπηρίας, προσεγγίζοντάς τη μέσα από το «κοινωνικοιατρικό» μοντέλο. Το ICF δέχεται ότι η αναπηρία δεν αποτελεί αποκλειστικά μια βιολογική δυσλειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού, έχει όμως κοινωνικές προεκτάσεις καθώς κατέχει μεγάλο αντίκτυπο στη συμμετοχή του ατόμου τόσο στις καθημερινές δραστηριότητες όσο και στην κοινωνική του ζωή. Με το σύστημα αυτό λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες του περιβάλλοντος στο οποίο ζει το άτομο με αναπηρία -κτιριακές υποδομές, υποστηρικτική τεχνολογία, βοηθήματα, στάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος απέναντι στην αναπηρία- οι οποίοι επηρεάζουν με θετικό ή αρνητικό τρόπο τη συμμετοχή του ατόμου σε καθημερινές δραστηριότητες και την κοινωνική ζωή του (Φωτοπούλου, 2016: 34).

Το πρώτο μέρος του ICF ασχολείται με τη λειτουργικότητα και την αναπηρία και το δεύτερο καλύπτει τους συναφείς παράγοντες. Τόσο η αναπηρία όσο και η λειτουργικότητα βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση με την κατάσταση της υγείας του ατόμου και τους συναφείς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, η λειτουργικότητα και η αναπηρία περιλαμβάνουν το σώμα, με συνιστώσες τις λειτουργίες και τις δομές του, καθώς και τις δραστηριότητες και τη συμμετοχή, όπου ανήκουν η λειτουργική κατάσταση του ανθρώπου, οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, η κινητικότητα, η μάθηση, η αυτο - φροντίδα και η εφαρμογή της γνώσης (Φωτοπούλου, 2016: 34).

Οι συναφείς παράγοντες περιλαμβάνουν τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι συνθέτουν το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο οι άνθρωποι ζουν. Περιλαμβάνουν παράγοντες που εμπλέκονται άμεσα -τα προϊόντα και η τεχνολογία για την κινητικότητα-, αλλά και έμμεσα -οι κοινωνικές στάσεις, το πολιτικό σύστημα- και θα μπορούσαν να έχουν επιπτώσεις σε κάποια λειτουργία του ανθρώπου. Οι προσωπικοί παράγοντες, περιλαμβάνουν τη φυλή, το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης κ.λ.π. Δεν έχουν ταξινομηθεί από το ICF λόγω της πολιτισμικής ποικιλότητας, όμως περιλαμβάνονται στο πλαίσιο γιατί ανεξάρτητα από την κατάσταση της υγείας του ατόμου, μπορούν να επηρεάσουν τη λειτουργικότητά του (Stucki, G. 2005: 84).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2004), ούτε η έκπτωση ούτε η ανικανότητα οδηγούν απαραίτητα στην αναπηρία. Το αντίθετο όμως, θεωρείται ως βέβαιο, καθώς αν το άτομο έχει μειονέκτημα - έκπτωση είναι πιθανό να έχει αναπηρία, σε περίπτωση όμως που ο άνθρωπος έχει αναπηρία, τότε θεωρείται σίγουρο ότι έχει μειονέκτημα - ανικανότητα (Κούρτεση, 2013: 17-18).

Επομένως υπάρχει μια θετική μετατόπιση από τον προσανατολισμό της ασθένειας του IDICH, στον προσανατολισμό της υγείας του ICF όπου το άτομο τοποθετείται σε ένα περιβάλλον κι εμπλέκεται σε καταστάσεις ζωής (Hemmingsson & Jonsson, 2005: 569-576).

Στην Ελλάδα, στην κατηγορία άνθρωποι με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τον νόμο 3699⁵ της Ειδικής Αγωγής κατατάσσονται όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (αμβλύωπες με χαμηλή όραση) και ακοής (βαρύκοοι, κωφοί), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), καθώς και ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σε διεθνές επίπεδο μια έντονη τάση αποκατηγοριοποίησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Αυτό συμβαίνει επειδή ακόμα και τα άτομα της ίδιας κατηγορίας συχνά θεωρείται ότι δεν αποτελούν ομοιογενείς ομάδες και επομένως δεν απαιτείται για τα άτομα αυτά ίδιας μορφής εκπαίδευση (Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρογέωργα, 2003: 56). Κάθε άνθρωπος με αναπηρία είναι ανεξάρτητη περίπτωση, για την οποία υπάρχει μια

⁵ (ΦΕΚ Α', 199/2-10-2008)

ετερογενής ομάδα παραγόντων που ευθύνεται για την πορεία και την εξέλιξή της (Harris, 1995: 91).

2.4 Θεσμικό πλαίσιο για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρίες

Τα προβλήματα των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απασχολούν την παγκόσμια κοινότητα για αρκετούς αιώνες, αλλά μόλις τη δεκαετία του 1980 άρχισε η αφύπνιση και η πρώτη ουσιαστική κινητοποίηση για την αντιμετώπισή τους μέσα σε δημοκρατικά, πολιτισμένα και κυρίως ανθρωπιστικά πλαίσια. Σταθμό για την προάσπιση των δικαιωμάτων των ανθρώπων με αναπηρία αποτελούν η Οικουμενική Διακήρυξη του ΟΗΕ για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1948), η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) και η Σύμβαση του ΟΗΕ (2007) για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία.

Σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων «θα πρέπει να εξασφαλιστούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό η επαναπροσαρμογή και η ένταξη των αναπήρων ατόμων. Θα πρέπει όλα τα ανάπηρα άτομα να επωφελούνται των υπηρεσιών επανεκπαίδευσης και άλλων μορφών υποστήριξης και συμπαράστασης που είναι αναγκαίες για τη μείωση των αποτελεσμάτων της αναπηρίας, ώστε η ένταξή τους στην κοινωνία να είναι όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένη και ο ρόλος τους εποικοδομητικός» (Σούλης, 2013: 68).

Η Διακήρυξη 2856/20.12.71 των Δικαιωμάτων των Πνευματικά Καθυστερημένων Ατόμων (ΟΗΕ 1971) και η Διακήρυξη 3447/9.12.75 των Δικαιωμάτων των Ανάπηρων ατόμων (ΟΗΕ 1975) αποτελούν τις πρώτες προσπάθειες να αναγνωριστούν και στη συνέχεια να κατοχυρωθούν νομικά τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρίες. Σύμφωνα με τις παρούσες διακηρύξεις, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους υπόλοιπους ανθρώπους για οικονομική και κοινωνική ασφάλιση και για ένα αξιοπρεπές επίπεδο ζωής. Επίσης, αναφέρετο δικαίωμά τους είναι να ζουν με τις οικογένειές τους και να λαμβάνουν μέρος σε όλες τις κοινωνικές ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Τέλος, εάν η παραμονή τους σε ένα ειδικό ίδρυμα είναι απαραίτητη, το περιβάλλον και οι συνθήκες ζωής σε αυτό θα πρέπει να είναι όσο το δυνατό πλησιέστερες με εκείνες της κανονικής ζωής (Σούλης, 2013: 85-86).

Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας και η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας, το 1981 συμπεριέλαβαν τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρία ως συγκεκριμένο θέμα στις διεργασίες τους. Έτσι με

απόφαση της Γενικής Συνέλευσης κηρύχθηκε το 1981 ως Διεθνές Έτος Αναπήρων στο πλαίσιο του οποίου υιοθετήθηκε ένα Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και την προώθηση λύσεων μέσω του ΟΗΕ και των οργανώσεών του. Έμφαση δόθηκε στο δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες με τους συμπολίτες και να συμμετέχουν σε ίση βάση στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου. Μάλιστα για πρώτη φορά ο όρος αναπηρία ορίστηκε ως μια «λειτουργία μεταξύ προσώπων με αναπηρίες και του περιβάλλοντός τους» (Γεωργιλάκη & Νικολακάκη, 2014: 16).

Το 1990 το Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο πρότεινε τη διαμόρφωση κανόνων με ίσες ευκαιρίες για τους ανθρώπους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι αποτελούν κανόνες με εθιμικό παρά με υποχρεωτικό χαρακτήρα. Τρία χρόνια αργότερα -το 1993- το Οικουμενικό και Κοινωνικό Συμβούλιο με την απόφαση 1193/20 ζητεί από τη Γενική Γραμματεία του ΟΗΕ να αναπτύξει σχέδιο δράσης για την υλοποίηση του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης για τους ανθρώπους με αναπηρία (Γεωργιλάκη & Νικολακάκη, 2014: 25).

Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, το 1994, κατοχυρώνει το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών, σε σχολεία που λειτουργούν με γνώμονα την αρχή της αναγνώρισης της διαφορετικότητας, εφαρμόζοντας μια παιδοκεντρική προσέγγιση, προωθώντας έτσι τη μείωση των προκαταλήψεων στο πλαίσιο μιας ενταξιακής κοινωνίας. Η Ελλάδα, όπως και άλλες χώρες, έχει ενστερνιστεί το περιεχόμενο αυτής της νομοθεσίας (Unesco, 1994: 11-12).

Ο σκοπός της Σύμβασης του ΟΗΕ, το 2007, είναι η προώθηση, η προστασία και η διασφάλιση της ίσης συμμετοχής όλων των ατόμων με αναπηρία στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις βασικές ελευθερίες. Στο άρθρο 3 αναφέρονται ως βασικές αρχές της Σύμβασης, ο σεβασμός στην αξιοπρέπεια, στην αυτονομία και στην ελευθερία των ατομικών επιλογών και στην ανεξαρτησία των ατόμων. Επίσης, γνώμονες είναι η άρση των διακρίσεων, η πλήρης συμμετοχή και ενσωμάτωση στην κοινωνία, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η αποδοχή των ατόμων με αναπηρία ως τμήμα της ανθρώπινης ποικιλομορφίας, η ισότητα ευκαιριών, η προσβασιμότητα και τέλος ο σεβασμός των εξελισσόμενων ικανοτήτων των παιδιών με αναπηρία και του δικαιώματός τους για τη διατήρηση της ταυτότητάς τους. Οι διατάξεις της παρούσας Σύμβασης επεκτάθηκαν σε όλα τα μέρη των ομοσπονδιακών κρατών χωρίς περιορισμούς ή εξαιρέσεις. Τα κράτη μέλη κλήθηκαν να υπογράψουν με δύο παραμέτρους, την αποδοχή των αρχών και τη δέσμευση της υλοποίησής τους και ότι στις περιπτώσεις αθέτησης των αρχών το κράτος

είναι υπόλογο στον ΟΗΕ⁶.

Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα ξεκίνησε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με την ίδρυση ειδικών σχολείων και ιδρυμάτων. Ο βασικός στόχος ήταν, κυρίως, η περίθαλψη των ατόμων, ενώ η εκπαίδευση περιοριζόταν στη μεταβίβαση βασικών πρακτικών γνώσεων. Η πρώτη σημαντική εξέλιξη στην ειδική αγωγή συντελέστηκε το έτος 1937, όπου ιδρύεται το «πρότυπο ειδικό σχολείο Αθηνών» στην Καισαριανή, από τη Ρόζα Ιμβριώτη (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998 όπ. αναφ. στην Κίτσου, 2015: 4).

Όσον αφορά τη νομοθεσία στη Ελλάδα, ο πρώτος νόμος που ψηφίστηκε και αφορά στην ειδική αγωγή είναι ο Ν. 1143 του 1981 «νόμος περί Ειδικής Αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως, κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων». Σκοπός του ήταν η «παροχή ειδικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζώην» (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2011: 873-897). Το περιεχόμενο του νόμου είναι χαρακτηριστικό της νοοτροπίας της ελληνικής κοινωνίας τη συγκεκριμένη περίοδο. Το άρθρο 3 αναφέρει ότι η Ειδική Αγωγή παρέχεται μόνο σε ειδικά σχολεία, τάξεις και ιδρύματα. Γι αυτό το λόγο, ο νόμος αυτός δέχτηκε έντονη αρνητική κριτική, γιατί, στην ουσία διατηρούσε το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, αποκόβοντας την ειδική αγωγή από τη γενική εκπαίδευση. Οπότε δεν συνέβαλε στην ένταξη των ΑμεΑ, αλλά οδηγούσε στην περιθωριοποίησή τους (Ζώνιου - Σιδέρη, 2001 όπ. αναφ. στην Κίτσου, 2015: 4). Εξαιτίας όλων αυτών των αντιδράσεων, ως αντίβαρο στο Ν. 1143/1981, θεσπίστηκε, αργότερα, ο διορθωτικός Ν. 1566/1985, ο οποίος είναι γνωστός ως «αντί-309» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011 όπ. αναφ. στην Κίτσου, 2015: 4). Με το νόμο αυτό, η ειδική αγωγή γίνεται πλέον κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης και ανήκει στο ΥΠΕΠΘ. Επίσης, θεσπίζονται ειδικές βοηθητικές υπηρεσίες, όπως ο σχολικός ψυχολόγος (Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρόγεωργα 2003 όπ. αναφ. στην Κίτσου, 2015: 4). Η πολιτεία με το συγκεκριμένο νόμο δήλωσε επίσημα ότι καταργούσε τις διαχωριστικές γραμμές στην εκπαίδευση.

Έπειτα από μερικά χρόνια, το 1995, επιχειρείται μια συνολική αναδιάρθρωση του Ν. 11566/1981, ο οποίος εν τέλει ψηφίστηκε το 2000. Με τον καινούργιο νόμο 2817/2000, προάγεται η ένταξη των ΑμεΑ στη γενική εκπαίδευση και το ειδικό σχολείο περιορίζεται

⁶ <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2011-0263+0+DOC+XML+V0//EL>

μόνο σε περιπτώσεις σοβαρών προβλημάτων (Ζωνιου- Σιδέρη, 2004a όπ. αναφ. στην Κίτσου, 2015: 5). Επίσης θεσμοθετούνται νέες ειδικότητες ειδικής αγωγής (διερμηνείς νοηματικής γλώσσας, μουσικοθεραπευτές) και ιδρύονται κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης για ΑμεΑ (ΚΔΑΥ) καθώς και πανεπιστημιακά τμήματα για σπουδές στην ειδική αγωγή. Τέλος, η νοηματική αναγνωρίζεται ως επίσημη γλώσσα των κωφών. Επομένως, τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα προσπαθεί να ξεφύγει από το ιατρικό μοντέλο και έχει εκπαιδευτικό προσανατολισμό (Κίτσου, 2015: 5).

Το 2008 η ελληνική πολιτεία ψήφισε το Ν. 3699/2008, με σκοπό να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους πολίτες, με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχοντας στόχο την πλήρη ένταξή τους. Ωστόσο, μόλις το 2012, επικυρώνει με το Ν. 4074/2012 τη σύμβαση του ΟΗΕ για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, καθώς και το προαιρετικό πρωτόκολλο της σύμβασης (ΦΕΚ Α' 88/11.4.2012).

2.5 Ειδική Αγωγή και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Αυτό που διαφοροποιεί τις αντιλήψεις της κοινωνίας απέναντι στους ανθρώπους με αναπηρία σε σχέση με το παρελθόν είναι ότι τα ΑμεΑ, όσο σοβαρά και αν είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα να εκπαιδευτούν και να αναζητήσουν την αυτοβελτίωσή τους.

Η Ειδική Αγωγή αποτελεί μια σχεδιασμένη εκπαιδευτική δράση που σκοπό έχει να βοηθήσει ανθρώπους που αντιμετωπίζουν διάφορες μειονεξίες. Ο ιδιαίτερος τρόπος προσέγγισής της δεν σημαίνει ότι είναι ένα στεγανό και αποκομμένο τμήμα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αλλά μέρος του όλου εκπαιδευτικού προγράμματος (Νικόδημος, 1995: 630). Επομένως, δε θεωρείται ένας ξεχωριστός κλάδος της εκπαίδευσης που εξυπηρετεί μια ειδική ομάδα παιδιών, αλλά ένα σύνολο ειδικών υπηρεσιών για τους μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται, εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους. Πρόκειται για στόχους οι οποίοι θεωρούνται κοινοί με τους στόχους τους οποίους έχουν τα υπόλοιπα παιδιά και διαφέρουν μόνο στο βαθμό της προσπάθειας και στα μέσα που χρειάζονται για να επιτευχθούν (Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρογέωργα, 1995: 32).

Στο παρελθόν, το ενδιαφέρον της Ειδικής Αγωγής περιοριζόταν στην αναγνώριση των ειδικών γενετικών και μεταβολικών διαταραχών που είχαν ορισμένα άτομα, καθώς και στη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης τους (Yando & Zigler, 1984: 403). Ο στόχος για αυτούς τους

ανθρώπους ήταν να αποδειχθεί ότι δεν ήταν ικανοί να ενταχθούν σε «κανονικά» σχολεία και συνεπώς -προς όφελος των ίδιων- θα έπρεπε να φοιτήσουν σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες. Ο σχολικός διαχωρισμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες θεωρούνταν απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξή τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Τζουριάδου, Κουτσού, & Κυδωνιάτου, ' & ' Σταγιόπουλος, ' & ' Τζελέπη, 2001 όπ. αναφ. στην Κουτραφούρη, 2014: 14).

Η σκέψη για την ένταξη των ανθρώπων με αναπηρίες στην εκπαίδευση ξεκίνησε ουσιαστικά τη δεκαετία του 1980, οπότε η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως προτεραιότητα την προώθηση της σχολικής ένταξης, λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση της Αγγλίδας φιλοσόφου Mary Warnock, σύμφωνα με την οποία ένα στα πέντε παιδιά θα παρουσιάσει σε κάποια φάση της σχολικής του σταδιοδρομίας ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Warnock, 1978 όπ. αναφ. στη Ζώνιου- Σιδέρη, 1996: 131). Ωστόσο, η εφαρμογή της ένταξης προκάλεσε αντιδράσεις, καθώς σύμφωνα με ερευνητές δεν κατάφερε να συμβάλει στην ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο αλλά ούτε στην κοινωνία συνολικά. Από την εφαρμογή της ένταξης επωφελήθηκαν μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και με φυσικές αναπηρίες, αλλά οι μαθητές με σοβαρές δυσκολίες μάθησης και συναισθηματικές διαταραχές βίωναν στην πραγματικότητα μεγαλύτερη απομόνωση απ' ότι στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Γενά, 1997: 20-25).

Οι ειδικές ανάγκες είναι όρος πολύ γενικός και αόριστος (Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2004: 105-123) και για να προσδιοριστεί, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι αντιλήψεις που επικρατούν κάθε εποχή στην κοινωνία. Παλαιότερα, οι ειδικές ανάγκες θεωρούνταν ότι οφείλονταν κατά κύριο λόγο στις αδυναμίες του μαθητή και στην ανικανότητά του να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Επομένως, σύμφωνα με την άποψη αυτή η εκπαίδευση και ο εκπαιδευτικός δεν έφεραν ευθύνη. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, αυτού του είδους οι αντιλήψεις έχουν αλλάξει ριζικά. Σήμερα λοιπόν, το έλλειμμα που πιθανόν να παρουσιάσει ένας μαθητής δεν θεωρείται πλέον αποκλειστικά δική του ευθύνη, καθώς τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και η κοινωνία μπορούν με τη συμπεριφορά τους να το δημιουργήσουν και να το συντηρήσουν. Δεν έχει επομένως αξία η κατηγοριοποίηση των παιδιών, ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν, αλλά η αξιολόγησή τους σύμφωνα με τις ατομικές τους ιδιαιτερότητες (James, 1999: 25-72). Σε επίπεδο λοιπόν εκπαιδευτικής πρακτικής ο όρος ειδικές ανάγκες δεν θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμος (Lamoral, 1999: 97-111). Παράλληλα προσδίδει αρνητική αξιολόγηση στα άτομα στα οποία αναφέρεται,

συγκαλύπτοντας με τον τρόπο αυτό και την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών (Peterander, 1996: 45).

Στις αρχές του 1990 ο όρος «ειδικές ανάγκες» αντικαθίσταται από τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» υποδηλώνοντας με αυτή την αλλαγή πως η διαφορετικότητα των παιδιών οφείλεται στην αδυναμία του σχολείου να καλύψει τις ανάγκες τους και όχι στη δική τους ανεπάρκεια (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000: 27-44). Άλλωστε, σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις, με τον όρο ειδική αγωγή δεν εννοούμε την «προσαρμογή» των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, αλλά την «προσαρμογή» του συνηθισμένου σχολείου και την αλλαγή του σε ένα σχολείο πλούσιο σε εμπειρίες και ικανό να εξυπηρετήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών (Παντελιάδου & Κωτούλας, 1997: 96-97, 136-146). Οι άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται εξατομικευμένη εκπαίδευση, καθώς μόνο μέσω της διαφοροποιημένης αυτής εκπαίδευσης επιτυγχάνεται ο σεβασμός της ιδιαιτερότητάς τους (Τζουριάδου 'κ.ά', 2001: 22-34).

Η σύγχρονη τάση λοιπόν που κυριαρχεί από το 1990 έως σήμερα σε παγκόσμιο επίπεδο, ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της συνεκπαίδευσής τους στα γενικά σχολεία. Η συνεκπαίδευση (inclusion) αφορά στην προσπάθεια που καταβάλλεται για τη συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις (Γεωργιάδης, Καλύβα & Κουρκούτας, (2007: 1236-1242).

Θεμέλιο της συνεκπαίδευσης αποτέλεσε το Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες, το οποίο έλαβε χώρα στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα «...τα σχολεία πρέπει να βρουν τρόπους επιτυχούς εκπαίδευσης όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με σοβαρά μειονεκτήματα και αναπηρίες. Είναι πια κοινός τόπος ότι τα παιδιά και οι νέοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να περιλαμβάνονται στις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις που γίνονται για την πλειοψηφία των παιδιών. Αυτό οδήγησε στη σύλληψη ιδέας για ένα σχολείο για όλους...» (UNESCO, 1994: 12). Σε άλλο χωρίο της Διακήρυξης αναφέρεται χαρακτηριστικά πως «...τα σχολεία με προσανατολισμό συνεκπαίδευσης αποτελούν το πιο αποτελεσματικό μέσο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, δημιουργώντας φιλόξενες κοινότητες, την οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και την επίτευξη ενός σχολείου για όλους» (UNESCO, 1994: 12-14).

Πιο πρόσφατα, το 2006, η Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρίες -η οποία κυρώθηκε από την Ελλάδα στις 10/04/2012- αποτελεί τη νομική δέσμευση των κρατών - μελών του ΟΗΕ που υποστηρίζει πως η αναπηρία είναι ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία και θα πρέπει να διασφαλίζονται. Αναγνωρίζεται έτσι, το δικαίωμα των ΑμεΑ στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις και διασφαλίζεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα ένταξης, σε όλα τα επίπεδα όπου τα άτομα με αναπηρίες έχουν πρόσβαση σε μια ενιαία, ποιοτική και ελεύθερη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ίση βάση με τους άλλους, στις κοινότητες στις οποίες ζουν, λαμβάνοντας την υποστήριξη που απαιτείται, μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευσή τους (Μπασδέκης, 2013: 53-58).

Στην επέκταση και προαγωγή της εκπαίδευσης των νοητικώς καθυστερημένων, σημαντικά συνέβαλαν οι προσπάθειες της Maria Montessori, η οποία διαπίστωσε ότι η νοητική καθυστέρηση ήταν βασικά πρόβλημα εκπαιδευτικό και όχι ιατρικό. Ασχολήθηκε με παιδιά με νοητική υστέρηση και είχε πει χαρακτηριστικά: «Ακόμα και αυτά τα άτυχα παιδιά, όταν ενθαρρύνονται κατάλληλα, αποκτούν ένα αυθόρμητο ενδιαφέρον για μάθηση και μια αυθόρμητη αυτοπειθαρχία». Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η βάση του Μοντεσσοριανού συστήματος είναι η βαθιά εμπιστοσύνη στο παιδί και ο απεριόριστος σεβασμός των ικανοτήτων του, ανεξάρτητα από την διανοητική του διάπλαση. Απόφθεγμα της Μοντεσσοριανής μεθόδου αποτελεί το «βοήθησέ με να το κάνω μόνος μου». Έτσι λοιπόν, όλα ανεξαιρέτως τα εκπαιδευτικά πρότυπα που ακολουθούνται για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οφείλουν να δομούνται πάνω στη μοντεσσοριανή αγωγή και να ενισχύουν το αίσθημα αυτοαξίας και αυτάρκειας.

Για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση λοιπόν, έχει προταθεί από τον Samuel A. Kirk μια ταξινόμηση για καθαρά διδακτικούς σκοπούς. Η πρώτη κατηγορία που περιλαμβάνει, είναι οι εκπαιδευσιμοι, οι οποίοι αποτελούν την ανώτερη βαθμίδα νοητικώς καθυστερημένων και είναι ικανοί να μάθουν στοιχεία των γενικών σχολικών γνώσεων όπως γραφή, ανάγνωση και αριθμητική (Παρασκευόπουλος, 1982: 29). Η δεύτερη κατηγορία είναι οι ασκίσιμοι, οι οποίοι αποτελούν τη μέση βαθμίδα των νοητικώς καθυστερημένων και δεν είναι ικανοί να αποκτήσουν τις συνήθεις σχολικές γνώσεις εκτός από μερικές λέξεις ή φράσεις. Όμως μπορούν να ασκηθούν σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Για να έχουν καλή διαβίωση, χρειάζονται συνεχή φροντίδα, εποπτεία και οικονομική στήριξη (Παρασκευόπουλος, 1982: 31). Η τρίτη και τελευταία

κατηγορία είναι οι ιδιώτες οι οποίοι αποτελούν την κατώτερη βαθμίδα νοητικώς καθυστερημένων, οι οποίοι λόγω των ελαττωμάτων που συνοδεύουν την καθυστέρησή τους δεν μπορούν να επωφεληθούν από οποιαδήποτε μορφή αγωγής ή άσκησης (Παρασκευόπουλος, 1982: 31).

Παραδοσιακά, τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση, διδάσκονταν σε αυτόνομες τάξεις δημόσιων σχολείων και οι μαθητές με μέτρια ή σοβαρή νοητική καθυστέρηση συνήθως φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. Σήμερα, πολλά παιδιά με νοητική καθυστέρηση, εκπαιδεύονται στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, καθώς όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής θεωρούν ότι τα ειδικά σχολεία εμποδίζουν τους μαθητές να εκπαιδεύονται στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον και ότι όλα τα παιδιά πρέπει να φοιτούν σε τοπικό σχολείο της γειτονιάς τους ανεξαρτήτως της σοβαρότητας της αναπηρίας τους (Heward, 2011: 122-123). Αρκετά είναι τα προγράμματα τα οποία διδάσκονται σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση παράλληλα με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρίες. Αυτό συμβαίνει καθώς οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση συχνά ωφελούνται σημαντικά από τέτοιου είδους προγράμματα αλληλεπίδρασης με κλασικούς μαθητές. Βέβαια, καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν, οι ανάγκες τους διαφέρουν οπότε σε τέτοια περίπτωση είναι αναγκαίο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο θα περιλαμβάνει τις απαραίτητες λειτουργικές δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης (Heward, 2011: 123).

Τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος συγκαταλέγονται μεταξύ των πιο δύσκολων μαθητών. Χρειάζονται μια διδασκαλία προσεκτικά σχεδιασμένη, η οποία θα υπόκειται σε συνεχή αξιολόγηση και ανάλυση. Σπάνια ένα αυτιστικό παιδί προοδεύει χωρίς πραγματικά ειδική εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια, ένα μεγάλο ποσοστό ερευνών, οδήγησε σε βελτιωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και υπόσχονται ένα καλύτερο μέλλον για τα ίδια και τις οικογένειες τους (Heward, 2011: 274).

Στο πέρασμα των χρόνων, πολλές θεωρίες και εξειδικευμένες μέθοδοι αναπτύχθηκαν για τη διδασκαλία των βαρύκοων και κωφών παιδιών, οι οποίες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο τριών βασικών προσεγγίσεων όπως την προφορική - ακουστική προσέγγιση, την ολική επικοινωνία και τη δίγλωσση προσέγγιση. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που δίνουν έμφαση στην προφορική-ακουστική προσέγγιση θεωρούν το λόγο σημαντικό εφόσον οι κωφοί μαθητές υπάρχει δυνατότητα να λειτουργήσουν στον κόσμο των ακουόντων. Η εκπαίδευση στην παραγωγή και κατανόηση του λόγου και κατ'επέκταση της ομιλίας προσαρμόζεται σε σχεδόν όλες τις πτυχές

της εκπαίδευσης του παιδιού. Στις Ηνωμένες Πολιτείες εφαρμοζόταν συστηματικά πριν το 1970 μια αμιγώς προφορική επικοινωνία. Σήμερα, περίπου το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με απώλεια ακοής θεωρούνται αποκλειστικά προφορικά - ακουστικά προγράμματα (Heward, 2011: 381).

Κατά το παρελθόν, η πλειοψηφία των μαθητών με σοβαρές διαταραχές όρασης εκπαιδεύονταν σε σχολεία - οικοτροφεία. Ωστόσο, σήμερα το 88% των παιδιών με διαταραχές όρασης εκπαιδεύονται σε δημόσια σχολεία και δύο στα τρία τουλάχιστον δέχονται μέρος της εκπαίδευσής τους σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι μαθητές με διαταραχές όρασης στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης δέχονται υποστήριξη από περιοδεύοντες εκπαιδευτικούς - συμβούλους, οι οποίοι ονομάζονται ειδικοί όρασης (Heward, 2011: 437).

Η ειδική εκπαίδευση παιδιών με σωματικές αναπηρίες και χρόνια προβλήματα υγείας στις ΗΠΑ έχει μια μακρά ιστορία 100 ετών. Παρόλο που υπάρχουν μαθητές με σωματικές αναπηρίες και χρόνια προβλήματα υγείας οι οποίοι είναι σε θέση να λάβουν πλήρη πρόσβαση και ωφέλεια από την εκπαίδευση με ελάχιστες παρεμβάσεις, οι εντατικές ανάγκες υγείας και μάθησης άλλων μαθητών καθιστούν αναγκαίο ένα σύνθετο εύρος εξειδικευμένης διδασκαλίας και θεραπείας (Heward, 2011: 488). Το παράλληλο αναλυτικό πρόγραμμα που διαμορφώνεται για τους μαθητές με σωματικές αναπηρίες και χρόνια προβλήματα υγείας, περιλαμβάνει τη χρήση προσαρμοστικών μεθόδων και υποστηρικτικής τεχνολογίας που αφορούν στην κινητικότητα, την επικοινωνία και τις δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης, στην αύξηση της ανεξαρτησίας μέσω της αυτόνομης επιτέλεσης ειδικών ρουτινών φροντίδας της υγείας και στην εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοκαθορισμού και αυτοπροάσπισης (Heward, 2011: 488).

Ωστόσο, η μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν αποτελεί πλέον ουτοπία για τα άτομα με αναπηρία, αλλά ένα πραγματικό γεγονός που συμβαίνει ολοένα και πιο συχνά. Η πρόσβαση στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να είναι πιο σημαντική για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά για τα τυπικά άτομα και αυξάνει σημαντικά τις πιθανότητες ουσιαστικής απασχόλησης (Heward, 2011: 704). Σύμφωνα με τον Madaus (2006: 19-31) οι άνθρωποι με αναπηρίες που λαμβάνουν μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση απολαμβάνουν περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες και μεγαλύτερα εισοδήματα.

2.6 Μουσεία & Άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η πρόσβαση όλων των ανθρώπων στον πολιτισμό, αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα, το οποίο συντελεί στην κοινωνική ένταξη των κοινωνικά αποκλεισμένων μελών της κοινωνίας. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη ανθρωπίνων δικαιωμάτων του άρθρου 27.1 «όλοι έχουμε δικαίωμα να συμμετάσχουμε ελεύθερα και να απολαμβάνουμε την καλλιτεχνική και πολιτιστική ζωή της κοινότητας». Στη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ, το 1993, θεσπίστηκε ο κανόνας 10 κατά τον οποίο είναι «ευθύνη των κρατών να διασφαλίσουν την ένταξη και τη δυνατότητα συμμετοχής των ατόμων με αναπηρίες σε πολιτιστικές δράσεις σε ίση βάση... και τη δυνατότητα πρόσβασης σε πολιτιστικούς χώρους, σε παραστάσεις, σε θέατρα, σε μουσεία... καθώς και τη διαθεσιμότητα των χώρων αυτών». Σε συνέδριο του Υπουργείου Πολιτισμού δε, με θέμα την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού διατυπώθηκε ότι «η ζήτηση για πολιτιστικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες είναι εξαιρετικά υψηλή, σε σχέση με την χαμηλή προσφορά προσβάσιμων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων» (Fertier, 2003: 70-75).

Η έννοια της πρόσβασης των ανθρώπων αυτών στον χώρο του μουσείου, αφενός αφορά τη φυσική διαδικασία προσπέλασης σε αυτόν και αφετέρου δηλώνει τη δυνατότητα συμμετοχής τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα που διεξάγονται εντός του. Παραδοσιακά, τα μουσεία υπήρξαν χώροι συγκέντρωσης, διαφύλαξης και προώθησης της κυρίαρχης κουλτούρας. Ενώ οι συλλογές των μουσείων ήταν τυπικά ανοιχτές σε όλους, στην πράξη μεγάλο μέρος των εν δυνάμει επισκεπτών δεν είχε πρόσβαση σε αυτές (Dodd & Sandell, 2001: 24). Συγκεκριμένα, οι τυφλοί επισκέπτες, σπανιότατα είχαν και έχουν την δυνατότητα να επεξεργαστούν απτικά τα αυθεντικά εκθέματα ή τα εκμαγεία τους, ενώ οι χρήστες αναπηρικού αμαξιδίου αδυνατούν να προσεγγίσουν τις προθήκες, οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις είναι τοποθετημένες έξω από το οπτικό τους πεδίο. Παράλληλα, η ειδική ορολογία που περιέχουν οι λεζάντες των αντικειμένων και η απουσία της γραφής Braille, δυσκολεύουν έως και καθιστούν αδύνατη την κατανόησή τους από μεγάλο εύρος του κοινού, συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πολλές φορές τα μουσεία, με τον τρόπο που παρουσιάζουν ή αποκρύπτουν τη διαφορετικότητα μέσα από τα εκθέματά τους, συντελούν στην κατασκευή του διαφορετικού ως κατώτερου και υπολειπόμενου. Για παράδειγμα, οι περισσότερες αρχαιολογικές, λαογραφικές ή εθνολογικές συλλογές παρουσιάζονται ακόμη και σήμερα με τρόπο που περιθωριοποιούν την αναπηρία και

την αρρώστια, παρόλο που αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της ανθρώπινης ύπαρξης και πολιτισμού (Ott, 2005: 9-24).

Καθήκον λοιπόν του μουσείου είναι να εκπληρώσει το στόχο του και να αμβλύνει τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό, προσφέροντας ένα προσβάσιμο περιβάλλον τόσο στη δομή όσο και στη λειτουργία του για ανθρώπους με φυσικές αναπηρίες. Σύμφωνα με τον Γ. Τσαούση (1993) το μουσείο ως πολιτιστικός θεσμός, οφείλει να ικανοποιεί τις απαιτήσεις της κοινωνίας και να εξασφαλίζει στα άτομα με αναπηρία ίσες ευκαιρίες απόλαυσης των πολιτιστικών αγαθών και τη δυνατότητα να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους. Άλλωστε, στα πλαίσια των ίσων ευκαιριών και της αναθεώρησης της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας κρίνεται σκόπιμη η οργάνωση εκπαίδευσης στα μουσεία για άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ταϊλαχίδης, 2011: 135).

Τα τελευταία τριάντα χρόνια, πολυάριθμα μουσεία έχουν αποδεχτεί την κοινωνική τους υποχρέωση απέναντι σε όλους τους δυνητικούς επισκέπτες και χρήστες τους. Ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός», περιγράφει ένα σύνθετο φαινόμενο αποκλεισμού ατόμων ή κοινωνικών ομάδων από τα πολιτιστικά, οικονομικά, εκπαιδευτικά αγαθά. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί, πως όλοι οι άνθρωποι, με ή χωρίς αναπηρίες, φέρουν στο χώρο του μουσείου ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, κάποια εκ των οποίων συνδέονται με τον βαθμό στον οποίο βιώνουν ή όχι τον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι επισκέπτες του μουσείου δεν αποτελούν μια παθητική και ομοιογενή μάζα ανθρώπων και πρέπει να αντιμετωπίζονται ως άτομα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, τις μαθησιακές τους προτιμήσεις και τις κοινωνικές και πνευματικές τους ιδέες και προκαταλήψεις (Hooper- Greenhill, 1999: 47). Το κύριο χαρακτηριστικό των επισκεπτών του μουσείου είτε αυτοί ανήκουν στο μέσο όρο του «φυσιολογικού» είτε στα άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι ότι αντιλαμβάνονται τα πράγματα με το δικό τους τρόπο (Ταϊλαχίδης, 2011: 136). Το άλλοτε παλιό παθητικό «ευρύ κοινό» έχει εξελιχθεί πλέον σε νέους «ενεργούς επισκέπτες» (Hooper- Greenhill, 1999: 47).

Το σύγχρονο μουσείο ως σημαντικό ίδρυμα της κοινωνίας, το οποίο συνεισφέρει στην επιμόρφωση και την εξέλιξή της, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη μάχη ενάντια των διακρίσεων που γίνονται σε βάρος των ατόμων με αναπηρίες, μέσα από δραστηριότητες και προγράμματα που προωθούν την κοινωνική ένταξη για το εν δυνάμει κοινό. (Newman, 2005: 228-237). Πρόκειται για δραστηριότητες που προσφέρουν τα μουσεία ως μη παραδοσιακά

πλαίσια μάθησης, τα οποία διαφοροποιούνται από την τυπική σχολική εκπαίδευση. Ο σκοπός τους δεν καθορίζεται από την εκμάθηση συγκεκριμένης ύλης, καθώς ο μοναδικός τρόπος που ο κάθε άνθρωπος προσεγγίζει το έκθεμα και αλληλεπιδρά με αυτό θεωρείται πιο σημαντικός από την καθαυτή στείρα γνώση. Άλλωστε, η φιλοσοφία των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων δομείται πάνω σε μια πιο ανθρωποκεντρική εκπαίδευση, με γνώμονα τη Μοντεσσοριανή αγωγή, σεβόμενη τις ιδιαιτερότητες του κάθε ανθρώπου, προάγοντας τον διάλογο, τη συμμετοχικότητα, την αλληλεγγύη και τη δίκαιη μεταχείριση πέρα από στερεότυπα και προκαταλήψεις, με σεβασμό στα δικαιώματα του κάθε συμμετέχοντα.

Τα εμποδιζόμενα άτομα είναι μια από τις ευάλωτες ομάδες κοινού που μπορούν να έχουν μέγιστα οφέλη από την μουσειακή εκπαίδευση, καθώς αυτή είναι πολύ - αισθητηριακή και αντικειμενοκεντρική. Το γεγονός αυτό έχει αναδειχθεί από τους μουσειοπαιδαγωγούς εδώ και χρόνια (Durbín, 1996: 91-106). Όταν μάλιστα τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα δίνουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν και να εκθέσουν τα έργα τους, αναγνωρίζεται η πολιτισμική σημασία της ατομικής ή και συλλογικής έκφρασης, η οποία ανάγεται σε πολιτισμικό αγαθό. Το γεγονός ότι αυτές οι δραστηριότητες δεν μιμούνται τα σχολικά προγράμματα, είναι ο κυριότερος λόγος που η συμβολή των μουσείων είναι άκρως σημαντική στην ένταξη των ανθρώπων με αναπηρίες.

Εκτός από χώρο πολιτισμού ο οποίος βοηθά την οικοδόμηση της κριτικής σκέψης, της αισθητικής αγωγής και της ανάπτυξης συναισθημάτων και ψυχοκοινωνικών διδακτικών σκοπών, το μουσείο είναι ένας χώρος κοινωνικοποίησης και κοινωνικής συναναστροφής. Το άνοιγμά του και το καλωσόρισμα των ατόμων με αναπηρία στους κόλπους του, οδηγεί στην κοινωνική ενσωμάτωσή τους και στην ανύψωση της ψυχολογίας τους. Είναι ο πιο κατάλληλος θεσμός για να το πραγματοποιήσει αυτό, καθώς όπως πολύ εύστοχα αναφέρει η Françoise Dufrenoy (2003: 68), υπεύθυνη σπουδών στο κέντρο ερευνών για την Αναπηρία, «το μουσείο δεν είναι ένας συνηθισμένος χώρος αλλά αντίθετα είναι χώρος εξαιρετός, ένας χώρος κατεξοχήν διαφοράς. Η τέχνη δεν είναι φυσιολογική, άρα το μουσείο αποτελεί χώρο της διαφορετικότητας».

Τα μουσεία στην Ευρώπη, στην πλειοψηφία τους, άνοιξαν τις πύλες τους για τα άτομα με αναπηρία στα μέσα του 20ου αιώνα, διαμορφώνοντας κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία συνεχίζονται μέχρι σήμερα και εμπλουτίζονται με νέες προτάσεις. Στην Ελλάδα, η πρώτη συμβολή στη δημιουργία επικοινωνίας μεταξύ ατόμων με αναπηρία και πολιτιστικών

χώρων, έγινε το 1985, με τη βελτίωση της φυσικής πρόσβασης των ατόμων στους χώρους (Χρυσουλάκη, 1993: 51). Το 1990, το Κέντρο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΚΕΠ) της διεύθυνσης Προϊστορικών και Κλασσικών Αρχαιοτήτων του Υπουργείου Πολιτισμού (ΥΠΠΟ) αναγνώρισε διστακτικά την ανάγκη για άτυπη εκπαίδευσή τους μέσα στα μουσεία. Το Νομισματικό μουσείο, το μουσείο Αφής και το μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, ήταν τα πρώτα που σχεδίασαν και υλοποίησαν μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα για άτομα με αναπηρία.

Οι βασικές προϋποθέσεις, βάσει των οποίων σχεδιάζονται τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα ένταξης, είναι οι περιορισμένες κοινωνικές εμπειρίες των ατόμων με αναπηρίες, το χαμηλότερο από τον μέσο όρο μορφωτικό τους επίπεδο, η ανασφάλεια που νιώθουν μπροστά σε νέες εμπειρίες, η ανάγκη τους για προσωπική σχέση με τον ενήλικα που τα καθοδηγεί και η απλούστευση των νοημάτων που παρέχει το βασικό πρόγραμμα (Χρυσουλάκη, 1997: 13-15). Κατ' επέκταση, οι στόχοι των προγραμμάτων αυτών είναι η ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο, η προσέγγιση των μουσείων ως χώρων εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας, η χρήση των εκθεμάτων σε επίπεδο καλλιέργειας της φαντασίας και της παρατηρητικότητας, καθώς και σύγκρισης, ανακάλυψης και αξιολόγησης στοιχείων (Ζώτου, 1993: 105-106).

Σήμερα, η κοινωνία είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένη και ενημερωμένη στο θέμα της ειδικής αγωγής, γι' αυτό όλο και περισσότερα μουσεία γίνονται ανθρωποκεντρικά και δημιουργούν προγράμματα μουσειακής εκπαίδευσης για τους ανθρώπους με αναπηρία. Ωστόσο, οι άνθρωποι αυτοί υποεκπροσωπούνται ως ομάδα κοινού στα μουσεία. Για να ευοδωθεί λοιπόν η ουσιαστική σχέση των δύο, πρέπει όλοι ανεξαιρέτως οι πολιτιστικοί χώροι, να διαμορφώσουν ειδικές υποδομές για την ανεμπόδιστη κίνηση των ανθρώπων και να εντάξουν εκπαιδευτικά προγράμματα κοινωνικής συμμετοχής με απώτερο σκοπό την εξάλειψη φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού και την προαγωγή γνώσης, σκέψης, δημιουργίας και ψυχαγωγίας των ατόμων με αναπηρία.

2.6.1 Προσβασιμότητα ατόμων με αναπηρία στα μουσεία

Με τον όρο «προσβασιμότητα» νοείται το χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος, που επιτρέπει σε όλους τους πολίτες χωρίς διακρίσεις φύλου, ηλικίας και λοιπών χαρακτηριστικών να μπορούν αυτόνομα, με ασφάλεια και με άνεση να προσεγγίσουν και να χρησιμοποιήσουν

τις υποδομές, υπηρεσίες και αγαθά που προσφέρονται⁷.

Τα μουσεία -καθολικά- αποτελούν το κριτήριο αξιολόγησης του πολιτιστικού και κοινωνικού επιπέδου μιας χώρας (Πολυχρονίου, 1993: 44). Χαρακτηρίζονται ως χώροι δια βίου μάθησης με σημαντική πολιτιστική, εκπαιδευτική και κοινωνική διάσταση που συνδέονται με τον ελεύθερο χρόνο των ανθρώπων και έχουν ή μπορούν να έχουν σημαντικό ρόλο, μεταξύ άλλων, και στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης (Dodd & Sandell 2001: 24). Σύμφωνα με τον Γ. Βαρδακαστάνη, Πρόεδρο του Ευρωπαϊκού Φόρουμ Αναπήρων Ατόμων, «η προσβασιμότητα στην κοινωνία και στη ζωή είναι συνώνυμη με το ιερότερο δικαίωμα του ανθρώπου, που είναι η προσωπική επιλογή, που τελικά είναι το δικαίωμα στην ιδιωτική ζωή. Να μπορεί, δηλαδή, κάποιος να πάει όπου θέλει, όταν θέλει, με όποιον θέλει, να κάνει αυτό που αυτός νομίζει, χωρίς την εξάρτηση, τα εμπόδια, τους αποκλεισμούς και τις διακρίσεις που τον κάνουν παρία της κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής δραστηριότητας» (Βαρδακαστάνης, 2004: 25).

Οι άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενδιαφέρονται μερικές φορές περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον να επισκεφθούν τα μουσεία, και για τον λόγο αυτό κατά τον σχεδιασμό των νέων αλλά και των επεμβάσεων σε παλαιότερα πρέπει να προβλέπεται η ύπαρξη κατάλληλων εξυπηρετήσεων (Πολυχρονίου, 1993: 45).

Σύμφωνα με την EUCREA International⁸ ο όρος «πρόσβαση στον πολιτισμό» αφορά δύο τομείς. Ο πρώτος τομέας σχετίζεται με τη φυσική πρόσβαση σε χώρους πολιτισμού συμπεριλαμβάνοντας τόσο το δομημένο περιβάλλον όσο και τον εξοπλισμό (π.χ. πλήρη πρόσβαση για χρήστες αναπηρικών αμαξιδίων, σαφή σήμανση, ηχητικές περιγραφές κλπ). Ο δεύτερος τομέας αφορά την προσβασιμότητα έργων τέχνης, πολιτιστικών προγραμμάτων, πολιτιστικών εκδηλώσεων και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (π.χ. ξεναγήσεις στη νοηματική γλώσσα, δραστηριότητες με τη βοήθεια ηλεκτρονικών υπολογιστών κλπ) (Fertier, 2003: 70).

Ο όρος «πρόσβαση» λοιπόν χρησιμοποιείται με μια πιο ευρεία έννοια και θα πρέπει να νοηθεί ως η διανοητική, σωματική και δια των αισθήσεων προσέγγιση των μουσειακών συλλογών και των μουσειακών χώρων (Βελιώτη- Γεωργοπούλου & Τουνταςάκη, 1993: 13).

Ο χώρος και η οργάνωση του μουσείου είναι καταλυτικοί παράγοντες για να βιώσουν οι

⁷ Πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού, Πρακτικά συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, 30 Οκτωβρίου- 1 Νοεμβρίου 2003, ΥΠΠΟ, Αθήνα 2004: 25

⁸ International association for the promotion of equal opportunities for people with disabilities in the areas of art, culture and media. Member of the European Disability forum

άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τη μουσειακή εμπειρία. Όσον αφορά λοιπόν στη δομή του μουσειακού κτηρίου, υπάρχουν ορισμένες απλές προτάσεις, που με την εφαρμογή τους θα έχουν αξιόλογα αποτελέσματα για τους άμεσα ενδιαφερόμενους αλλά και για την συνολική εικόνα του μουσείου, μιας και αποτελεί το κριτήριο αξιολόγησης του πολιτιστικού και κοινωνικού επιπέδου μιας χώρας.

Συγκεκριμένα, για να είναι τα μουσεία προσιτά σε όλους, οφείλουν να διαθέτουν ορισμένες βασικές εξυπηρετήσεις. Αρχικά, θα πρέπει να υπάρχουν θέσεις στάθμευσης αποκλειστικά για Α.με.Α, οι οποίες θα έχουν τις κατάλληλες διαστάσεις (3,30μ. X 5,00μ.), θα βρίσκονται κοντά στην κύρια είσοδο του μουσείου και η κίνηση από τη θέση στην είσοδο να γίνεται ανεμπόδιστα (Πολυχρονίου, 1993: 45). Παράλληλα, να υπάρχει ελεύθερος στεγασμένος χώρος στάσης ΙΧ αυτοκινήτου μπροστά στην είσοδο του οργανισμού αποκλειστικά για την αποβίβαση ή την επιβίβαση τυφλών ατόμων ή και με κινητικά προβλήματα. Σε συνδιασμό με την παραπάνω πρόταση, θα πρέπει η κύρια είσοδος του μουσείου να είναι κατάλληλα διαμορφωμένη για άτομα με αμαξίδια (Πολυχρονίου, 1993: 45). Για τους εσωτερικούς μουσειακούς, κοινόχρηστους χώρους επιβάλλεται να υπάρχουν κατάλληλες διαδρομές, ελεύθερες εμποδίων και ελάχιστου καθαρού πλάτους 1,50μ., που να διαθέτουν τους απαραίτητους χειρολισθήρες, πλατύσκαλα και αντιολισθητικό δάπεδο. Σε περίπτωση που το μουσείο είναι πολυόροφο, αναγκαία κρίνεται η ύπαρξη ανελκυστήρα με διαστάσεις τουλάχιστον 1,10 x 1,40μ. (Πολυχρονίου, 1993: 45-46).

Στους χώρους των μουσειακών εκθέσεων είναι χρήσιμο να υπάρχει άπλετος φωτισμός για να διευκολύνονται οι αμβλύωπες και οι κωφοί (Πολυχρονίου, 1993: 45). Οι επεξηγηματικές πινακίδες να είναι κατασκευασμένες από μη αντανakλαστικό υλικό, το κείμενό τους να είναι σύντομο με μεγάλα γράμματα και να είναι τοποθετημένες σε ζώνη ύψους 1,40μ έως 1,60μ (Πολυχρονίου, 1993: 46). Οι χώροι υγιεινής να είναι ευρύχωροι και εξοπλισμένοι ειδικά για Α.με.Α. Ο περιβάλλον χώρος του μουσείου θα πρέπει να είναι προσεγγίσιμος από όλους, ιδιαίτερα όταν λειτουργεί ως αρχαιολογικό πάρκο και τέλος να υπάρχει καθοδήγηση και σήμανση για τις προσφερόμενες υπηρεσίες για τα άτομα με αναπηρίες, που θα φέρουν το διακριτικό διεθνές σύμβολο πρόσβασης ΔΣΠ (Πολυχρονίου, 1993: 46). Εννοείται πως το πρόβλημα της αυτόνομης διακίνησης στα μουσεία θα λυθεί σε συνδιασμό με την εξασφάλιση ενός ελάχιστου επιπέδου ποιότητας στην εξυπηρέτηση των ανθρώπων με αναπηρία στην αστική υποδομή (Πολυχρονίου, 1993: 46).

Η προσβασιμότητα αποτελεί την αναγκαία προϋπόθεση για τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες. Ωστόσο, οι υλικοτεχνικές υποδομές δεν μπορούν εξ ολοκλήρου να προσφέρουν στους ανθρώπους με αναπηρία την πρόσβαση στα μουσεία. Ο ανθρώπινος παράγοντας, και συγκεκριμένα ο σωστός σχεδιασμός ενός μουσειακού χώρου, η επιστημονική κατάρτιση και ευαισθητοποίηση του προσωπικού, καθώς και η παρότρυνση των Α.με.Α. για ενεργητική συμμετοχή είναι εξίσου σημαντικοί και βοηθούν ώστε η πρόσβαση στο μουσείο να είναι εφικτή από όλους τους επισκέπτες. Εξάλλου, όταν γίνεται αναφορά στην «εκπαίδευση στα μουσεία» εννοείται εκπαίδευση για όλους, ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία, την καταγωγή και οποιαδήποτε άλλη διάκριση» (Χορταρέα, 2002: 179-188). Η διαπίστωση της πολυδιάστατης φύσης της πρόσβασης ή αντίστοιχα των φραγμών πρόσβασης έχει ιδιαίτερη σημασία για ορισμένες κοινωνικές ομάδες όπως για παράδειγμα τα άτομα με αναπηρία (Weisen, 2008: 243-252).

2.6.2 Δράσεις μουσειακής αγωγής για ανθρώπους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Είναι κοινός τόπος ότι στις μέρες μας η αγωγή του νέου ανθρώπου δεν στηρίζεται τόσο στα σχολικά προγράμματα και τη διδακτική μεθοδολογία όσο στην προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη, την ποιότητα της επικοινωνίας και των κοινωνικών και συγκινησιακών αλληλεπιδράσεων που βιώνει ο μαθητής (Μπακιρτζής, 2002 όπ. αναφ. στην Ιωαννίδη, 2005: 1). Το μουσείο βοηθά άτυπα στην αγωγή του ανθρώπου καθώς εξορισμού τίθεται στην υπηρεσία της κοινωνίας και είναι ανοιχτό στο κοινό, με το να ερευνά, αποκτά, συντηρεί, γνωστοποιεί και κυρίως να εκθέτει τις υλικές μαρτυρίες του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία.

Κάθε μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα για να θεωρηθεί άρτιο πρέπει να ακολουθεί ένα μοντέλο προσέγγισης της ομάδας στην οποία απευθύνεται. Για να σχεδιαστεί λοιπόν σωστά και για να έχει επιτυχία ένα πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης που απευθύνεται σε ανθρώπους με αναπηρία, οφείλει να ακολουθήσει ορισμένους βασικούς γνώμονες, οι οποίοι δεν είναι άλλοι από τις περιορισμένες κοινωνικές εμπειρίες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το χαμηλότερο από τον μέσο όρο μορφωτικό τους επίπεδο, την ανασφάλεια που νιώθουν μπροστά σε νέες εμπειρίες, την ανάγκη τους για προσωπική σχέση με τον ενήλικα που τους καθοδηγεί καθώς και την απλούστευση των νοημάτων που παρέχει το βασικό

πρόγραμμα (Χρυσουλάκη, 1993: 55).

Οι στόχοι των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων σε άτομα με αναπηρία, είναι η ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας, η προσέγγιση των μουσείων ως χώρων εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας και η χρήση των εκθεμάτων σε επίπεδο καλλιέργειας της φαντασίας και της παρατηρητικότητας καθώς και ανακάλυψης, σύγκρισης, και αξιολόγησης στοιχείων (Ζώτου, 1993: 105-106).

Υπάρχει μια αλληλουχία διαδικασιών η οποία πρέπει να ακολουθηθεί ώστε να πραγματοποιηθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης σε ανθρώπους με αναπηρία. Καταρχάς ο μουσειοπαιδαγωγός είναι σκόπιμο να συναντηθεί με τον υπεύθυνο των παιδιών, να τον ενημερώσει διεξοδικά για το γνωστικό αντικείμενο και την εκπαιδευτική διαδικασία της δράσης και να τον προμηθεύσει με πλούσιο εποπτικό υλικό του προγράμματος (Χρυσουλάκη, 1993: 53). Παράλληλα, στηριζόμενος στις πληροφορίες του υπευθύνου των παιδιών τροποποιεί και εξειδικεύει το πρόγραμμα ανάλογα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους (Χρυσουλάκη, 1993: 53). Έπειτα, απαραίτητη κρίνεται και μια πρώτη επαφή του μουσειοπαιδαγωγού με τα παιδιά ώστε να δημιουργήσουν τους πρώτους προσωπικούς δεσμούς μαζί του και να τα προϊδεάσει -κεντρίζοντας τους το ενδιαφέρον- για τη θεματολογία της δράσης καθώς και μια μετέπειτα προκαθορισμένη επίσκεψη στο μουσείο (Χρυσουλάκη, 1993: 53-54). Όταν ξεκινήσει τη δράση ο εμψυχωτής οφείλει να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες στο να εκφράζονται ελεύθερα, να νιώθουν οικεία με την έκβαση του προγράμματος και να τους εντύνει το αίσθημα της αυτοεκτίμησης. Ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στα εκθέματα και τους συμμετέχοντες είναι χρήσιμο να τους εμψυχώνει και να τους επιβραβεύει για την προσπάθεια που καταβάλουν. Στο τέλος γίνεται η αξιολόγηση του προγράμματος στην οποία συμμετέχουν όλοι οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί, συμμετέχοντες, μουσειοπαιδαγωγοί) (Χρυσουλάκη, 1993: 54).

Για τους ανθρώπους με αναπηρία τα πάντα βρίσκονται ψηλά. Απαιτείται δύσκολη αναρρίχηση, όμως εκεί επάνω η θέα και η ικανοποίηση χαρίζουν την ανταμοιβή. Ωστόσο, το δικό μας καθήκον είναι το λόφο να τον κάνουμε πεδιάδα (Μπενάκη- Πολυδώρου, 1993: 112).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

3.1 Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων μουσειακής αγωγής

Στα πλαίσια της παρούσας πτυχιακής εργασίας, σχεδιάστηκαν, υλοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν τρία (3) προγράμματα μουσειακής αγωγής, με ομάδα στόχου ανθρώπους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το πρώτο πρόγραμμα με τίτλο «Τα αγγεία μας», σχεδιάστηκε για μαθητές δημοτικού και υλοποιήθηκε από τις 13 έως τις 17/3/2017. Το δεύτερο πρόγραμμα με τίτλο «Παρθενώνας», σχεδιάστηκε για εφήβους και υλοποιήθηκε από τις 20 έως τις 24/3/2017. Το τρίτο και τελευταίο πρόγραμμα με τίτλο «Η τέχνη της ζωγραφικής μέσα από τα μάτια μας» σχεδιάστηκε για ενήλικες και υλοποιήθηκε από τις 27 έως τις 31/3/2017.

Οι εν λόγω δράσεις ανήκουν στα προγράμματα προσέγγισης (outreach programs) ή αλλιώς προγράμματα κοινωνικής δραστηριότητας, καθώς πρόκειται για εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε χώρους εκτός μουσείου και στην προκειμένη περίπτωση στο οικείο περιβάλλον των ομάδων κοινού που δεν έχουν πρόσβαση στο μουσειακό υλικό. Τα προγράμματα προσέγγισης εντάσσονται στη μέθοδο project, η οποία αποτελεί μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης η οποία σύμφωνα με τη Νικονάνου εμπλουτίζει σημαντικά τη μουσειοπαιδαγωγική πράξη με εναλλακτικές προσεγγίσεις της μουσειακής πραγματικότητας (Νικονάνου, 2009: 115). Η μέθοδος project υποστηρίχθηκε από τους εκπροσώπους της προοδευτικής εκπαίδευσης, τον J. Dewey και τον W. H. Kilpatrick (Rohrs, 1990: 71-95) και η εφαρμογή της στοχεύει στον εμπλουτισμό του σχολικού μαθήματος, στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, και την ενεργοποίηση του μαθητή στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης. Συγκεκριμένα η μέθοδος χαρακτηρίζεται από την έμφαση στα βιώματα και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, την ομαδική εργασία για έναν κοινό στόχο με σκοπό να προάγεται η συνεργατικότητα και η αλληλεγγύη, τη διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών περιεχομένων, την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, τη σύνδεση της πνευματικής με τη χειρωνακτική εργασία, τη συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς, την ισότιμη συμμετοχή στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διαδικασίας όλων των εμπλεκομένων, καθώς και την ολοκληρωμένη και σφαιρική διερεύνηση των επιλεγμένων θεμάτων (Χρυσαφίδης, 1994: 43-44).

Τα project διαρθρώνονται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση -του προβληματισμού- περιλαμβάνει τις διαδικασίες αναζήτησης, εντοπισμού, επικοινωνίας, ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης για την επιλογή του θέματος. Στη δεύτερη φάση συντελείται η υλοποίηση του έργου, της

ερευνητικής δραστηριότητας των ομάδων με συνεχή αξιολόγηση της διαδικασίας από τους ίδιους. Στην τρίτη φάση πραγματοποιείται η συγκέντρωση υλικού, η παραγωγή επικοινωνιακών μέσων και ο σχεδιασμός αντίστοιχων δράσεων και η τελική κοινοποίηση των αποτελεσμάτων του έργου σε ένα ευρύτερο κοινό (Χρυσafiδης 1994: 92-97).

3.2 Παρουσίαση του προγράμματος μουσειακής αγωγής « Τα αγγεία μας»

Το μουσειακό πρόγραμμα κοινωνικής δραστηριότητας «Τα αγγεία μας» σχεδιάστηκε για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και υλοποιήθηκε στο 1^ο ειδικό δημοτικό σχολείο Ιλίου. Στη δράση αυτή συμμετείχαν εννέα μαθητές ηλικίας επτά (7) έως δώδεκα (12) ετών, εκ των οποίων οι τέσσερις βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ενώ οι υπόλοιποι πέντε έχουν ΔΕΠΥ (ελλειμματική προσοχή) και φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολικό συγκρότημα. Το θέμα του project είναι η ιστορία και η εξέλιξη της αρχαίας ελληνικής αγγειοπλαστικής και αγγειογραφίας. Ως εποπτικό υλικό, επιλέχθηκαν επτά (7) παραδείγματα αρχαιοελληνικών αγγείων καθένα από τα οποία, αντιπροσωπεύει εξάίρετα τον ρυθμό και την περίοδο στην οποία ανήκει. Για την καλύτερη δυνατή κατανόηση και ψυχαγωγία των παιδιών, δημιουργήθηκε video με τα προαναφερθέντα αγγεία και τον τρόπο κατασκευής τους, στο οποίο παρεμβάλλεται και αρχαιοελληνική μουσική υπο τη συνοδεία φρυγικού αυλού. Έπειτα κάθε παιδί ξεχωριστά επέλεξε από ένα χάρτινο αντίγραφο ενός αγγείου, το οποίο διακόσμησε με δαχτυλομπογιές (ζωϊκός διάκοσμος) και με μαρκαδόρους (φυτικός διάκοσμος). Στο τέλος τα παιδιά έφτιαξαν το δικό τους αρχαιολογικό μουσείο, το οποίο περιλαμβάνει τις δημιουργίες τους, με λεζάντες.

Στόχος του project ήταν να γνωρίσουν τα παιδιά την τέχνη της αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας, να εξοικειωθούν με τα μέρη ενός αρχαιοελληνικού αγγείου, να γνωρίσουν τους τύπους 7 διαφορετικών αγγείων και την χρήση τους, να φτιάξουν το δικό τους αρχαιολογικό μουσείο και να ψυχαγωγηθούν μέσω της βιωματικής μάθησης. Το πρόγραμμα μουσειακής αγωγής ολοκληρώθηκε σε πέντε ημέρες λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων και η κάθε συνάντηση ξεχωριστά διήρκησε μισή ώρα.

Ακολουθεί ο εκπαιδευτικός φάκελος του project -ο οποίος δόθηκε έντυπος στην εκπαιδευτικό των συμμετεχόντων, ώστε να πληροφορηθεί για το περιεχόμενο της δράσης- καθώς και τα φύλλα αξιολόγησης της δράσης από την εκπαιδευτικό και τους συμμετέχοντες. Στο Παράρτημα Α' εμπεριέχεται φωτογραφικό υλικό από όλη τη διάρκεια του προγράμματος, καθώς και το τελικό αποτέλεσμα του αρχαιολογικού μουσείου των συμμετεχόντων.

3.2.1 Εκπαιδευτικός φάκελος προγράμματος

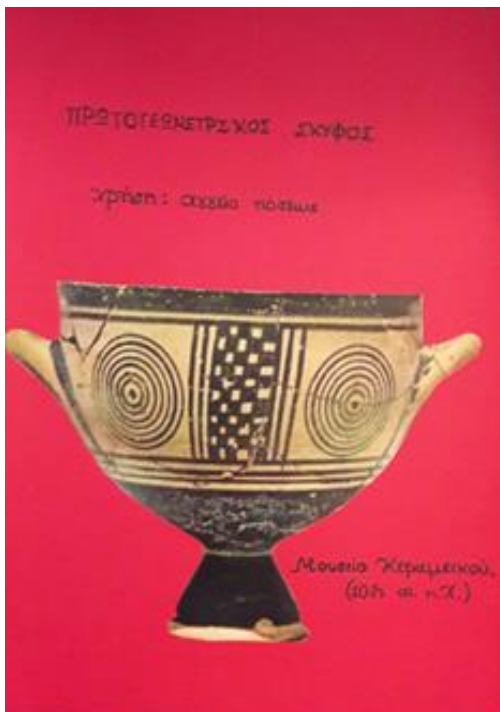
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ «ΤΑ ΑΓΓΕΙΑ ΜΑΣ»

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΦΑΚΕΛΟΣ

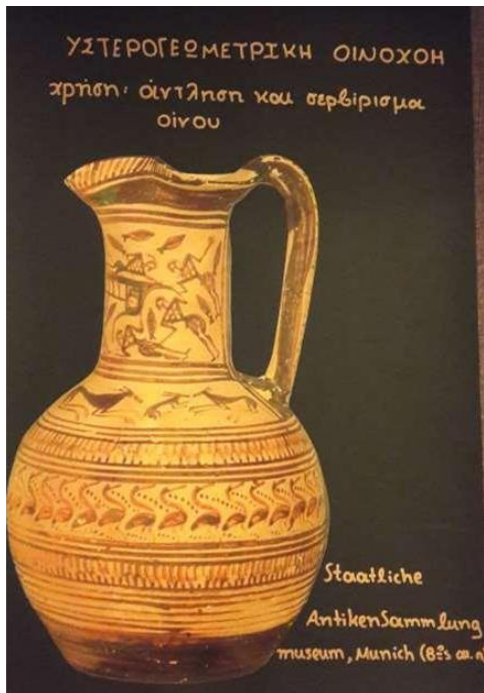


- **Τίτλος προγράμματος :** «Τα αγγεία μας»
- **Θέμα:** Η εξέλιξη της αρχαίας ελληνικής αγγειοπλαστικής και αγγειογραφίας.
- **Ομάδα κοινού :** Οι μαθητές του 1ου ειδικού δημοτικού σχολείου Ιλίου.
- **Παρουσίαση του προγράμματος:** Το πρόγραμμα μουσειακής αγωγής με τίτλο «Τα αγγεία μας», θα λάβει χώρα σε μια από τις αίθουσες διδασκαλίας του 1ου ειδικού δημοτικού Ιλίου. Στη δράση αυτή, θα συμμετάσχουν εννέα μαθητές ηλικίας από επτά (7) έως δώδεκα (12) ετών, οι οποίοι/ οποίες φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολικό συγκρότημα. Το περιεχόμενό της, είναι η ιστορία και η εξέλιξη της κεραμικής τέχνης στην Αρχαία Ελλάδα. Ως εποπτικό υλικό, έχουν επιλεγθεί 7 παραδείγματα αγγείων, καθένα από τα οποία, αντιπροσωπεύει εξάίρετα τον ρυθμό και την περίοδο στην οποία ανήκει.

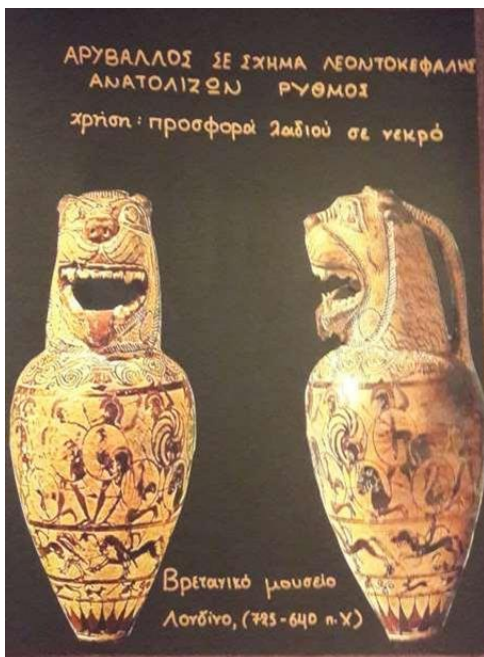
Ακολουθούν με χρονολογική σειρά τα επιλεγμένα αγγεία:



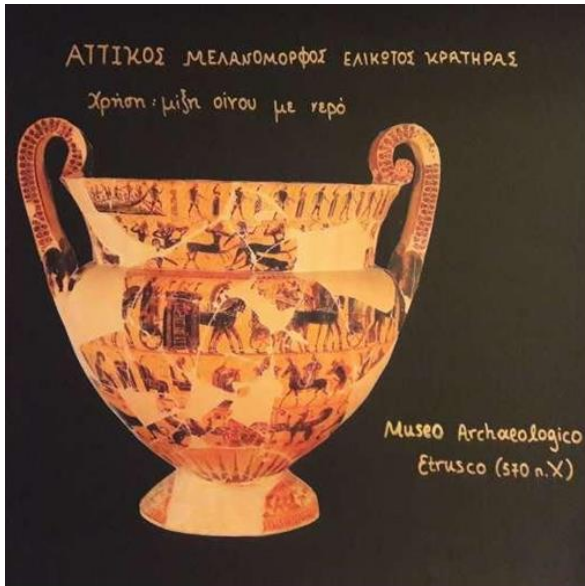
1. Πρωτογεωμετρικός ρυθμός: Πρωτογεωμετρικός σκύφος, Μουσείο Κεραμεικού, Αθήνα (10^{ος} αι.)



II. Γεωμετρικός ρυθμός: Υστερογεωμετρική Οινοχόη με ναύαγιο πλοίου, Κρατικές συλλογές αρχαιοτήτων, Μόναχο (Β' μισό 8ου αι. π.Χ)



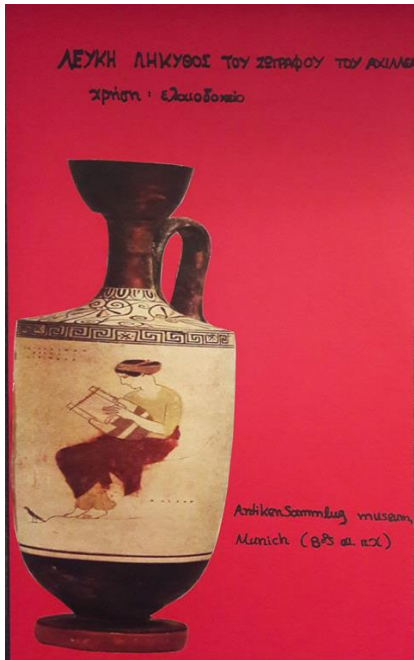
III. Ανατολίζων ρυθμός: Αρύβαλλος σε σχήμα πλαστικής λεοντοκεφαλής, Βρετανικό μουσείο, Λονδίνο (725-640 π.Χ)



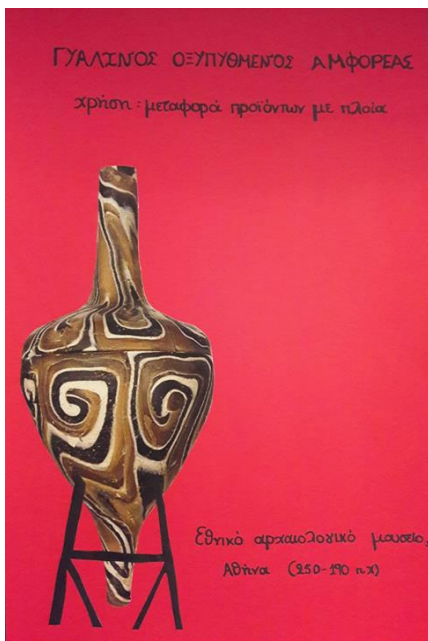
IV. Μελανόμορφος ρυθμός: Αττικός μελανόμορφος ελικωτός κρατήρας, γνωστός ως αγγείο Francois, Museo Archaeologico Etrusco , Φλωρεντία (725-640 π.Χ)



V. Ερυθρόμορφος ρυθμός: Ερυθρόμορφη Υδρία του Φιντία, Κρατικές συλλογές αρχαιοτήτων, Μόναχο (520 π.Χ)



VI. Λευκά αγγεία: Λευκή λήκυθος του ζωγράφου του Αχιλλέα, Κρατικές συλλογές αρχαιοτήτων, Μόναχο (440 π.Χ)



VII. Ελληνιστικά χρόνια: Γυάλινος οξύπυθμενος αμφορέας, Εθνικό αρχαιολογικό μουσείο, Αθήνα (8ος αι. π.Χ)

Συμπληρωματικά, για την καλύτερη δυνατή κατανόηση και ψυχαγωγία των παιδιών, θα υπάρχει video με τα προαναφερθέντα αγγεία και τον τρόπο κατασκευής τους, στο οποίο θα παρεμβάλλεται και αρχαιοελληνική μουσική υπο τη συνοδεία φρυγικού αυλού.

Εν συνεχεία, τα παιδιά θα γνωρίσουν τα μέρη ενός αγγείου. Για να γίνει πιο εύληπτη η "μάθηση" των μερών, στο παρακάτω κολλάζ γίνεται ένας παραλληλισμός με το ανθρώπινο σώμα. Θα υπάρξει επίσης, και ένα εκμαγείο αρχαιοελληνικού αμφορέα για να ψηλαφίσουν οι μαθητές τα μέρη του αγγείου.



Κολάζ- Μεγάλος αμφορέας από θαλαμωτό τάφο της Αργολίδας, Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, Αθήνα (15^{ος} αι. π.Χ)



Εκμαγείο αρχαιοελληνικού αμφορέα

Αφού διδαχθούν τα παιδιά, τα βασικά μέρη των αγγείων, καθώς και τους τύπους και την χρήση τους, θα πάρει το καθένα από ένα αντίγραφο ενός αγγείου. Έπειτα, θα τα διακοσμήσουν με δαχτυλομπογιές (ζωϊκός διάκοσμος) και με μαρκαδόρους (φυτικός διάκοσμος). Συγκεκριμένα, τα αντίγραφα κατά χρονολογική σειρά είναι τα εξής :



I. Πρωτογεωμετρικός ρυθμός



II. Γεωμετρικός ρυθμός



III. Ανατολίζων ρυθμός



IV. Μελανόμορφος ρυθμός



V. Ερυθρόμορφος ρυθμός



VI. Λευκά αγγεία



VII. Ελληνιστικά χρόνια

Μετά την αποπεράτωση του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, τα παιδιά θα στήσουν το δικό τους αρχαιολογικό μουσείο, το οποίο θα περιλαμβάνει τις δημιουργίες τους, με λεζάντες.

Η παρουσία των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα είναι ευπρόσδεκτη και απολύτως χρήσιμη, εάν το επιθυμούν μπορούν να εμπλακούν και στη δράση. Μετά το πέρας του προγράμματος, θα δοθούν φύλλα αξιολόγησης τόσο στους ίδιους όσο και στα παιδιά.

• **Εκπαιδευτικοί στόχοι προγράμματος:**

- ✓ Να γνωρίσουν τα παιδιά την τέχνη της αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας
- ✓ Να εξοικειωθούν με τα μέρη ενός αρχαιοελληνικού αγγείου
- ✓ Να γνωρίσουν τους τύπους 7 διαφορετικών αγγείων και την χρήση τους
- ✓ Να φτιάξουν το δικό τους αρχαιολογικό μουσείο

• **Μαθησιακοί στόχοι προγράμματος:**

- ✓ Να ψυχαγωγηθούν μέσω της βιωματικής μάθησης
- ✓ Να ανακαλύψουν την ικανότητα της ομαδοσυνεργασίας και να εξοικειωθούν με την έννοια του ομαδικού πνεύματος
- ✓ Να καλλιεργήσουν δημιουργικές δεξιότητες
- ✓ Να διευρύνουν την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό τους

- **Προτεινόμενη διάρθρωση:**

1η συνάντηση: Γνωριμία με τα παιδιά

2η συνάντηση: Προβολή video και συζήτηση για την τέχνη της αγγειογραφίας- αγγειοπλαστικής

3η συνάντηση: Αγγειογραφία από τα ίδια τα παιδιά, πάνω σε αγγεία από σκληρό χαρτόνι

4η συνάντηση: Στήσιμο αρχαιολογικού μουσείου

5η συνάντηση: Αξιολόγηση του προγράμματος μουσειακής αγωγής.

Οι συναντήσεις έχουν σχεδιαστεί λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων. Για να είναι λοιπόν, όσο πιο εύληπτο γίνεται το πρόγραμμα, η κάθε συνάντηση ξεχωριστά θα διαρκέσει μισή ώρα.

- **Πλεονεκτήματα δράσης:**

Κάθε μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, ανήκει στην άτυπη εκπαίδευση και οι συμμετέχοντες δεν υποχρεούνται να αφομοιώσουν και να μάθουν το παραμικρό, αντιθέτως δομούν οι ίδιοι τη μάθηση που θέλουν να λάβουν. Πρόκειται για δράσεις, που εξάπτουν τη φαντασία, ενισχύουν τη δημιουργικότητα και ψυχαγωγούν τα άτομα που λαμβάνουν μέρος.

Η μουσειακή εκπαίδευση, αποσκοπεί να παρέχει σε όλους, σεβόμενη τις ιδιαιτερότητές τους, δυνατότητες να μάθουν, να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν τον υλικό πολιτισμό.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μουσειακής αγωγής, βασίζεται στις μουσειοπαιδαγωγικές αρχές και έχει σχεδιαστεί με γνώμονα τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Με την ολοκλήρωσή του, τα παιδιά θα είναι προετοιμασμένα για μια επικείμενη επίσκεψη σε κάποιο αρχαιολογικό μουσείο. Επιπλέον είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες και άλλων κοινωνικών ομάδων με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3.2.2 Φύλλο αξιολόγησης του προγράμματος από τον εκπαιδευτικό

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ: «Τα αγγεία μας»

Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικών

1. Ποιά η γνώμη σας για την διάρθρωση του προγράμματος;

- Άριστη
- Καλή
- Μέτρια
- Ανεπαρκής

Σε περίπτωση που τη θεωρείτε ανεπαρκή ή μέτρια, σημειώστε τι θα επιθυμούσατε

.....
.....

2. Ποιά η γνώμη σας για την επιλογή των περιεχομένων του εκπαιδευτικού προγράμματος;

- Άριστη
- Καλή
- Μέτρια
- Ανεπαρκής

Σε περίπτωση που τη θεωρείτε ανεπαρκή ή μέτρια, σημειώστε τι θα επιθυμούσατε

.....
.....

3. Ποιά η γνώμη σας για την εκπαιδευτική διαδικασία;

- Άριστη
- Καλή
- Μέτρια
- Ανεπαρκής

Σε περίπτωση που τη θεωρείτε ανεπαρκή ή μέτρια, σημειώστε τι θα επιθυμούσατε

.....
.....

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία,

Με εκτίμηση,

Δανάη Θεοχάρη

3.2.3 Φύλλο αξιολόγησης του προγράμματος από του συμμετέχοντες

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ

1. Σου άρεσε το πρόγραμμα «Τα αγγεία μας» ;

.....

2. Τι σου άρεσε πιο πολύ;

.....

.....

3. Θα ήθελες να ξαναγίνει τέτοιο πρόγραμμα στο σχολείο σου;

.....

.....

Ευχαριστώ
πολύ ♥

Με αγάπη,
Δοινάκη

3.2.4 Αποτίμηση προγράμματος

Το πρόγραμμα μουσειακής αγωγής «Τα αγγεία μας» είχε θετική έκβαση. Η συνεργασία τόσο με τους μαθητές όσο και με την διευθύντρια τους ήταν άρτια και από την αρχή δημιουργήθηκε κλίμα αλληλοσεβασμού ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

Συγκεκριμένα, οι γνώσεις των παιδιών σχετικά με την αρχαία ελληνική αγγειογραφία ήταν ποικίλες και το θέμα του project τους κέντρισε εξ αρχής το ενδιαφέρον. Παρόλο το νεαρό της ηλικίας τους και της δυσκολίας συγκέντρωσης στη δράση -λόγω των παθήσεών τους- τα παιδιά κατέβαλλαν μεγάλη προσπάθεια και επέδειξαν περίσσιο ζήλο, καθόλη τη διάρκεια του project. Η μουσική του video που προβλήθηκε τους άρεσε πολύ και ενθουσιάστηκαν ιδιαίτερα με τη διακόσμηση των αγγείων, η οποία έγινε με δακτυλομπογιές -μια ιδιαίτερα ψυχαγωγική και παράλληλα θεραπευτική δραστηριότητα για όλα τα παιδιά-. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά είχαν την καινοτόμο ιδέα -στα πλαίσια της αγγειογραφίας- να αποτυπώσουν και το περιβάλλον στο οποίο ζουν τα ζώα τα οποία δημιούργησαν με τις δακτυλομπογιές. Έτσι, κόλλησαν πέτρες, κοχύλια και καλαμπόκια όπου ήταν απαραίτητο, για να δώσουν έμφαση στο εγχείρημα αυτό. Αυτή η ιδέα των παιδιών υποδηλώνει την εφευρετικότητα και τη δημιουργικότητα που τα διακατέχει (Βλ. Παράρτημα Α').

Ιδιαίτερα αποτελεσματικός αποδείχθηκε ο παραλληλισμός που έγινε με τα αγγεία και το ανθρώπινο σώμα, καθώς με αυτή τη μέθοδο τα παιδιά κατανόησαν αμέσως και πολύ γρήγορα τα μέρη ενός αρχαιοελληνικού αγγείου. Επιπλέον, οι μικροί αγγειογράφοι έδωσαν ο καθένας ξεχωριστά τίτλο για τις δημιουργίες τους και το αποτέλεσμα βγήκε συναρπαστικό.

Το project «Τα αγγεία μας» πήρε άριστες κριτικές τόσο από τη διευθύντρια όσο και από τα παιδιά. Ενδεικτικά αποσπάσματα των απαντήσεων των παιδιών στην ερώτηση τι τους άρεσε πιο πολύ είναι τα εξής: Οδυσσέας «Που λέγαμε για αρχαιολογικά πράγματα», Νίκος «Που φτιάξαμε το μουσείο μας και που είδαμε αρχαία αγγεία», Θοδωρής «Το video που είδαμε με τα αγγεία και οι δακτυλομπογιές», Γιάννης Β. «Τα αγγεία και είχε πλάκα η καμηλοπάρδαλη», Γιάννης Α. «Η ζωγραφιά μου και τα αγγεία», Γεωργία «Που μιλήσαμε για τα αγγεία και η άσπρη κότα», Βάσω «Τα αγγεία και οι ζωγραφιές με τις δακτυλομπογιές».

Η Διευθύντρια θεώρησε άριστη την διάρθρωση του προγράμματος, την επιλογή των περιεχομένων καθώς και την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε στο εν λόγω project.

3.3 Παρουσίαση του προγράμματος μουσειακής αγωγής « Παρθενώνας»

Το μουσειακό πρόγραμμα κοινωνικής δραστηριότητας «Παρθενώνας» σχεδιάστηκε για τους έφηβους εκπαιδευόμενους του μη κερδοσκοπικού, Ειδικώς αναγνωρισμένου Φιλανθρωπικού Σωματίου Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. «Ορίζοντες», στο οποίο και υλοποιήθηκε. Στη δράση αυτή συμμετείχαν επτά εκπαιδευόμενοι -έξι εκ των οποίων έχουν νοητική υστέρηση και ένας έχει σύνδρομο Down- ηλικίας από δεκατεσσάρων (14) έως δεκαοκτώ (18) ετών, οι οποίοι φοιτούν στους Ορίζοντες.

Το θέμα του project είναι η ιστορία του Παρθενώνα. Ως εποπτικό υλικό επιλέχθηκαν οκτώ (8) ζωγραφικές απεικονίσεις του ναού από περιηγητές, οι οποίοι επισκέφθηκαν την Ελλάδα από τον 17^ο έως τον 20^ο αιώνα, καθώς και εικόνες του ναού στη σημερινή του μορφή και μια φανταστική απεικόνιση του Χρυσελεφάντινου αγάλματος της Θεάς Αθηνάς. Επιπλέον, για να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες μια σφαιρική άποψη για τον Παρθενώνα, δημιουργήθηκαν κολάζ με την κάτοψη του ναού, καθώς και με την ανάλυση του Δωρικού ρυθμού, στον οποίο ανήκει. Συμπληρωματικά, για την καλύτερη δυνατή κατανόηση και ψυχαγωγία των συμμετεχόντων, προβλήθηκε video με τα προαναφερθέντα, στο οποίο παρεμβάλλεται αρχαιοελληνική μουσική.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να συναρμολογήσουν ένα 3D puzzle του Παρθενώνα, όπως πιστεύεται πως ήταν στην Αρχαία Ελλάδα. Όταν το ολοκλήρωσαν, έκαναν αναπαράσταση του ναού στη σημερινή του μορφή με τη βοήθεια λευκού πηλού. Στο τέλος έστησαν το δικό τους αρχιτεκτονικό σύνολο, το οποίο περιλαμβάνει τις δημιουργίες τους, με λεζάντες.

Στόχος της δράσης ήταν να γνωρίσουν οι συμμετέχοντες την ιστορία του Παρθενώνα, να εξοικειωθούν με τα μέρη ενός Δωρικού ναού, να διαμορφώσουν το δικό τους αρχιτεκτονικό σύνολο και να ψυχαγωγηθούν μέσω της βιωματικής μάθησης. Το πρόγραμμα μουσειακής αγωγής ολοκληρώθηκε σε πέντε ημέρες λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων και η κάθε συνάντηση ξεχωριστά διήρκησε μισή ώρα.

Ακολουθεί ο εκπαιδευτικός φάκελος του project -ο οποίος δόθηκε έντυπος στην εκπαιδευτικό των συμμετεχόντων, ώστε να πληροφορηθεί για το περιεχόμενο της δράσης, καθώς και τα φύλλα αξιολόγησης της δράσης από τους εμπλεκόμενους. Στο Παράρτημα Β' περιέχεται φωτογραφικό υλικό από όλη τη διάρκεια του προγράμματος, καθώς και το τελικό αποτέλεσμα της προσπάθειας των συμμετεχόντων.

3.3.1 Εκπαιδευτικός φάκελος προγράμματος

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ «ΠΑΡΘΕΝΩΝΑΣ»

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΦΑΚΕΛΟΣ



- **Τίτλος:** Παρθενώνας
- **Θέμα:** Η ιστορία του Παρθενώνα
- **Ομάδα κοινού:** Οι έφηβοι εκπαιδευόμενοι του μη κερδοσκοπικού, Ειδικώς αναγνωρισμένου Φιλανθρωπικού Σωματείου Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. «Ορίζοντες»
- **Παρουσίαση του προγράμματος:** Το πρόγραμμα μουσειακής αγωγής με τίτλο «Παρθενώνας», θα λάβει χώρα στην αίθουσα Η/Υ του σωματείου Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α «Ορίζοντες». Στη δράση αυτή, θα συμμετάσχουν επτά (7) έφηβοι εκπαιδευόμενοι του οργανισμού, ηλικίας από δεκατεσσάρων (14) έως δεκαοχτώ (18) ετών. Θέμα του προγράμματος είναι η ιστορία, ο ρυθμός και τα μέρη του αρχαιοελληνικού ναού Παρθενώνα. Ως εποπτικό υλικό έχουν επιλεγεί οκτώ (8) ζωγραφικές απεικονίσεις του ναού από περιηγητές, οι οποίοι επισκέφθηκαν την Ελλάδα από τον 17^ο έως τον 20^ο αιώνα. Επιπλέον, επιλέχθηκαν εικόνες του ναού, στη σημερινή του μορφή, καθώς και μια φανταστική απεικόνιση του Χρυσελεφάντινου αγάλματος της Θεάς Αθηνάς. Τέλος, θα υπάρξουν κολάζ με την κάτοψη του ναού, καθώς και με την ανάλυση του Δωρικού ρυθμού, στον οποίο ανήκει.

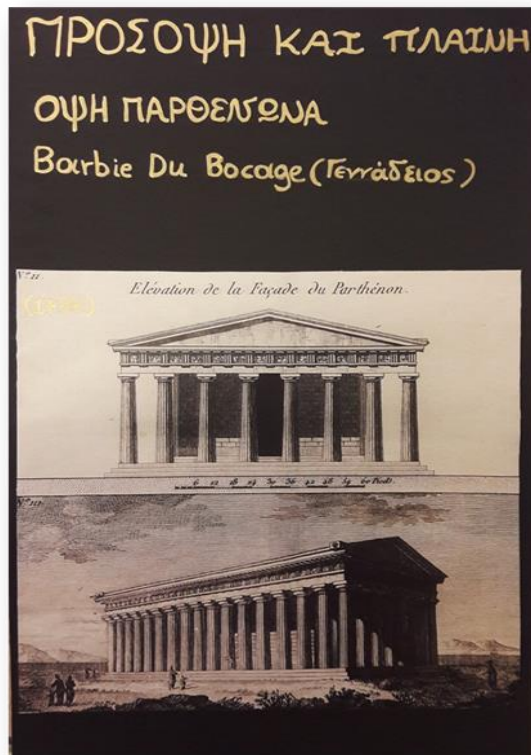
Ακολουθούν με χρονολογική σειρά, οι ζωγραφικές απεικονίσεις του Παρθενώνα:



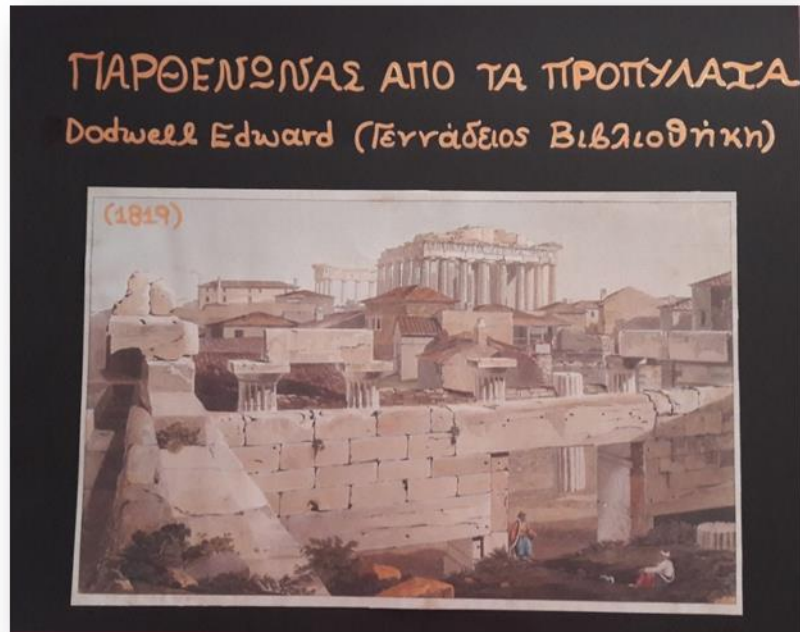
I. Ο Παρθενώνας, 1688, Coronelli Vincenzo (Ιδρυμα Λασκαρίδη)



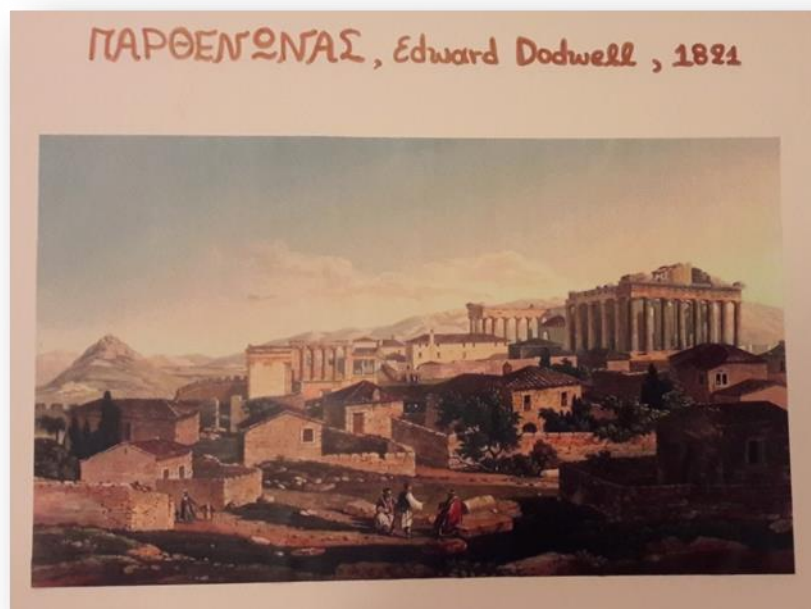
II. Ανατολική πλευρά Παρθενώνα, 1787, Stuart James & Revett Nicholas (Ίδρυμα Λασκαρίδη)



III. Πρόσοψη και πλαϊνή όψη Παρθενώνα, 1788, Barbier Du Bocage (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)



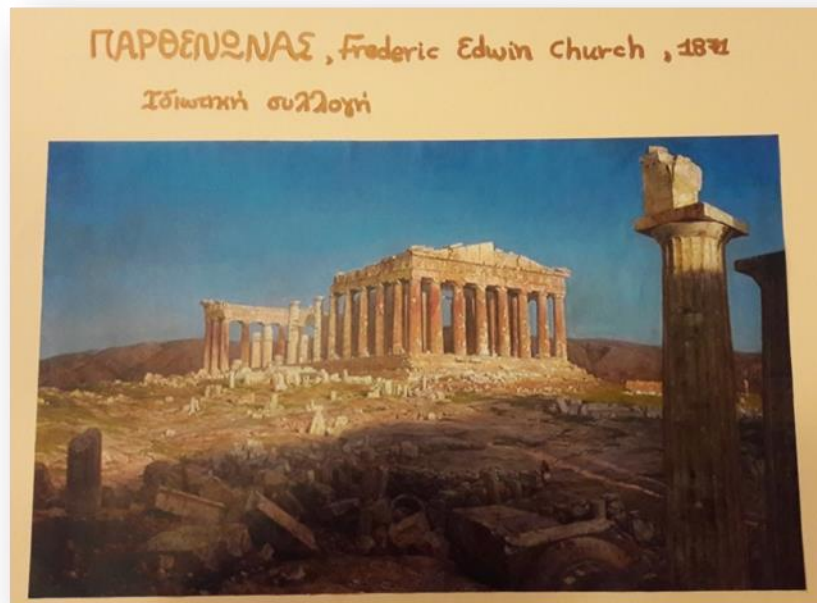
IV. Παρθενώνας από τα Προπύλαια, 1819, Dodwell Edward (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη)



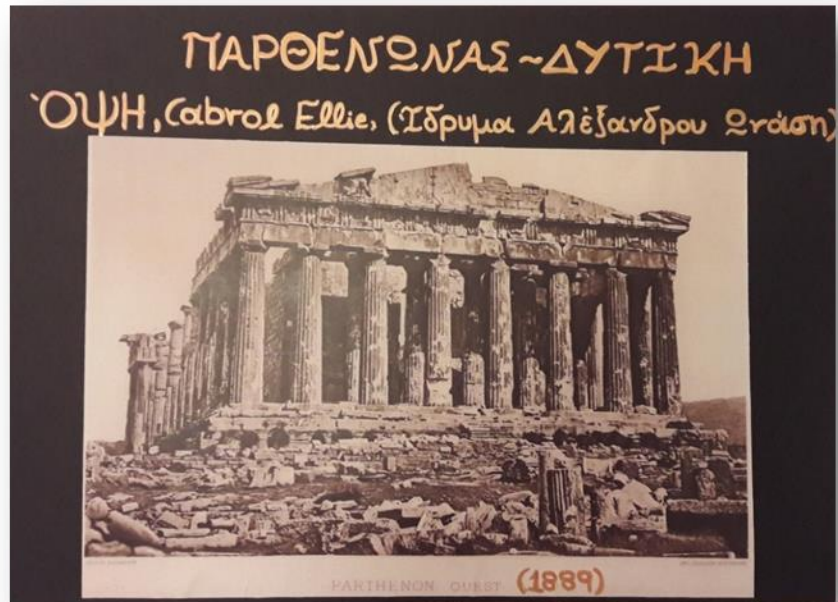
V. Παρθενώνας, 1821, Edward Dodwell (Γεννάδειος βιβλιοθήκη)



VI. Παρθενώνας από τα Ανατολικά, 1867, Rey Etienne (Ίδρυμα Λασκαρίδη)



VII. Παρθενώνας, 1871, Frederic Edwin Church (Ιδιωτική συλλογή)



VIII. Παρθενώνας- Δυτική όψη, 1889, Cabrol Ellie (Ίδρυμα Ωνάση)

Ακολουθεί το υπόλοιπο εποπτικό υλικό του προγράμματος:



I. Ο Παρθενώνας τον 21^ο αιώνα (ημέρα)

Ο ΠΑΡΘΕΝΩΝΑΣ ΣΗΜΕΡΑ (σούρουπο)



II. Ο Παρθενώνας τον 21^ο αιώνα (σούρουπο)

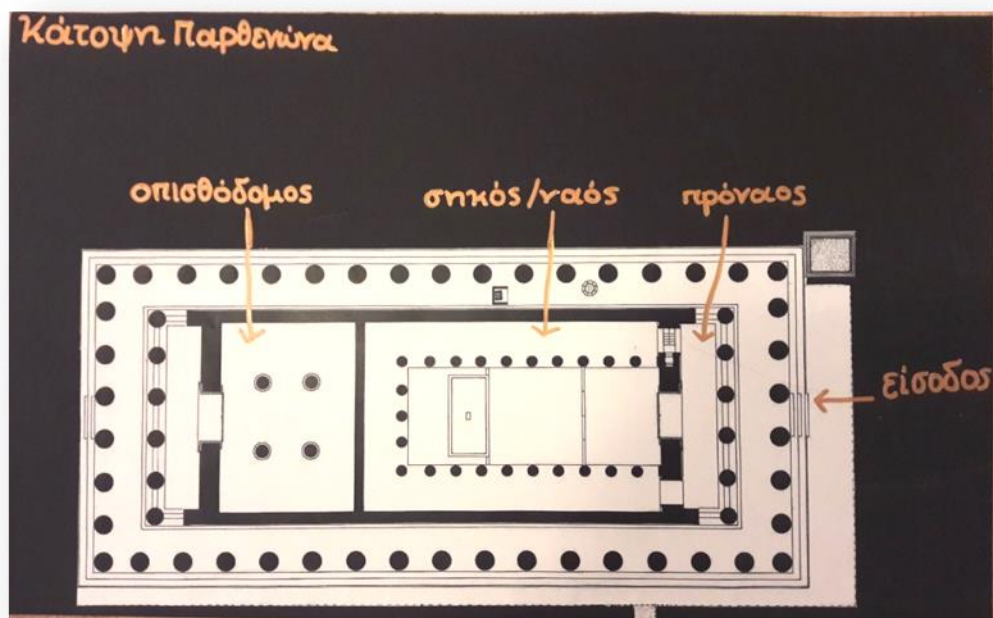
Ο ΠΑΡΘΕΝΩΝΑΣ ΚΑΙ Ο ΙΕΡΟΣ ΒΡΑΧΟΣ
(βράδυ)



III. Ο Παρθενώνας τον 21^ο αιώνα (βράδυ)



IV. Το χρυσελεφάντινο άγαλμα της Θεάς Αθηνάς



V. Η κάτοψη του ναού



VI. Δωρικός ρυθμός Παρθενώνα:

Συμπληρωματικά, για την καλύτερη δυνατή κατανόηση και ψυχαγωγία των συμμετεχόντων, θα υπάρξει video με τα προαναφερθέντα, στο οποίο θα παρεμβάλλεται αρχαιοελληνική μουσική. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι θα κληθούν να συναρμολογήσουν ένα 3D puzzle του Παρθενώνα, όπως πιστεύεται πως ήταν στην Αρχαία Ελλάδα. Όταν το ολοκληρώσουν, θα αναπαραστήσουν το ναό στη σημερινή του μορφή με τη βοήθεια λευκού πηλού.

Μετά την αποπεράτωση του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, οι συμμετέχοντες θα στήσουν τη δική τους μουσειακή έκθεση, η οποία θα περιλαμβάνει τις δημιουργίες τους, με λεζάντες.

Η παρουσία των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα, είναι ευπρόσδεκτη και απολύτως χρήσιμη. Εάν το επιθυμούν, μπορούν να εμπλακούν στη δράση. Μετά το πέρας του προγράμματος, θα δοθούν φύλλα αξιολόγησης της δράσης, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές.

- **Εκπαιδευτικοί στόχοι προγράμματος :**

- ✓ Να γνωρίσουν οι συμμετέχοντες την ιστορία του Παρθενώνα
- ✓ Να εξοικειωθούν με τα μέρη ενός Δωρικού ναού
- ✓ Να «οικοδομήσουν» το δικό τους αρχιτεκτονικό σύνολο

- **Μαθησιακοί στόχοι προγράμματος:**

- ✓ Να ψυχαγωγηθούν μέσω της βιωματικής μάθησης
- ✓ Να αυξήσουν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού
- ✓ Να καλλιεργήσουν το ομαδικό πνεύμα και την τάση για ομαδική συνεργασία

- **Προτεινόμενη παρουσίαση:**

1^η συνάντηση: Γνωριμία με τους συμμετέχοντες

2^η συνάντηση: Προβολή video και συζήτηση για την ιστορία του Παρθενώνα

3^η συνάντηση: Συναρμολόγηση 3D puzzle και κατασκευή Παρθενώνα από λευκό πηλό

4^η συνάντηση: Στήσιμο αρχιτεκτονικού συνόλου

5^η συνάντηση: Αξιολόγηση του προγράμματος μουσειακής αγωγής

Οι συναντήσεις έχουν σχεδιαστεί λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων. Για να είναι λοιπόν, όσο πιο εύληπτο γίνεται το πρόγραμμα, η κάθε συνάντηση ξεχωριστά θα διαρκέσει μισή ώρα.

- **Πλεονεκτήματα δράσης:**

Κάθε μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, ανήκει στην άτυπη εκπαίδευση και οι συμμετέχοντες δεν υποχρεούνται να αφομοιώσουν και να μάθουν το παραμικρό, αντιθέτως δομούν οι ίδιοι τη μάθηση που θέλουν να λάβουν. Πρόκειται για δράσεις, που εξάπτουν τη φαντασία, ενισχύουν τη δημιουργικότητα και ψυχαγωγούν τα άτομα που λαμβάνουν μέρος.

Η μουσειακή εκπαίδευση, αποσκοπεί να παρέχει σε όλους, σεβόμενη τις ιδιαιτερότητές τους, δυνατότητες να μάθουν, να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν τον υλικό πολιτισμό.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μουσειακής αγωγής, βασίζεται στις μουσειοπαιδαγωγικές αρχές και έχει σχεδιαστεί με γνώμονα τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Με την ολοκλήρωσή του, τα παιδιά θα είναι προετοιμασμένα για μια επικείμενη επίσκεψη σε κάποιο αρχαιολογικό χώρο. Επιπλέον είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες και άλλων κοινωνικών ομάδων με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3.3.2 Φύλλο αξιολόγησης του προγράμματος από τον εκπαιδευτικό

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ : «Παρθενώνας»

Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικών

1. Ποιά η γνώμη σας για την διάρθρωση του προγράμματος;

- Άριστη
- Καλή
- Μέτρια
- Ανεπαρκής

Σε περίπτωση που τη θεωρείτε ανεπαρκή ή μέτρια, σημειώστε τι θα επιθυμούσατε

.....
.....

2. Ποιά η γνώμη σας για την επιλογή των περιεχομένων του εκπαιδευτικού προγράμματος;

- Άριστη
- Καλή
- Μέτρια
- Ανεπαρκής

Σε περίπτωση που τη θεωρείτε ανεπαρκή ή μέτρια, σημειώστε τι θα επιθυμούσατε

.....
.....

3. Ποιά η γνώμη σας για την εκπαιδευτική διαδικασία;

- Άριστη
- Καλή
- Μέτρια
- Ανεπαρκής

Σε περίπτωση που τη θεωρείτε ανεπαρκή ή μέτρια, σημειώστε τι θα επιθυμούσατε

.....
.....

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία,

Με εκτίμηση,

Δανάη Θεοχάρη

3.3.3 Φύλλο αξιολόγησης του προγράμματος από τους συμμετέχοντες

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ

1. Σου άρεσε το πρόγραμμα «Παρθενώνας»;

.....

2. Τι σου άρεσε πιο πολύ;

.....

.....

3. Θα ήθελες να ξαναγίνει τέτοιο πρόγραμμα στο σχολείο σου;

.....

.....

Ευχαριστώ
πολύ ♥

Με αγάπη,
Δοινάκη

3.3.4 Αποτίμηση προγράμματος

Το πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης «Παρθενώνας» είχε άκρως ικανοποιητική έκβαση. Η συνεργασία τόσο με τους επαιδευόμενους όσο και με την διευθύντρια του σωματείου Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α «Ορίζοντες» ήταν άψογη και από την αρχή δημιουργήθηκε κλίμα αλληλοσεβασμού ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

Όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες είχαν επισκεφθεί κατά το παρελθόν -με το σχολείο τους- το ναό του Παρθενώνα και γνώριζαν καλά την ιστορία του. Το θέμα του project τους κέντρισε εξ αρχής το ενδιαφέρον και η μουσική του video που προβλήθηκε λειτούργησε καταλυτικά στην ομαλή έκβαση του προγράμματος. Ιδιαίτερα ψυχαγωγική αποδείχτηκε η ενασχόλησή τους με την κατασκευή του Παρθενώνα καθώς ενθουσιάστηκαν ιδιαίτερα όταν κλήθηκαν να συναρμολογήσουν το 3D puzzle του ναού, όπως πιστεύεται πως ήταν στην Αρχαία Ελλάδα. Όταν το ολοκλήρωσαν, δημιούργησαν την αρχιτεκτονική αναπαράστασή του ναού στη σημερινή του μορφή με τη βοήθεια λευκού πηλού. Εργάστηκαν με τεράστιο ζήλο καταβάλλοντας μεγάλη προσπάθεια και το αποτέλεσμα βγήκε εξαιρετικό. Επιπλέον είχαν την λαμπρή ιδέα, να τοποθετήσουν ένα εκμαγείο της θεάς Αθηνάς στον Παρθενώνα που δημιούργησαν με πηλό -το οποίο επιχρύσωσαν- γεγονός που υποδηλώνει τις γνώσεις, την εφευρετικότητα και τη δημιουργικότητά τους (Βλ. Παράρτημα Β').

Το project «Παρθενώνας» πήρε άριστες κριτικές τόσο από την διευθύντρια όσο και από τους εκπαιδευόμενους του Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α «Ορίζοντες» που συμμετείχαν σε αυτό. Ενδεικτικά αποσπάσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση τι τους άρεσε πιο πολύ είναι οι εξής: Δημήτρης «Όλα και να πάμε και στον αληθινό Παρθενώνα», Τάσος «Ο πηλός», Αλέξανδρος «Η κατασκευή του Παρθενώνα με το παζλ και ο πηλός που γίναμε αρχιτέκτονες», Χρήστος «Τα κολλάζ και ο πηλός», Βασίλης «Η κατασκευή με τον πηλό και το παζλ», Χρήστος Ζ. «Ο πηλός και το παζλ που φτιάξαμε τον δικό μας Παρθενώνα», Βαλάντης «Ο Παρθενώνας που φτιάξαμε με τον πηλό και η μουσική».

Η Διευθύντρια του Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α «Ορίζοντες» στην ερώτηση για τη διάρθρωση του προγράμματος απάντησε «Ήταν άριστη! Εύστοχα διαρθρωμένη και με πλούσιο γνωστικό υλικό», καθώς στην ερώτηση για την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε έγραψε χαρακτηριστικά «Η όλη εκπαιδευτική διαδικασία ήταν άρτια, βιωματική και γνήσια ψυχοπαιδαγωγική. Οι εκπαιδευόμενοι απήλαυσαν τη διαδικασία καθώς ήταν δημιουργική και ομαδοκεντρική. Ευχαριστούμε θερμά!»

3.4 Παρουσίαση προγράμματος μουσειακής αγωγής «Η τέχνη της ζωγραφικής μέσα από τα μάτια μας»

Το μουσειακό πρόγραμμα κοινωνικής δραστηριότητας «Η τέχνη της ζωγραφικής μέσα από τα μάτια μας» σχεδιάστηκε για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους του μη κερδοσκοπικού, Ειδικώς αναγνωρισμένου Φιλανθρωπικού Σωματείου Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. «Ορίζοντες», στο οποίο και υλοποιήθηκε. Στη δράση αυτή συμμετείχαν δώδεκα (12) εκπαιδευόμενοι, εκ των οποίων οι δύο βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και υπόλοιποι δέκα έχουν νοητική υστέρηση, ηλικίας από 20 έως 55 ετών, οι οποίοι φοιτούν στους Ορίζοντες.

Το θέμα του project είναι η ανάλυση σημαντικών καλλιτεχνικών ρευμάτων στη ζωγραφική τέχνη από τον 15^ο έως και τον 20^ο αιώνα. Ως εποπτικό υλικό, επιλέχθηκαν 6 πίνακες ζωγραφικής, καθένας από τους οποίους αποτελεί εξαίρετο δείγμα του καλλιτεχνικού ρεύματος στο οποίο ανήκει. Συμπληρωματικά, για την καλύτερη δυνατή κατανόηση και ψυχαγωγία των συμμετεχόντων, δημιουργήθηκε video με τους προαναφερθέντες πίνακες ζωγραφικής καθώς και με τους καλλιτέχνες που τους φιλοτέχνησαν, στο οποίο παρεμβάλλεται η μελωδία της άνοιξης του Vivaldi. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να ζωγραφίσουν οτιδήποτε επιθυμούσαν πάνω σε σκληρό λευκό χαρτόνι, με ξυλομπογιές, δίνοντας τίτλο στις δημιουργίες τους. Στο τέλος, έφτιαξαν τη δική τους Πινακοθήκη, η οποία περιλαμβάνει τις δημιουργίες τους, με λεζάντες.

Στόχος του project ήταν να γνωρίσουν οι συμμετέχοντες ορισμένα από τα σημαντικότερα κινήματα τέχνης, να εξοικειωθούν με την ανάλυση πινάκων ζωγραφικής, να φτιάξουν τη δική τους Πινακοθήκη και να ψυχαγωγηθούν μέσω της βιωματικής μάθησης.

Το πρόγραμμα μουσειακής αγωγής ολοκληρώθηκε σε πέντε ημέρες λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων και η κάθε συνάντηση ξεχωριστά, διήρκεσε μισή ώρα.

Ακολουθεί ο εκπαιδευτικός φάκελος του project -ο οποίος δόθηκε έντυπος στη διευθύντρια, ώστε να πληροφορηθεί για το περιεχόμενο της δράσης- καθώς και τα φύλλα αξιολόγησης της δράσης από την ίδια και τους συμμετέχοντες. Στο Παράρτημα Γ' εμπεριέχεται φωτογραφικό υλικό από όλη τη διάρκεια του προγράμματος, καθώς και το τελικό αποτέλεσμα της προσπάθειας των συμμετεχόντων.

3.4.1 Εκπαιδευτικός φάκελος προγράμματος

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

«Η Τέχνη της ζωγραφικής μέσα από τα μάτια μας»

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΦΑΚΕΛΟΣ

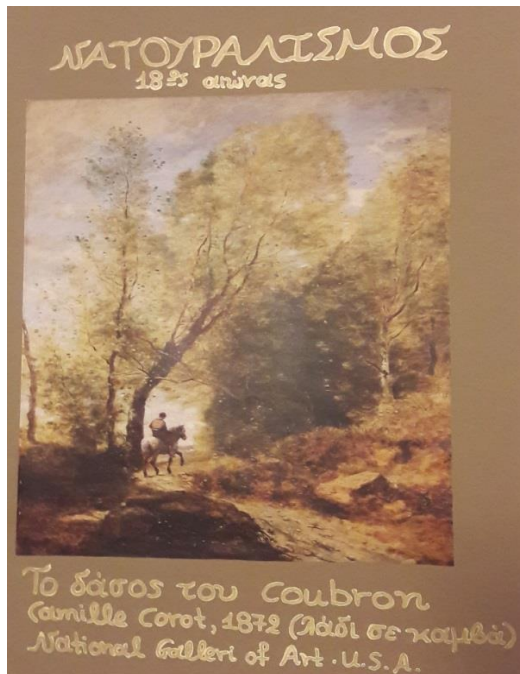


- **Τίτλος:** Η τέχνη της ζωγραφικής μέσα από τα μάτια μας
- **Θέμα:** Σημαντικά καλλιτεχνικά ρεύματα στη ζωγραφική τέχνη
- **Ομάδα κοινού:** Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι του μη κερδοσκοπικού, Ειδικώς αναγνωρισμένου Φιλανθρωπικού Σωματείου Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α «Ορίζοντες»
- **Παρουσίαση του προγράμματος:** Το πρόγραμμα μουσειακής αγωγής με τίτλο «Η τέχνη της ζωγραφικής μέσα από τα μάτια μας», θα λάβει χώρα στην αίθουσα χειροτεχνίας του Σωματείου Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. «Ορίζοντες». Στη δράση αυτή, θα συμμετάσχουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι του οργανισμού, ηλικίας είκοσι (20) έως πενήντα πέντε (55) ετών. Το περιεχόμενο του προγράμματος είναι ορισμένα από τα σημαντικότερα καλλιτεχνικά ρεύματα στη ζωγραφική τέχνη από τον 15^ο έως και τον 20^ο αιώνα. Ως εποπτικό υλικό, έχουν επιλεγθεί 6 πίνακες ζωγραφικής, καθένας από τους οποίους αποτελεί εξαίρετο δείγμα του καλλιτεχνικού ρεύματος στο οποίο ανήκει.

Ακολουθούν οι επιλεγμένοι πίνακες:



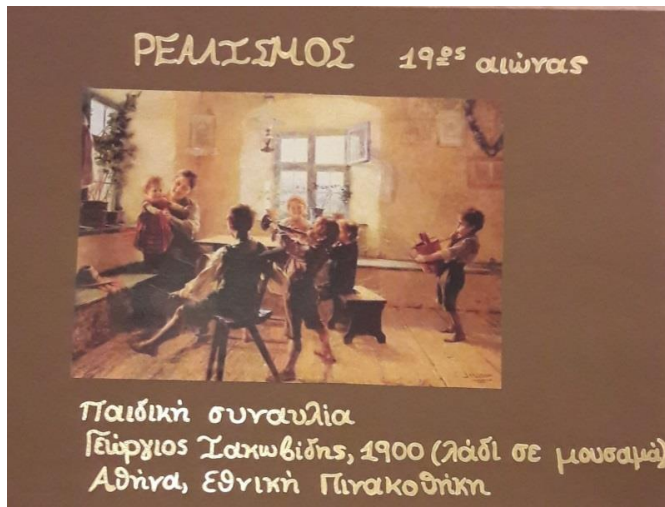
I. Αναγέννηση: «Lisa del Giocondo», Leonardo da Vinci, Μουσείο του Λούβρου (1502)



II. Νατουραλισμός: «Το δάσος του Coubron», Camille Corot, National Gallery of Art-U.S.A. (1872)



III. Ρομαντισμός: «Rafaela Flores Calderon», Esquivel Y Suarez De Urbina, Antonio Maria, Museo Nacional den Prado (1842)



IV. Ρεαλισμός: «Παιδική συναυλία», Γεώργιος Ιακωβίδης, Εθνική Πινακοθήκη Αθηνών (1900)



V. Ιμπρεσιονισμός: «Βάζο με 12 ηλιοτρόπια», Vincent Van Gogh, Εθνική Πινακοθήκη Λονδίνου (1888)



VI. De Stijl/ Κονστρουκτιβισμός: «Σύνθεση με κίτρινο, κόκκινο, μαύρο, μπλε, γκριζο», Piet Mondrian, Stedelijk Museum, Αμστερνταμ (1920)

Συμπληρωματικά, για την καλύτερη δυνατή κατανόηση και ψυχαγωγία των συμμετεχόντων, θα υπάρχει video με τους προαναφερθέντες πίνακες ζωγραφικής καθώς και με τους καλλιτέχνες που τους φιλοτέχνησαν, στο οποίο θα παρεμβάλλεται η μελωδία της άνοιξης του Vivaldi.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι θα κληθούν να ζωγραφίσουν οτιδήποτε επιθυμούν πάνω σε σκληρό λευκό χαρτόνι, με ξυλομπογιές, και στο τέλος θα δώσουν τίτλο στις δημιουργίες τους. Μετά την αποπεράτωση του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, θα στήσουν τη δική τους Πινακοθήκη, η οποία θα περιλαμβάνει τις δημιουργίες τους, με λεζάντες.

Η παρουσία των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα είναι ευπρόσδεκτη και απολυτως χρήσιμη, εαν το επιθυμούν μπορούν να εμπλακούν και στη δράση. Μετά το πέρας του προγράμματος θα δοθούν φύλλα αξιολόγησης, τόσο στους ίδιους όσο και στους συμμετέχοντες.

- **Εκπαιδευτικοί στόχοι προγράμματος:**

- ✓ Να γνωρίσουν οι συμμετέχοντες, ορισμένα από τα σημαντικότερα κινήματα τέχνης
- ✓ Να εξοικειωθούν με την ανάλυση πινάκων ζωγραφικής
- ✓ Να στήσουν τη δική τους Πινακοθήκη

- **Μαθησιακοί στόχοι προγράμματος:**

- ✓ Να ψυχαγωγηθούν μέσω της βιωματικής μάθησης
- ✓ Να αυξήσουν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού
- ✓ Να καλλιεργήσουν το ομαδικό πνεύμα και την τάση για ομαδική συνεργασία
- ✓ Να διευρύνουν την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό τους

- **Προτεινόμενη παρουσίαση:**

1^η συνάντηση: Γνωριμία με τους συμμετέχοντες

2^η συνάντηση: Προβολή video και συζήτηση για την τέχνη της ζωγραφικής και τα καλλιτεχνικά ρεύματα από τον 15^ο έως και τον 20^ο αιώνα.

3^η συνάντηση: Ελεύθερη ζωγραφική από τους συμμετέχοντες πάνω σε σκληρό λευκό χαρτόνι

4^η συνάντηση: Στήσιμο Πινακοθήκης

5^η συνάντηση: Αξιολόγηση του προγράμματος μουσειακής αγωγής

Οι συναντήσεις έχουν σχεδιαστεί λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων. Για να είναι λοιπόν, όσο πιο εύληπτο γίνεται το πρόγραμμα, η κάθε συνάντηση ξεχωριστά θα διαρκέσει μισή ώρα.

- **Πλεονεκτήματα δράσης:**

Κάθε μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα ανήκει στην άτυπη εκπαίδευση και οι συμμετέχοντες δεν υποχρεούνται να αφομοιώσουν και να μάθουν το παραμικρό, αντιθέτως δομούν οι ίδιοι τη μάθηση που θέλουν να λάβουν. Πρόκειται για δράσεις που εξάπτουν τη φαντασία, ενισχύουν τη δημιουργικότητα και ψυχαγωγούν τα άτομα που λαμβάνουν μέρος.

Η μουσειακή εκπαίδευση, αποσκοπεί να παρέχει σε όλους, σεβόμενη τις ιδιαιτερότητές τους, δυνατότητες να μάθουν, να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν τον υλικό πολιτισμό.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, βασίζεται στις μουσειοπαιδαγωγικές αρχές και έχει σχεδιαστεί με γνώμονα τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Με την ολοκλήρωσή του, οι συμμετέχοντες θα είναι προετοιμασμένοι για μια επικείμενη επίσκεψη σε κάποια Πινακοθήκη. Επιπλέον είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες και άλλων κοινωνικών ομάδων με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3.4.2 Φύλλο αξιολόγησης του προγράμματος από τον εκπαιδευτικό

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ :

«Η τέχνη της ζωγραφικής μέσα από τα μάτια μας»

Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικών

1. Ποιά η γνώμη σας για την διάρθρωση του προγράμματος;

- Άριστη
- Καλή
- Μέτρια
- Ανεπαρκής

Σε περίπτωση που τη θεωρείτε ανεπαρκή ή μέτρια, σημειώστε τι θα επιθυμούσατε

.....
.....

2. Ποιά η γνώμη σας για την επιλογή των περιεχομένων του εκπαιδευτικού προγράμματος;

- Άριστη
- Καλή
- Μέτρια
- Ανεπαρκής

Σε περίπτωση που τη θεωρείτε ανεπαρκή ή μέτρια, σημειώστε τι θα επιθυμούσατε

.....
.....

3. Ποιά η γνώμη σας για την εκπαιδευτική διαδικασία;

- Άριστη
- Καλή
- Μέτρια
- Ανεπαρκής

Σε περίπτωση που τη θεωρείτε ανεπαρκή ή μέτρια, σημειώστε τι θα επιθυμούσατε

.....
.....

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία,

Με εκτίμηση,

Δανάη Θεοχάρη

3.4.3 Φύλλο αξιολόγησης του προγράμματος από τους συμμετέχοντες

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ

1. Σου άρεσε το πρόγραμμα «Η τέχνη της ζωγραφικής μέσα από τα μάτια μας»;

.....

2. Τι σου άρεσε πιο πολύ;

.....

.....

3. Θα ήθελες να ξαναγίνει τέτοιο πρόγραμμα στο σχολείο σου;

.....

.....

Ευχαριστώ
πολύ ♥

Με αγάπη,
Δοινάκη

3.4.4 Αποτίμηση προγράμματος

Το πρόγραμμα μουσειακής αγωγής «Η τέχνη της ζωγραφικής μέσα από τα μάτια μας» είχε ομαλή έκβαση. Η συνεργασία τόσο με τους εκπαιδευόμενους όσο και με την διευθύντρια του σωματείου Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α «Ορίζοντες» ήταν άψογη και από την αρχή δημιουργήθηκε κλίμα αλληλοσεβασμού ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν έρθει στο παρελθόν σε επαφή με πίνακες ζωγραφικής -μέσα από επισκέψεις σε πινακοθήκες- και τους άρεσει πολύ να εκφράζονται και οι ίδιοι μέσω της ζωγραφικής τέχνης, με αποτέλεσμα το θέμα του project να τους κεντρίσει εξ αρχής το ενδιαφέρον. Αφότου έγινε η ανάλυση των επιλεγμένων πινάκων και των καλλιτεχνικών ρευμάτων στα οποία ανήκουν, προβλήθηκε σχετικό video με τους καλλιτέχνες που τους φιλοτέχνησαν και οι συμμετέχοντες έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό με την μουσική υπόκρουση. Έπειτα με άφθονο ζήλο, φιλοτέχνησαν οι ίδιοι τους δικούς τους πίνακες, δίνοντάς τίτλο ο καθένας ξεχωριστά στο δημιούργημά του. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι θέλησαν να κοψουν τις κορνίζες που πλαισίωναν τα έργα τους, με σκοπό να υπερτονιστεί το καλλιτεχνικό τους χάρισμα. Μέσα από αυτή την πρωτοβουλία τους, καταδεικνύεται το ότι το παρόν project μουσειακής αγωγής ενδυνάμωσε την αυτοεκτίμησή τους. Το αποτέλεσμα είναι εξαιρετικό (Βλ. Παράρτημα Γ').

Το project «Η τέχνη μέσα από τα μάτια μας» πήρε άριστες κριτικές τόσο από την διευθύντρια όσο και από τους εκπαιδευόμενους του Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α «Ορίζοντες». Ενδεικτικά αποσπάσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση τι τους άρεσε πιο πολύ είναι οι εξής: Δημήτρης «Ο πίνακας με τα ηλιοτρόπια, και το μουσείο μας», Ιωάννης «Τα τετράγωνα και το μουσείο μας», Γιώργος «Η Ραφαέλα και η ζωγραφική», Ελένη «Η Ραφαέλα και όλα τα υπόλοιπα», Θωμάς «Η Μόνα Λίζα, η Ραφαέλα και η Πινακοθήκη μας», Γιώργος «Η Τζοκόντα και η ζωγραφική στο χαρτί», Εύη «Πιο πολύ το δάσος που είδαμε και το μουσείο που φτιάξαμε», Μαρίνα «Η ζωγραφική, η Τζοκόντα και η μουσική του video», Ειρήνη «Η ζωγραφική και που μιλήσαμε για τον πίνακα με τα ηλιοτρόπια», Λίρα «Το δάσος με το άλογο και το μουσείο μας», Νάντια «Τα ηλιοτρόπια, η ζωγραφική και το μουσείο μας».

Η διευθύντρια στην ερώτηση για το πως κρίνει τη διάρθρωση του προγράμματος απάντησε «Η διεξαγωγή, ο σχεδιασμός και η στοχοθεσία του project ήταν καθόλα άρτια» καθώς για την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε «Η κυρία Θεοχάρη εξετέλεσε άριστα, δομημένα και με έντονο ζήλο και επαγγελματισμό το project. Ήταν χαρά μας να συνεργαστούμε μαζί της».

3.5 Αποτίμηση προγραμμάτων μουσειακής αγωγής : αναλογίες και διαφορές

Θεωρούμε πως τα μουσεία είναι πυλώνες υγιών κοινοτήτων και ιδανικοί χώροι για την επικοινωνία και τη σύνδεση μεταξύ των ανθρώπων. Πιστεύοντας ακράδαντα πως μέσω των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων μπορούν να αλλάξουν προς το καλύτερο τη ζωή των ανθρώπων, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε τρία (3) μουσειακά προγράμματα κοινωνικής δραστηριότητας (projects) κάθε ένα εκ των οποίων απευθύνεται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ανθρώπων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η παρούσα εργασία και κατ' επέκταση τα τρία project μουσειακής εκπαίδευσης που εκπόνησαμε, αποτελούν προσωπική μας έρευνα για την σχέση των ανθρώπων με αναπηρία με τα μουσεία και στοχεύουν στην ανάδειξη των ικανοτήτων αυτών των χαρισματικών ανθρώπων.

Η εμπειρία που αποκόμισαμε από τα τρία μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα μόνο θετική μπορεί να χαρακτηριστεί. Το project «Τα αγγεία μας» -το οποίο σχεδιάστηκε για μαθητές δημοτικού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- ήταν το δυσκολότερο καθώς οι συμμετέχοντες ήταν μικρής ηλικίας και ώντας παιδιά δεν συγκεντρώνονταν εύκολα, καθότι οι πέντε εκ των οποίων βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και οι υπόλοιποι τέσσερις έχουν διαγνωσθεί με ελλειμματική προσοχή. Παρόλα αυτά έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό και προσπαθούσαν σκληρά να συμμετέχουν ολοκληρωτικά στη διαδικασία. Ιδιαίτερα ενθαρρυντικό ήταν το ότι τα περισσότερα παιδιά είχαν πολλές γνώσεις γύρω από το θέμα του προγράμματος, καθώς όπως μας ανέφεραν με ενθουσιασμό, είχαν επισκεφθεί τόσο με το σχολείο όσο και με τις οικογένειές τους διάφορα αρχαιολογικά μουσεία της Ελλάδας. Συγκεντρώθηκαν μάλιστα περισσότερο και άρχισαν να εμπλέκονται με πιο ομαλό τρόπο στο project, όταν παρακολούθησαν το video με τα επιλεγμένα αγγεία και τον τρόπο κατασκευής τους, στο οποίο παρεμβάλλεται και αρχαιοελληνική μουσική υπο τη συνοδεία φρυγικού αυλού. Η μουσική αποδείχθηκε θεραπευτικό μέσο για τα παιδιά, σε συνδιασμό με την αγγειογραφία από δακτυλομπογιές. Το αρχαιολογικό μουσείο των παιδιών κοσμεί, ύστερα από δική τους πρωτοβουλία, την κεντρική είσοδο του σχολείου τους. Το αποτέλεσμα ξεπέρασε τις προσδοκίες μας και δικαίωσε την αξιοζήλευτη προσπάθεια των παιδιών.

Όσον αφορά το δεύτερο πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης με τίτλο «Παρθενώνας» -το οποίο σχεδιάστηκε για εφήβους με νοητική υστέρηση και σύνδρομο Down- έχουμε αποκομίσει τις καλύτερες των εντυπώσεων, καθώς οι συμμετέχοντες ήταν άκρως συνεργάσιμοι, και αφοσιώθηκαν με ζήλο στην όλη διαδικασία. Εργάστηκαν με απόλυτη ομαδικότητα και η

ενασχόλησή τους με το puzzle και τον πηλό σε συνδιασμό με την αρχαιοελληνική μουσική στο video αποδείχθηκε η καταλληλότερη επιλογή για το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Οι γνώσεις τους ήταν πλούσιες σχετικά με τη θεματολογία του project, καθώς όλοι ανεξαιρέτως είχαν επισκεφτεί τον ναό του Παρθενώνα και ήξεραν πολλές λεπτομέρειες για το πως χτίστηκε. Δείγμα των γνώσεων και της εφευρετικότητάς τους ήταν η τοποθέτηση του εκμαγείου της θεάς Αθηνάς μέσα στο ναό του Παρθενώνα που κατασκεύασαν με πηλό. Το αποτέλεσμα ξεπέρασε τις προσδοκίες μας και είναι εκπληκτικό. Οι συμμετέχοντες ενθουσιάστηκαν βλέποντάς το.

Το τρίτο και τελευταίο μουσειοπαιδαγωγικό project με τίτλο «Η τέχνη της ζωγραφικής μέσα από τα μάτια μας» - το οποίο σχεδιάστηκε για ενήλικες, οι περισσότεροι εκ των οποίων με νοητική υστέρηση και μόλις δύο βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού-, ήταν το πιο εύκολο, καθώς οι συμμετέχοντες είναι ενήλικες και αυτό τους καθιστά αυτομάτως πιο συνεργάσιμους. Η θεματολογία του project ήταν στοχευμένη, καθώς γνώριζαμε εξ αρχής πως οι συγκεκριμένοι άνθρωποι ενδιαφέρονται για την τέχνη της ζωγραφικής και η αγαπημένη τους ενασχόληση είναι να ζωγραφίζουν και να μελετούν καλλιτεχνικούς πίνακες. Το αποτέλεσμα ήταν προκαθορισμένο λοιπόν ότι θα εβγαине αξιόπαινο και οι καλλιτέχνες με καμάρι έστησαν τη δική τους Πινακοθήκη μέσα στην τάξη τους. Και σε αυτό το πρόγραμμα η μελωδία της άνοιξης του Vivaldi αποδείχθηκε εξαιρετη επιλογή.

Κλείνοντας την έρευνά μας πάνω στη σχέση των ανθρώπων με αναπηρία με το μουσείο και εν γένει με τον πολιτισμό, θα θέλαμε να εκφράσουμε την βαθιά μας πεποίθηση πως οι άνθρωποι με αναπηρία λαμβάνοντας την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση, μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν άρτια τόσο μεταξύ τους όσο και με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Ως εμπνευστήριες αυτών των προγραμμάτων παρατηρήσαμε τη λαχτάρα τους να μάθουν καινούργια πράγματα για τον πολιτισμό και να συμμετάσχουν στα project, το αποτέλεσμα των οποίων δικαιώνει αυτή την πεποίθησή μας. Για να υπάρξει όμως ουσιαστική σχέση μεταξύ των ανθρώπων με αναπηρία και του μουσείου, θα πρέπει το επιστημονικό προσωπικό των μουσείων σε συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα και με τους γονείς, να οργανώνει περισσότερες δράσεις μουσειακής αγωγής, οι οποίες θα είναι προσεκτικά σχεδιασμένες με γνώμονα τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ανθρώπων με αναπηρία. Είναι βεβαίως ευρέως γνωστό πως καθοριστικός παράγοντας στην σχέση αυτή είναι η προσβασιμότητα των ανθρώπων με αναπηρία στους αρχαιολογικούς χώρους και στα μουσεία. Είναι άκρως θλιβερό το γεγονός ότι τα ελληνικά μουσεία του 21^{ου} αιώνα, στην πλειοψηφία τους, δεν έχουν επαρκείς κτηριακές

υποδομές ώστε να εξασφαλιστεί τόσο η σωματική όσο και η πνευματική πρόσβαση των ανθρώπων με αναπηρία. Έχοντας πλέον τα μουσεία αντιληφθεί το ρόλο τους ως «ιδρύματα στην υπηρεσία της κοινωνίας» και κινούμενα προς αυτή την κατεύθυνση, οφείλουν να υιοθετήσουν μια επίσημη πολιτική προσβασιμότητας. Μια πολιτική που θα σταματήσει τη διαιώνιση των αποκλεισμών και των προκαταλήψεων, και θα προασπίζει το δικαίωμα όλων να έχουν πρόσβαση στον πολιτισμό και κατ'επέκταση ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική πολιτισμική ζωή.

Στα πλαίσια λοιπόν του σύγχρονου ανθρωποκεντρικού μουσείου κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη μιας πολιτικής προσβασιμότητας εκ μέρους των μουσείων, καθώς αυτό δεν είναι πολυτέλεια αλλά ένα κατ' εξοχήν χρέος κάθε δημοκρατικής, ισόνομης, πολιτισμένης και υγιούς κοινωνίας.

Παράρτημα Α

Φωτογραφικό υλικό του προγράμματος μουσειακής αγωγής «Τα αγγεία μας»



Εικόνα 1 Ονοματοδοσία στα αγγεία



Εικόνα 2 Ολοκλήρωση αγγειογραφίας



Εικόνα 3 Αρχαιολογικό μουσείο «Τα αγγεία μας»



Εικόνα 4 «Μπλέ ψάρυ» Γιάννης Λαβαζός



Εικόνα 5 «Καμιλοπάρδαλη» Σπύρος Πίπας



Εικόνα 6 «Λουλουδένια άνοιξη» Αλίκη Ζέρβα



Εικόνα 7 «Φλαμίνκο» Νίκος Μπουγιούκας



Εικόνα 8 «Μπλέ Καβούρι» Χρήστος Αναστασίου



Εικόνα 9 «Βάτραχος» Οδυσσέας Φίκος



Εικόνα 10 «Μαύρη κότα» Γιάννης Βάσσης



Εικόνα 11 «Άστρα και καρδιές» Βάσω Χάλαρη



Εικόνα 12 «Άσπρη κότα» Θοδωρής Βλάσης

Παράρτημα Β

Φωτογραφικό υλικό του προγράμματος μουσειακής αγωγής «Παρθενώνας»



Εικόνα 13 Συναρμολόγηση 3D puzzle Παρθενώνα



Εικόνα 14 Ολοκλήρωση 3D puzzle Παρθενώνα



Εικόνα 15 Κατασκευή Παρθενώνα από πηλό



Εικόνα 16 Διάφορες οπτικές γωνίες του Παρθενώνα



Εικόνα 17 «Αρχιτεκτονικό σύνολο» Παρθενώνα

Παράρτημα Γ

Φωτογραφικό υλικό του προγράμματος μουσειακής αγωγής «Η τέχνη της ζωγραφικής μέσα από τα μάτια μας»



Εικόνα 18 Οι καλλιτέχνες φιλοτεχνούν τους πίνακές τους



Εικόνα 19 Οι καλλιτέχνες βάζουν τις τελευταίες «πινελιές»



Εικόνα 20 Έτοιμη η Πινακοθήκη



Εικόνα 21 «Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α Ορίζοντες» Γιώργος Χρυσανθόπουλος



Εικόνα 22 «Ανεμόμυλος» Ευάγγελος Διαμαντής



Εικόνα 23 «Τετράγωνα και κύκλοι» Ιωάννης Καμναρίδης



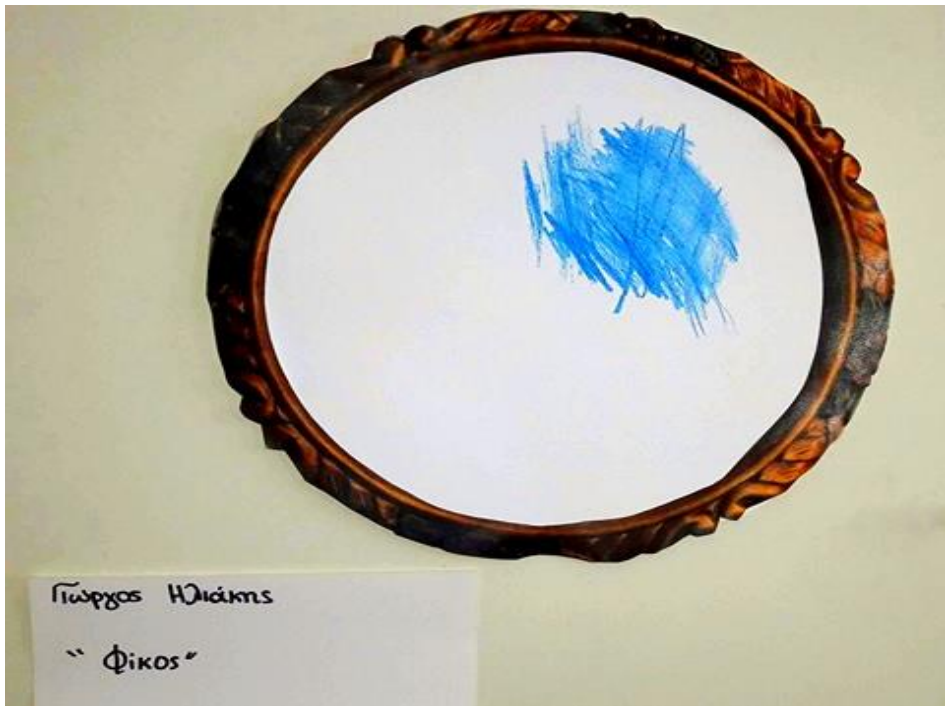
Εικόνα 24 «Σπίτι» Εύη Αγραφιότη



Εικόνα 25 «Το εξοχικό μου» Δημήτρης Βυλλιώτης



Εικόνα 26 « Γράμματα στο σχολείο» Θωμάς Μανιάκης



Εικόνα 27 «Φίκος» Γιώργος Ηλιάκης



Εικόνα 28 «Ρομαντική άνοιξη» Ελένη Αγγελοπούλου



Εικόνα 29 «Πιτσιλιές Χρωμάτων» Μαρίνα Παναγιώτου



Εικόνα 30 «Ένα κορίτσι στο λιβάδι» Λίρα Θάνα



Εικόνα 31 «Μανόλιες» Ειρήνη Φράγκου



Εικόνα 32 «Μπουκέτο με λουλούδια» Έλενα Νομικού

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αντζουλάτου-Ρετσίλα, Ε. (1993). Μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες: Διαπιστώσεις, επισημάνσεις. Στο: Βελιώτη- Γεωργοπούλου, Μ., Τουνταςάκη, Ε. (επιμ.), Μουσεία και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Εμπειρίες και Προοπτικές. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών: Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Υπουργείο Πολιτισμού: Διεύθυνση Λαϊκού Πολιτισμού. Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Αντζουλάτου- Ρετσίλα, Ε. (2005). Πολιτιστικά και Μουσειολογικά Σύμμεικτα. Αθήνα: εκδ. Παπαζήσης

Αλαχιώτης, Σ. (2002). «Εισαγωγικό σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης

Αργυρόπουλος, Β. (2010). «Το ζήτημα της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στο μουσειακό χώρο», στο Βέμη Μ. – Νάκου Ε., Μουσεία και Εκπαίδευση. Αθήνα: εκδ. Νήσος

Βαρδακαστάνης, Ι. (2004). Η δικαιωματική προσέγγιση της αναπηρίας: Από τον πατερναλισμό στην ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική και πολιτιστική ζωή. Στο Τσιτούρη, Α. (2003) (επιμ.) Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους Πολιτισμού και Αθλητισμού (Πρακτικά Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου- 1 Νοεμβρίου 2003). Αθήνα: ΥΠΠΟ

Βαρδακαστάνης, Ι., Γούναρη, Ε. Μ., Λογαράς, Δ., Μπαρμπαλιά, Ε., Παναός, Α., Σκορδίλης, Α., Σούλης, Σ., Χατζηπέτρου, Α. ‘&’ Χριστοφή, Μ. (2008). Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας: Εγχειρίδιο εκπαιδευόμενου

Βασιλειάδης, Ν. Π. (1978). Χριστιανισμός και Ανθρωπισμός. Αθήνα: εκδ. Αδελφότης Θεολόγων «ο Σωτήρ»

Βελιώτη- Γεωργοπούλου, Μ., Τουνταςάκη, Ε. (επιμ.) (1993). Μουσεία και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Εμπειρίες και Προοπτικές. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών: Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Υπουργείο Πολιτισμού: Διεύθυνση Λαϊκού Πολιτισμού. Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Βεργίδης, Δ. (2003). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτικών. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Βλάχου, Α., & Παπαδημητρίου, Δ. (2004). Η διαδικασία της ένταξης ως συνέπεια βελτίωσης του σχολείου: αναφορά στην εφαρμογή συγκεκριμένων «δεικτών ποιότητας». Παιδαγωγική επιθεώρηση, 37

Γαλανίδου, Ν. & Dommasnes, L. (2012). Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν: Μια διεπιστημονική προσέγγιση. Αθήνα: εκδ. Καλειδοσκόπιο

Γενά, Α. (1997). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε. Τάφα (επιμ.), Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Γεωργιάδη, Μ., & Κουρκούτας, Η., & Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Στο Γ. Καψάλης, Α. Κατσίκης (Επιμ.), Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας. 17-20 Μαΐου 2007. Ιωάννινα

Γεωργιλάκη, Ε. & Νικολακάκη, Α. (2014). Οικογένειες παιδιών με αναπηρία: Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού. (Πτυχιακή εργασία). ΤΕΙ Κρήτης, Ηράκλειο

Γκαζή, Α. (1999). Η έκθεση των αρχαιοτήτων στην Ελλάδα (1829-1909). Αρχαιολογία & Τέχνες, τ 73

Δασκαλάκης, Απ. (1968). Κείμενα- Πηγαί της Ιστορίας της Ελληνικής Επανάστασης, Τα περί Παιδείας (Τόμος Γ'). Αθήνα

Δισλή, Α. Ε. (2015). Οι απόψεις των αρχαίων φιλοσόφων και η στάση της αρχαιοελληνικής κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σέρρες

Ελευθερίου, Π. (2009). Αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία. Ανάλυση του σχολικού λόγου και του σχολικού ιχνογραφήματος. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Ζέπος, Π. (1966). «Ζητήματα Νομοθεσίας περί αρχαιοτήτων». Χαριστήριο εις Α. Κ. Ορλάνδον (Τόμος Γ'). Αθήνα

Ζυγούρα, Α. (2015). Η κοινωνικοσυναισθηματική κατάσταση γονέων με παιδιά με αναπηρία- έρευνα στον ελληνικό χώρο (Πτυχιακή εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Ιωάννινα

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (Επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά σεμιναρίου. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές στο Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, τόμος Α'. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά γράμματα

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: εκδ. Πεδίο

Ζώτου, Χ., (1993). Εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία για άτομα με ειδικές ανάγκες. Στο: Βελιώτη- Γεωργοπούλου, Μ., Τουνταςάκη, Ε. (επιμ.), Μουσεία και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Εμπειρίες και Προοπτικές. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών: Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Υπουργείο Πολιτισμού: Διεύθυνση Λαϊκού Πολιτισμού. Αθήνα: εκδ. Gutenberg

ΗΣίοδος, (1981). Έργα και Ημέραι, Αθήνα: εκδ. Ζαχαρόπουλου

Ιωαννίδη, Β. (2005). Μουσεία και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Η περίπτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες: προβληματική, δυνατότητες, εφαρμογές. Νέα Παιδεία (τχ. 114)

Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2005). Μουσείο-Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση. Αθήνα: εκδ. Πατάκη

Κάνιστρα, Μ. (2001). Εικαστικά: Β' Τ.Ε.Ε 1ος κύκλος. Αθήνα: Εκδόσεις ΑΦΟΙ Τσαλδάρη

Κελπής, Χ. (2006). Η αναπηρία και η δυσμορφία στον αρχαίο ελληνικό κόσμο (Πρωτεύουσα πτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Κίτσου, Γ. (2015). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα με έμφαση στο ενταξιακό πλαίσιο: Παρουσίαση, κριτική και τεκμηριωμένες προτάσεις για σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Αθήνα

Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Γ. (2002). Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο

Κοκκόρου- Αλευρά, Γ. (1990). Η τέχνη της αρχαίας Ελλάδας: Σύντομη ιστορία (1050-50 π.Χ). Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα

Κόκκος, Α. (2003). «Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή», στο Κοντογιάννη, Α. (1996). Μουσεία και σχολεία, δεινόσαυροι και αγγεία. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Κόκκου, Α. (1977). Η μέριμνα για τις αρχαιότητες στην Ελλάδα και τα πρώτα μουσεία. Αθήνα: Εκδοτική ΕΡΜΗΣ

Κουρουμπλής, Π. (1991). «Χαιρετισμός στα πρακτικά του πανευρωπαϊκού συνεδρίου, Κοινοτικές πρωτοβουλίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων/ Γενική Διεύθυνση V- Εθνικό Συμβούλιο ατόμων με ειδικές ανάγκες

Κούρτση, Σ. (2013). Κοινωνικός αποκλεισμός και άτομα με ειδικές ανάγκες. Κοινωνιολογική θεώρηση. (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Κουτραφούρη, Β. (2014). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες σε μαθητές τμημάτων ένταξης. (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Αθήνα

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου Σ. (2011). Ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Ιστορία μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις. Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010 (τομ. Β'). Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Λιάκου, Ε. (2009). Ο ρόλος της μουσειακής εκπαίδευσης μέσα από το πλαίσιο των πολιτισμικών μαθημάτων και των πολιτιστικών δραστηριοτήτων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Παν/μιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Αθήνα

Μαστραπάς, Α., Ν. (2003). Ελληνική αρχιτεκτονική: Από τους πρώιμους ιστορικούς χρόνους μέχρι τη Ρωμαϊκρατία. Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα

Μπακιρτζής, Κ. (2002). Επικοινωνία και αγωγή. Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Μπασδέκης, Ι. (2013). Συνδικαλιστική εκπαίδευση στελεχών εναπηρικού κινήματος/6: Ηλεκτρονική πρόσβαση και αναπηρία. Αθήνα: Εθνική συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία

Μπενάκη- Πολυδώρου, Ι. (1993). Πρόσβαση τυφλών ατόμων με ειδικές ανάγκες στην τέχνη: Το μουσείο αφής του Φάρου τυφλών Ελλάδος. Στο: Βελιώτη- Γεωργοπούλου, Μ., Τουνταςάκη, Ε. (επιμ.), Μουσεία και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Εμπειρίες και Προοπτικές. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών: Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Υπουργείο Πολιτισμού: Διεύθυνση Λαϊκού Πολιτισμού. Αθήνα: εκδ.

Gutenberg

Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. (2008). «Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία», στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.), Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος, Αθήνα: εκδ. Πατάκη

Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. & Οικονόμου, Μ. (2008). Η τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Αθήνα: εκδ. Καλειδοσκόπιο

Νάκου, Ε. (2001). Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός. Αθήνα: εκδ. Νήσος

Νικόδημος, Σ. (1995). Αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα: γενικές διαπιστώσεις, σύγχρονες τάσεις- προοπτικές», στο Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ. (επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες, τομ. Β'. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Νικονάνου, Ν. (2009). Μουσειοπαιδαγωγική, από την θεωρία στην πράξη. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.

Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλίππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α., Γιαννούτσου, Ν. (2015). Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα. Αθήνα: εκδ. Κάλλιπος

Οικονόμου, Μ. (2003). Μουσείο: αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα. Αθήνα: εκδ. Κριτική

Παπαγεωργίου, Δ. & Μπούμπαρης, Ν. & Μυριβήλη, Ε. (2006). Πολιτιστική αναπαράσταση. Αθήνα: εκδ. Κριτική

Παρασκευόπουλος, Ν., Ι. (1985). Αγωγή των νοητικώς καθυστερημένων. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

Παντελιάδου, Σ. & Κωτούλας, Β. (1997). «Σχολική ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες: μια πρόταση», Σύγχρονη Εκπαίδευση

Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010

Πολυχρονίου, Ι. (1993). Αυτόνομη διακίνηση ατόμων με ειδικές ανάγκες στα μουσεία. Στο: Βελιώτη- Γεωργοπούλου, Μ., Τουνταςάκη, Ε. (επιμ.), Μουσεία και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Εμπειρίες και Προοπτικές. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών: Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Υπουργείο

Πολιτισμού: Διεύθυνση Λαϊκού Πολιτισμού. Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρογέωργα, Σ. (1995). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρογέωργα, Σ. (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: τ. 1 Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Αθήνα: εκδ. Ατραπός

Σούλης, Σ. Γ. (2013). Συνδικαλιστική εκπαίδευση στελεχών αναπηρικού κινήματος/ 3: Εκπαίδευση και αναπηρία. Αθήνα: Εθνική συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία

Συλλογή Αρχαιολογικών Νόμων, Διαταγμάτων και Εγκυκλίων, 1886, Αθήνα, Γενική Εφορεία των Αρχαιοτήτων και Μουσείων

Ταϊλαχίδης, Γ. Σ. (2011). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής των Σύγχρονων Μουσείων και μουσειακή εκπαίδευση των Α.Μ.Ε.Ε.Α, ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ, τ 97-98

Τζαναβάρα, Α. (2013). Μουσείο και άτομα με αναπηρίες: προσβασιμότητα–εκπαίδευση–κοινωνική ενσωμάτωση (Διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Κόρινθος

Τζιαφέρη, Σ. (2005). Το σύγχρονο μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αθήνα: εκδ. Αφοι Κυριακίδη α. ε

Τζουριάδου, Μ., Κουτσού, Σ., & Κυδωνιάτου, Ε., ‘&’ Σταγιόπουλος, Π., ‘&’ Τζελέπη, Θ. (2001). Ο θεσμός των ειδικών τάξεων: Δομή ένταξης ή περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο «Πρώιμη παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές». Θεσσαλονίκη: εκδ. Προμηθεύς

Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2003). Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα, στο Ευκλείδη Α., Τζουριάδου Μ. & Λεονταρή Α. (Eds), Ψυχολογία και Εκπαίδευση, Τόμος 1. Εκδ: Ελληνικά Γράμματα

Τσαούσης, Δ.Γ. (1993). Μουσεία και Κοινωνική Πολιτική. Στο: Βελιώτη- Γεωργοπούλου, Μ., Τουντασάκη, Ε. (επιμ.), Μουσεία και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Εμπειρίες και Προοπτικές. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών: Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Υπουργείο Πολιτισμού: Διεύθυνση Λαϊκού Πολιτισμού. Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Τσιαούση, Ε. (2016). Η πρόσβαση, η κοινωνική ενσωμάτωση και η εκπαίδευση των ατόμων με Αναπηρίες στα μουσεία. Η περίπτωση του «Αθανασάκειου» Αρχαιολογικού μουσείου Βόλου. (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και Πανεπιστήμιο Δυτικής

Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Φωτοπούλου, Α. (2016). Αντιλήψεις μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης της Ε΄ και ΣΤ΄ για τα άτομα με αναπηρία (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα

Χορταρέα, Ε. (2002). «Η ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό», στο Κόκκινος, Γ., «Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή». Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο

Χρυσαιφίδης, Κ. (1994). Βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

Χρυσουλάκη, Σ. (1993). Η προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ΚΕΠ του ΥΠΠΟ για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο: Βελιώτη- Γεωργοπούλου, Μ., Τουντασάκη, Ε. (επιμ.), Μουσεία και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Εμπειρίες και Προοπτικές. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών: Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Υπουργείο Πολιτισμού: Διεύθυνση Λαϊκού Πολιτισμού. Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Χρυσουλάκη, Σ. (1997). Ο εκπαιδευτικός ρόλος του Μουσείου. 5ο Περιφερειακό Σεμινάριο Μουσείο και Σχολείο. Καλαμάτα

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Alexander, E. P. (1995). *Museum masters: Their museums and their influence*. Rowman Altamira

Allard, M., & Boucher, S. (1998). *Éduquer au musée: un modèle théorique de pédagogie muséale* (Vol. 119). Éditions Hurtubise HMH

Ambrose, T., & Paine, C. (2006). *Museum basics*. London and New York: Routledge

Ansbacher, T. (1998). John Dewey's experience and education: Lessons for museums. *Curator: The Museum Journal*, 41(1)

Ashley, S. (2007). State Authority and the public Sphere: Ideas on the Changong role of museum as a Canadian Social Institution, στο *Museums and their Communities*, ed. Sheila Watson, London: Routledge

Bowe, F. G. (2003). *Universal design in education: Teaching nontraditional students*. Westport, CT: Bergen & Garvey

Burcaw, G. E. (1997). *Introduction to museum work*. Rowman Altamira

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*

Caillet, É. & Lehalle, E. (1995). *A l'approche du musée, la médiation culturelle*

Dean, D., & Edson, G. (2013). *Handbook for museums*. London and New York: Routledge

Dech, U. C. (2003). *Sehenlernen im Museum. Ein Konzept zur Wahrnehmung und Präsentation von Exponaten*, Bielefeld

Desvallées, A., & Mairesse, F. (Eds.). (2010). *Key concepts of museology*. Armand Colin

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*, Macmillan Co, New York

Dodd, J. & Sandell, R. (1998). *Building Bridges. Guidance for museums and galleries on developing new audiences*. London: Museums and Galleries Commission

Dodd, J. & Sandell, R. (Επιμ.) (2001). *Including Museums. Perspectives on museums, galleries and social inclusion*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, Department of

Museum Studies, University of Leicester

Durbin, G. & Morris, S. (1990). *Learning from Objects. A Teacher's Guide*. Education on Site Series. English Heritage, Education Service, 429 Oxford Street, London, W1R 2HD, UK

Durbin, G. (1996). *Developing Museums for Lifelong Learning*. London: Group for Education in Museums (GEM), Stationery Office

Flügel, K. (2005). *Einführung in die Museologie*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Gazi, A. (1993). *Archaeological museums in Greece (1829-1909): the display of archaeology*. Doctoral dissertation, University of Leicester

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*. New York: Basic Books

Harris, K. C. (1995). School-based bilingual special education teacher assistance teams. *Remedial and Special Education*, 16(6)

Hein, G. E. (1998). *Learning in Museum*. London: Routledge

Hemmingsson, H., & Jonsson, H. (2005). An occupational perspective on the concept of participation in the International Classification of Functioning, Disability and Health—some critical remarks. *American Journal of Occupational Therapy*

Hooper-Greenhill, E. (1987). *Museums in education: Towards the end of the century*. Education in Museums, *Museums in Education*. Edinburgh: HMSO

Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the Shaping of Knowledge*. London: Routledge

Hooper-Greenhill, E. (1994 α). *Museum and gallery education*. London: Leicester University Press

Hooper-Greenhill, E. (1994 β). «Museum education», στο Hooper-Greenhill, E. (επιμ.), *The educational role of the museum*. London: Routledge

Hooper-Greenhill, E. (Ed.). (1996). *The educational role of the museum*. Psychology Press, London and New York, Routledge

International Council of Museums. (2013). *ICOM code of ethics for museums*

Kanner, L. (1967). Medicine in the history of mental retardation. American Journal of Mental Deficiency

Karp, I. & Kreamer, M, C. & Lavine, D. S. (1992). Museums and communities: The politics of public Culture. Εκδόσεις: Smithsonian

Klausewitz, W. (1976). «Bildungsfaktoren im Naturhistorischen Museum dargestellt am Frankfurter Senckenberg- Museum», στο Spickernagel, E. και Walbe, B. (επιμ.), Das Museums Lernort contra Musentempel, Anbas Verlag, Giessen

Koster, E.A.I. (1983). Museumspädagogik. Versuch einer Standortbestimmung. Frankfurt: Haag & Herchen Verlag

Macdonald, S. (Ed.). (2006). A companion to museum studies. John Wiley & Sons, Oxford

Madaus, J. W. (2006). Employment outcomes of university graduates with learning disabilities. Learning Disability Quarterly

Newman, A. (2005). Understanding the social impact of museums, galleries and heritage through the concept of capital. Heritage, museums and galleries: An introductory reader

Oliver, M. (1996). Understanding disability: From theory to practice. St Martin's Press

Opaschowski, H. W. (1977). Freizeitpädagogik in der Schule. Aktives Lernen durch animative Didaktik, Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Opaschowski, H. W. (1990). Pädagogik und Didaktik der Freizeit. Opladen: Leske+ Budrich

Ott, K. (2005). Disability and the practice of public history: an introduction. The Public Historian

Peterander, F. (1996). Early intervention in Europe: Helios II final report. Ludwig Maximilian University, Munic, Germany

Pfeiffer, D. (2000). The devils are in the details: the ICIDH2 and the disability movement. Disability & Society

Rese, B. (1995). Didaktik im Museum. Systematisierung und Neubestimmung. Habelt Bonn

Sandell, R. (2007). Museums and the Combating of social Inequality: Roles responsibility, resistance, στο Museums and their Communities, ed. Sheila Watson, London: Routledge

- Sadler, J. E. (2013). *JA Comenius and the concept of universal education* (Vol. 32). Routledge.
- Sauter, B. (1994). *Museum und Bildung*, Schneider Verlag, Hohengehren
- Schnapp, A. (1996). *The Discovery of the Past: The Origins of Archaeology*, British Museum Press, London
- Schouten, F. (1987). Museum education—a continuing challenge. *Museum International*
- Speece, D. L., & Harry, B. (1997). Classification for children. *Issues in educating students with disabilities*
- Stucki, G. (2005). International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF): a promising framework and classification for rehabilitation medicine. *American journal of physical medicine & rehabilitation*
- The American Association of Museums, 1973, vol. VII
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Unesco
- Van Mensch, P. (1992). *Towards a methodology of museology*. University of Zagreb: PhD thesis
- Vygotsky, L. (1934). *Thought and Language*. The Massachusetts Institute of Technology. Μασαχουσέτη
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: HM Stationery Office
- Weisen, M. (2008). How accessible are museums today. *Touch in museums: Policy and practice in object handling*
- Wolery, M., & Haring, T. G. (1994). Moderate, severe, and profound disabilities. In N. G. Haring, L. McCormick, & T. G. Haring (Eds.), *Exceptional children and youth* Columbus
- World Health Organization. (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease*, published in accordance with resolution WHA29. 35 of the Twenty-ninth World Health Assembly, May 1976

World Health Organization. (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF. World Health Organization.

Yando, R., & Zigler, E. (1984). «Severely handicapped children and their families: A synthesis» στο Blacher, J.: «Severely handicapped children and their families, Florida: Academic Press

Μεταφρασμένη βιβλιογραφία

Anstotz, C. (1994). Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα. (επιμ. Ζώνιου – Σιδέρη, Α.). Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Durfreney, F στο Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού, Πρακτικά συνεδρίου Θεσσαλονίκη 30/10 – 1/11/ 2003, Υπουργείο Πολιτισμού

Fertier, A. (2003). «EUCREA International: Πολιτική, στόχοι και πρόγραμμα δράσης» στο Αμαλία Τσιτούρη (επιμ.), Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους Πολιτισμού και Αθλητισμού (Πρακτικά Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2003), Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού

Gombrich, E. H. (1994). Το χρονικό της τέχνης. Κασδαγλή Λίνα (μτφ), Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης

Heward, L. W. (2011). Παιδια με ειδικες αναγκες: μια εισαγωγή στην ειδικη εκπαίδευση. Δαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Μ. Κ. (επιμ.) Αθήνα: εκδ. ΤΟΠΟΣ

Hooper- Greenhill, E. (1999). Σκέψεις για τη μουσειακή εκπαίδευση & επικοινωνία στη μεταμοντέρνα εποχή. Αρχαιολογία & Τέχνες, τ 72

James, F. (1999). «Εισαγωγή στην υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Αγγλία». Στο Σπετσιώτη, Ι., & Σουγιουλτζόγου, Μ., & Αγγελάκος, Α. (επιμ.), Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά γράμματα

Lamoral, P. (1999). «Η Ειδική Εκπαίδευση σε μια Ευρωπαϊκή προοπτική». Στο Στασινός, Δ. (επιμ.), Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Rohrs, H. (1990). Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης. Μτφρ: Κ. Δεληκωνσταντής και Σ. Μπουζάκης, Θεσσαλονίκη: εκδ. Αφοί Κυριακίδη