

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Της Κανάρη Χαρίκλειας

«Μουσεία και άτομα με ολική ή μερική απώλεια όρασης: Ζητήματα πρόσβασης και αξιοποίησης μουσείων στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Φιλιππάτου Διαμάντω, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μέλη: Αργυρόπουλος Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Γερμανός Δημήτριος, Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΒΟΛΟΣ 2015



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Της Κανάρη Χαρίκλειας

«Μουσεία και άτομα με ολική ή μερική απώλεια όρασης: Ζητήματα πρόσβασης και αξιοποίησης μουσείων στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Φιλιππάτου Διαμάντω, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μέλη: Αργυρόπουλος Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Γερμανός Δημήτριος, Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΒΟΛΟΣ 2015



Στη μνήμη

της Μπίλης Βέμη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αφιερώνεται στη μνήμη της Μπίλης Βέμη που έφυγε νωρίς...

Τοπίο που σε λένε ποίημα

Κοντεύαμε να βγούμε έξω απ' το
ποίημα
όταν
κάποιος μας φώναζε

Σιγά!
Έχει κι η έξοδος
το Μεσολόγγι της

κοιτάζαμε ένα γύρω
τις μυρτιές
μόνο οι μύγες βούιζαν
χρυσόμυγες
και η γη κυμάτιζε απ' τη ζέστη

παρά τον κίνδυνο κανένας δεν φοβήθηκε
μόνο γονατιστός συλλάβιζε καθείς
την προσευχή του

Τοπίο που σε λένε ποίημα
ευλόγα με να μη σε λησμονήσω

(Μπίλη Βέμη, 1954-2012)

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ - ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ – Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ.....	16
1.1 Πρόσβαση: έννοιες και ορισμοί.....	16
1.2. Μουσείο και πρόσβαση: Η εξέλιξη μιας πολυδιάστατης έννοιας.....	18
1.2.1. Από τις αναγεννησιακές συλλογές στο μουσείο του 21 ^{ου} αιώνα.....	19
1.3 Μουσεία και κοινωνική ένταξη.....	32
Κυριότερα σημεία του 1 ^{ου} κεφαλαίου	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΟΥΣΕΙΑ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΣΟΒΑΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ	44
2.1. Η έννοια της αναπηρίας.....	44
2.1.2 Άτομα με αναπηρίες όρασης	47
2.2. Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία στα μουσεία.....	50
2.2.1. Πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες στα μουσεία-Η ελληνική πραγματικότητα.....	58
2.3. Μουσεία, (κοινωνική) ένταξη και αναπηρία	64
Κυριότερα σημεία του 2 ^{ου} κεφαλαίου	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΣΟΒΑΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ ΣΤΑ ΜΟΥΣΕΙΑ.....	72
3.1. Διευκολύνσεις προσανατολισμού και κίνησης στο χώρο των μουσείων.....	72
3.2. «Συλλογές αφής», εκθέσεις, απτικές διαδρομές και ξεναγήσεις.....	75
3.3. Αξιοποίηση απτικού υλικού	80
3.4. Ακουστικές ξεναγήσεις - Λεκτικές περιγραφές.....	83
3.5. Άλλες δράσεις, εργαστήρια και παροχές.....	85
3.6. Μουσεία Αφής - Μουσεία Ιστορίας των Τυφλών.....	87
3.7. Μουσεία και πρόσβαση ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης: Πραγματικότητα και προοπτικές	89
Κυριότερα σημεία του 3 ^{ου} κεφαλαίου	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟ. ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	95
4.1. Μουσείο και θεωρητικές προσεγγίσεις επικοινωνίας και μάθησης.....	95
4.2. Σχολείο και Μουσείο.....	103
4.2.1. Σχολείο και μουσείο – Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	108
4.3. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων για μαθητές με αναπηρία και μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.	117

4.4. Μουσείο και μαθησιακά οφέλη για μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- Η περίπτωση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης..	129
Κυριότερα σημεία του 4 ^{ου} κεφαλαίου	141
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	143
5.1. Γενικός σκοπός της έρευνας.....	143
5.2. Έρευνα σε σχολεία με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	143
5.2.1. Στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	143
5.2.2. Η μέθοδος της έρευνας.....	144
5.3. Ποσοτική έρευνα.....	144
5.3.1. Συμμετέχοντες ποσοτικής έρευνας.....	144
5.3.2. Το εργαλείο της έρευνας – Σχεδιασμός του ερωτηματολογίου	148
5.3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	151
5.3.4. Ανάλυση δεδομένων της ποσοτικής έρευνας.....	154
5.4. Η ποιοτική έρευνα.....	155
5.4.1. Συμμετέχοντες ποιοτικής έρευνας.....	155
5.4.2. Το εργαλείο της έρευνας – Ημιδομημένη συνέντευξη.....	156
5.4.3. Διαδικασία συλλογής ποιοτικών δεδομένων	156
5.4.4. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων της έρευνας.....	157
5.5. Έρευνα σε Αρχαιολογικά Μουσεία	158
5.5.1. Στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	158
5.5.2. Η μέθοδος της έρευνας.....	159
5.5.3. Συμμετέχοντες της ποσοτικής έρευνας.....	159
5.5.4. Το εργαλείο της έρευνας – Σχεδιασμός του ερωτηματολογίου	163
5.5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	165
5.5.6. Ανάλυση δεδομένων της ποσοτικής έρευνας.....	167
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	169
6.1. Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής.....	169
6.1.1. «Εκπαιδευτικές Επισκέψεις σε Μουσεία» (Ερωτηματολόγιο I - Ενότητα II).....	169
6.1.1.1. Πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία.....	170
6.1.1.2. Πρακτικές προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία ..	172
6.1.1.3. Δυσκολίες σχεδιασμού και υλοποίησης επισκέψεων σε μουσεία.....	173
6.1.2. Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών – «Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία» (Ενότητα II)	174
6.1.2.1. Πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία	175

6.1.2.2. Πρακτικές προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία ..	175
6.1.2.3. Δυσκολίες σχεδιασμού και υλοποίησης επισκέψεων σε μουσεία.....	176
6.1.3. «Χρήση εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων» (Ερωτηματολόγιο Ι- Ενότητα III).....	178
6.1.3.1. Πρακτικές χρήσης εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων	178
6.1.3.2. Παράγοντες για την καλύτερη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων.....	180
6.1.4. Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών –«Χρήση εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων» (Ενότητα III)	181
6.1.4.1. Πρακτικές χρήσης εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων	181
6.1.5. «Συνεργασία Σχολείου και Μουσείου» (Ερωτηματολόγιο Ι – Ενότητα IV)	182
6.1.5.1. Ζητήματα συνεργασίας σχολείου και μουσείου	182
6.1.5.2. Προτάσεις για την καλύτερη συνεργασία σχολείου και μουσείου	184
6.1.6. Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών –Συνεργασία Σχολείου και Μουσείου (Ενότητα III)	190
6.1.7. «Αξιοποίηση των Μουσείων στην Εκπαίδευση των Παιδιών με Σοβαρά Προβλήματα Όρασης» (Ερωτηματολόγιο - Ενότητα IV).....	190
6.1.7.1. Χρησιμότητα των επισκέψεων σε μουσεία	190
6.1.7.2. Παράγοντες εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων.....	191
6.2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας με Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής	193
6.2.1. 1 ^{ος} Άξονας συνεντεύξεων: «Πλαίσιο επισκέψεων σε μουσεία».....	193
6.2.2. 2 ^{ος} Άξονας Συνεντεύξεων: «Σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με την καθημερινή σχολική ζωή».....	200
6.2.3. 3ος Άξονας Συνεντεύξεων: «Συνεργασία με το αρμόδιο προσωπικό των μουσείων και συνθήκες πρόσβασης».....	206
6.2.4. 4 ^{ος} Άξονας συνεντεύξεων: «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»	225
6.3. Αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας σε Αρχαιολογικά Μουσεία.....	255
6.3.1. «Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (μαθητές με ολική ή μερική απώλεια όρασης)» (Ερωτηματολόγιο ΙΙ – Ενότητα ΙΙ).	255
6.3.1.1. Δυνατότητες και πρακτικές σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.....	255
6.3.1.2. Εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.....	262

6.3.1.3. Συνεργασία του προσωπικού των μουσείων με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων.....	264
6.3.2. Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών – «Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (μαθητές με ολική ή μερική απώλεια όρασης)» (Ερωτηματολόγιο II – Ενότητα II).....	266
6.3.3. «Εκπαιδευτικά προγράμματα με σχολικές ομάδες γενικών σχολείων στις οποίες υπήρχε και μαθητής ή μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)» (Ερωτηματολόγιο II – Ενότητα III).....	267
6.3.3.1. Εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με και χωρίς σοβαρά προβλήματα όρασης	267
6.3.3.2. Συνεργασία του προσωπικού των μουσείων με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων.....	270
6.3.4. Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών – «Εκπαιδευτικά προγράμματα με σχολικές ομάδες γενικών σχολείων στις οποίες υπήρχε και μαθητής ή μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)» (Ερωτηματολόγιο II – Ενότητα III).	272
6.3.5. «Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές και άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)» (Ερωτηματολόγιο II- Ενότητα IV).	272
6.3.5.1. Ανασχητικοί παράγοντες στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων για άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης	273
6.3.5.2. Προτάσεις για την καλύτερη συνεργασία μουσείου και σχολείου	274
6.3.6. Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών - «Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές και άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)», (Ερωτηματολόγιο II- Ενότητα IV)	281
6.4. Σύνοψη των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας	281
6.4.1. Σύνοψη των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής	281
6.4.2. Σύνοψη των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας σε Αρχαιολογικά Μουσεία	291
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	296
7.1. Αφετηριακά σημεία της έρευνας.....	296
7.2. Διαπιστώσεις της έρευνας	297
7.2.1. Μερική ή κατά συνθήκη πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες όρασης στα μουσεία	297
7.2.2. Η κατά συνθήκη πραγμάτωση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρίες όρασης.....	300
7.2.3. Περιορισμοί στην ανάπτυξη της σχέσης σχολείου και μουσείου	308
7.3. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	314

7.3.1. Ζητήματα οργάνωσης του πλαισίου λειτουργίας των μουσείων και των σχολείων.....	316
7.3.2. Ζητήματα καθολικού σχεδιασμού και καθολικού σχεδιασμού της μάθησης.....	321
7.3.3. Αντιλήψεις για την αναπηρία και την ένταξη	325
7.3.3.1. Κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας	325
7.3.3.2. Ένταξη και μουσεία	328
7.4. Περιορισμοί της έρευνας και νέα ερωτήματα	332
7.5. Προτάσεις βελτίωσης της πρόσβασης ατόμων με αναπηρίες όρασης στα μουσεία	335
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	340
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	377

ΠΡΟΛΟΓΟΣ - ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ο τίτλος της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτελεί την έκφραση ενός προβληματισμού που γεννήθηκε αναπάντεχα πριν από αρκετά χρόνια, όταν για πρώτη φορά παρακολούθησα σε ένα συνέδριο μια εισήγηση για την πρόσβαση των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης στα μουσεία από μία εισηγήτρια που ήταν η ίδια τυφλή. Αν το μουσείο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Goodman (1985:56) θα πρέπει να λειτουργεί ως χώρος «για την πρόληψη και τη θεραπεία της τύφλωσης» με στόχο την ουσιαστική πρόσβαση και επικοινωνία των ανθρώπων με τα πολιτιστικά αγαθά, πώς το μουσείο αντιμετωπίζει την τύφλωση ως υπαρκτή πραγματικότητα;

Βασικά μου εφόδια στη διεπιστημονική αυτή προσέγγιση και μελέτη αποτέλεσαν οι σπουδές μου στο Τμήμα Μουσειοπαιδαγωγικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας αλλά και οι σπουδές μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο ίδιο πανεπιστήμιο. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις που απέκτησα από το Τμήμα Μουσειοπαιδαγωγικής Εκπαίδευσης, το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και η συνεργασία μου με άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης και φορείς όπως οι «Μάγνητες Τυφλοί» συνέβαλαν καθοριστικά στην εκπόνηση της παρούσας διατριβής. Στην πορεία, εργαζόμενη ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια είχα την ευκαιρία να αποκομίσω σημαντικές εμπειρίες και από επισκέψεις σε διαφορετικά μουσεία με μαθητές με διαφορετικές αναπηρίες ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες. Ζητήματα πρόσβασης, συμμετοχής και εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτέλεσαν σημεία προβληματισμού που καθόρισαν και την παρούσα έρευνα. Είναι αυτονόητο ότι η εκπόνηση αυτής της διατριβής δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την υποστήριξη από διαφορετικούς ανθρώπους, επιστήμονες, συναδέλφους, υπεύθυνους φορέων, φίλους αλλά και την οικογένειά μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην κυρία Φιλιππάτου Διαμάντω, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την επίβλεψη της παρούσας εργασίας, τις πολύτιμες υποδείξεις αλλά και την αμέριστη υποστήριξή της στην πορεία εκπόνησης αυτής της διατριβής. Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον κύριο Αργυρόπουλο Βασίλειο, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για τη συνεργασία μας, την υποστήριξή του και τις γνώσεις που μου έδωσε σε θέματα τύφλωσης και εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης όχι μόνο κατά την εκπόνηση αυτής της διατριβής αλλά και ως φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Ένα μεγάλο ευχαριστώ, οφείλω στον κύριο Γερμανό Δημήτρη, Καθηγητή στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για τη συνεργασία μας, τις συζητήσεις και τις επισημάνσεις του.

Η εργασία αυτή δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη συμμετοχή ανθρώπων από το χώρο της εκπαίδευσης και των μουσείων που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην

έρευνα αυτή και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και τον προβληματισμό τους για θέματα πρόσβασης, εκπαίδευσης και συμμετοχής στον πολιτισμό. Τους ευχαριστώ θερμά. Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, Σχολικούς Συμβούλους, προϊσταμένους μουσείων και φορέων αλλά και συναδέλφους από το Σύλλογο Αποφοίτων Τμημάτων Ειδικής Αγωγής τους οποίους δεν μπορώ να αναφέρω ονομαστικά χωρίς να διακινδυνεύσω να παραλείψω κάποιους ή κάποιες για την πολύτιμη βοήθεια και υποστήριξή τους. Από το χώρο των μουσείων θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην κυρία Τσιαμάγκα Ευμορφία, μουσειοπαιδαγωγό από το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης και την κυρία Γεωργακά Βασιλική, αρχαιολόγο από την πρώην Α΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων για τη δική τους συμβολή στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας και τις συζητήσεις μας. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω όσες και όσους αρχαιολόγους αλλά και συναδέλφους Ειδικής Αγωγής επικοινωνήσαν μαζί μου κατά την εκπόνηση αυτής της εργασίας και πέρα από τα όρια της συλλογής δεδομένων, αυθόρμητα και με διάθεση να μοιραστούν τον προβληματισμό τους και την εμπειρία τους. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω επίσης να εκφράσω στις κυρίες Δούπη Ανθή και Ξωχάκη Νεκταρία από τον Πανελλήνιο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων με Σοβαρά Προβλήματα Όρασης «ΗΡΑ» και τον Παγκρήτιο Σύλλογο Γονέων και Φίλων Παιδιών Τυφλών ή με Μειωμένη Όραση για τη δική τους συμβολή στην παρούσα εργασία. Σημαντική ήταν η βοήθεια από τον κύριο Παπαμακάριο Γιώργο για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας τον οποίο και ευχαριστώ θερμά.

Στην πορεία εκπόνησης αυτής της διατριβής πολύτιμη ήταν η συμβολή και η ενθάρρυνση αγαπημένων φίλων που στήριξαν με τον δικό τους τρόπο την προσπάθεια αυτή όπως της κυρίας Θεοδοσίας Ράπτου, εκπαιδευτικού και μουσειοπαιδαγωγού και της κυρίας Τασούλας Φακίδου, εκπαιδευτικού και Σχολικού Συμβούλου. Τις ευχαριστώ από καρδιάς για τις συζητήσεις μας και την ενθάρρυνσή τους.

Δε θα μπορούσα να παραλείψω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον σύζυγό μου, Γρηγόρη Σουλιώτη για την ουσιαστική και έμπρακτη υποστήριξή του και την υπομονή του όχι μόνο στην εκπόνηση της παρούσας διατριβής αλλά και σε όλη αυτή την πορεία. Οφείλω, επίσης να ευχαριστήσω τους γονείς μου για την συμπαράστασή τους και σε αυτή την προσπάθεια καθώς επίσης και τα παιδιά μου, την κόρη μου Αναστασία και τον γιο μου Γιώργο που μεγάλωσαν βιώνοντας όλη αυτή την πορεία από την αρχή των σπουδών μου μέχρι σήμερα για την υπομονή τους, την ενθάρρυνση και την υποστήριξή τους.

Βόλος, 14 Αυγούστου 2015
Χαρά Κανάρη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες το ζήτημα της ισότιμης πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στον πολιτισμό, στην εκπαίδευση αλλά και σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής αποτελεί κεντρικό θέμα συζήτησης και βασικό διακύβευμα για μια «κοινωνία για όλους» που προϋποθέτει αλλαγές σε διαφορετικά επίπεδα και θεσμούς της κοινωνίας. Η παρούσα διδακτορική διατριβή εγγράφεται στο πλαίσιο του παραπάνω προβληματισμού ενώ ο τίτλος της σηματοδοτεί αφενός τον διεπιστημονικό της χαρακτήρα και τα επιστημονικά πεδία στα οποία εγγράφεται – Μουσειοπαιδαγωγική και Ειδική Αγωγή - και αφετέρου την ομάδα ατόμων με αναπηρία στην οποία εστιάζει αναφορικά με τη σχέση τους με το μουσείο.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες και επιλογές πρόσβασης στο χώρο των μουσείων μπορεί να αποτελούν σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της σχέσης των ατόμων με τα μουσεία, την αμφίδρομη σχέση εκπαίδευσης και πολιτισμού αλλά και την αναγκαιότητα μιας ολιστικής προσέγγισης της πρόσβασης στα πολιτιστικά αγαθά των μουσείων, η παρούσα διδακτορική διατριβή επικεντρώνεται στον μαθητικό πληθυσμό με αναπηρίες όρασης και στις αφετηρίες της σχέσης των παιδιών και αυριανών ενηλίκων με αναπηρίες όρασης με το μουσείο όπως αυτή μπορεί να διαμορφώνεται ή να επηρεάζεται ήδη από τη σχολική τους ζωή. Η έρευνα στηρίζεται τόσο στη βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες όρασης γενικότερα σε μουσεία όσο και σε ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις συνθήκες διαμόρφωσης και παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών στον μαθητικό πληθυσμό με σοβαρά προβλήματα όρασης σε μουσεία.

Ο γενικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των συνθηκών και των παραμέτρων εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων με μαθητές¹ με σοβαρά προβλήματα όρασης από την πλευρά του σχολείου και των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής εστιάζοντας παράλληλα και στην περίπτωση των αρχαιολογικών μουσείων που αποτελούν τη σημαντικότερη κατηγορία μουσείων στη χώρα μας. Η παραπάνω διατύπωση του γενικού σκοπού της έρευνας αντανακλά και τον προβληματισμό της έρευνας για τις συνθήκες και το πλαίσιο «συνάντησης» ή και συνεργασίας του σχολείου και του μουσείου ειδικότερα για τον μαθητικό πληθυσμό των παιδιών με αναπηρίες όρασης. Βασικά σημεία αυτού του προβληματισμού είναι η παραδοχή της αναγκαιότητας για μια συστηματική αντιμετώπιση της έννοιας της πρόσβασης και μιας ευρύτερης αντίληψης της ένταξης που προϋποθέτει αλλαγές και συνεργασία μεταξύ διαφορετικών φορέων αλλά και ότι το σχολείο και το μουσείο παρά τις διαφορές τους ως θεσμοί και ως χώροι εκπαίδευσης – τυπικής και άτυπης αντίστοιχα – έχουν κάποιες κοινές επιδιώξεις όπως, μεταξύ άλλων, την επαφή των παιδιών με την πολιτιστική κληρονομιά.

¹ Στην εργασία αυτή, όροι όπως μαθητής, εκπαιδευτικός, δάσκαλος, κ.λπ., υποδηλώνουν την ιδιότητα και όχι το φύλο.

Η σημαντικότητα της έρευνας έγκειται στην έλλειψη σχετικών ερευνών στη χώρα μας γενικότερα για την εκπαιδευτική αξιοποίηση μουσείων αναφορικά με άτομα με αναπηρίες όρασης αλλά και στην προσέγγιση της σχέσης μουσείου και εκπαίδευσης. Όπως προαναφέρθηκε, η παρούσα έρευνα τοποθετείται μέσα στο σύγχρονο κοινωνικό, εκπαιδευτικό, πολιτικό πλαίσιο της φιλοσοφίας της άρσης αποκλεισμών, της ένταξης και της επίτευξης μιας «κοινωνίας για όλους» που προϋποθέτει συστηματική αντιμετώπιση, αλλαγές στη φιλοσοφία και τη λειτουργία διαφορετικών θεσμών, τη μεταξύ τους συνεργασία και γενικότερα ένα σύνολο ενεργειών που δε θα εξαντλούνται σε μεμονωμένες προσπάθειες με συγκυριακό συχνά χαρακτήρα.

Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος της πρόσβασης στον πολιτισμό αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός για την ή στην εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία και αναπηρίες όρασης και ταυτόχρονα ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικής σημασίας παράγοντας για την ουσιαστική πρόσβαση στον πολιτισμό. Αυτή η αμφίδρομη σχέση συνηγορεί στην αναγκαιότητα μιας περισσότερο ολιστικής αντιμετώπισης της πρόσβασης που θα αναδείξει, μεταξύ άλλων, και τη σχέση μουσείου και εκπαίδευσης. Ζητήματα εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελούν σημαντικό παράγοντα ή ανάλογα και φραγμό πρόσβασης στον πολιτισμό σε κάθε ηλικία. Η διερεύνηση των συνθηκών πρόσβασης των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης σε μουσεία κρίνεται σημαντική καθώς η σχέση και η αντίληψη που διαμορφώνουν τα παιδιά από τη σχολική τους ηλικία με το μουσείο μπορεί να επηρεάζει και τη μελλοντική τους σχέση με το χώρο των μουσείων. Στη σχέση αυτή σημαντικό ρόλο έχουν τόσο το μουσείο όσο και το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί.

Επιπλέον, η έρευνα αυτή μπορεί να αποτελέσει μία βάση για έναν διάλογο μεταξύ μουσείου και σχολείου, Ειδικής Αγωγής και Μουσειοπαιδαγωγικής στο βαθμό που η διεπιστημονική προσέγγιση και συνεργασία είναι απαραίτητα στοιχεία για την επίτευξη κοινών στόχων όπως η πρόσβαση και η συμμετοχή στον πολιτισμό και η διαμόρφωση ενεργών πολιτών. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής και οι προτάσεις που διατυπώνονται μπορεί να τροφοδοτήσουν τόσο τον χώρο της Ειδικής Αγωγής όσο και τον χώρο της Μουσειοπαιδαγωγικής για ζητήματα εκπαίδευσης, πρόσβασης, ένταξης και συμμετοχής σε έναν τομέα που δεν έχει διερευνηθεί σημαντικά στη χώρα μας και να αποτελέσουν βάση για περαιτέρω μελέτες και έρευνες.

Η παρούσα έρευνα χωρίζεται σε δύο μέρη: στο θεωρητικό μέρος που αναφέρεται σε ζητήματα που αφορούν στον σύγχρονο κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων για άτομα με ή χωρίς αναπηρίες και στο ερευνητικό μέρος στο οποίο περιγράφεται η έρευνα για ζητήματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης από την πλευρά των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής αλλά και η έρευνα για εκπαιδευτικές δράσεις με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης σε αρχαιολογικά μουσεία της χώρας μας.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο εστιάζει στο ζήτημα της πρόσβασης που αποτελεί κρίσιμο σημείο συζήτησης στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και των

μουσείων. Πράγματι, έννοιες όπως η πρόσβαση και ο καθολικός σχεδιασμός αναγνωρίζονται ως προϋπόθεση ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής και χρησιμοποιούνται ευρέως και σε διαφορετικούς τομείς και όχι μόνο με όρους τεχνικών διευκολύνσεων. Εστιάζοντας στο χώρο των μουσείων, το πρώτο κεφάλαιο επιχειρεί να αναδείξει τόσο την πολυδιάστατη φύση της πρόσβασης όσο και την εξέλιξή της μέσα στο χώρο των μουσείων ως θεσμών που υπηρετούν την κοινωνία και διαμορφώνονται με βάση τα κοινωνικά συμφραζόμενα. Μέσα από μία συνοπτική παρουσίαση της πορείας ίδρυσης του δημόσιου μουσείου που δεν αποσκοπεί ασφαλώς στην ιστορική ανασκόπηση της ίδρυσης και λειτουργίας των μουσείων, αναδεικνύονται ζητήματα πρόσβασης και αντιλήψεων για τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο των μουσείων, ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των φραγμών πρόσβασης και η αλληλεξάρτησή τους αλλά και παράμετροι πρόσβασης–εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές – που δεν περιορίζονται εντός των τειχών των μουσείων. Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζονται επίσης και ζητήματα που αφορούν στη δημιουργία ενός «μουσείου για όλους» και στον ρόλο των μουσείων για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και ενίσχυσης της κοινωνικής ένταξης μέσα από τον αντίκτυπο που μπορούν να έχουν στη ζωή διαφορετικών ανθρώπων.

Το δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας εστιάζει στα άτομα με αναπηρία και ειδικότερα στα άτομα με αναπηρίες όρασης. Βασικό θεωρητικό πλαίσιο είναι οι σύγχρονες αντιλήψεις για την αναπηρία που εστιάζουν στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και στην αναγκαιότητα αλλαγών στην κοινωνία προκειμένου να συμπεριλαμβάνει ισότιμα όλα τα μέλη της. Αναφορά γίνεται, επίσης, σε ζητήματα όρων και ορισμών για τα άτομα με αναπηρίες όρασης. Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζονται βασικά σημεία και ενέργειες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη διασφάλιση της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού όπως τα μουσεία, διεθνώς αλλά και στη χώρα μας καθώς και ζητήματα που αφορούν τη συμβολή ή την εν δυνάμει συμβολή των μουσείων στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρίες. Αναφορικά με τα άτομα με αναπηρίες όρασης, η πρόσβαση στο χώρο των μουσείων προσκρούει σε μια ισχυρή αντίφαση ανάμεσα σε έναν από τους βασικότερους στόχους των μουσείων που είναι η διαφύλαξη και η προστασία των μουσειακών αντικειμένων και το αίτημα για πρόσβαση μέσω «αφής». Καθώς τα μουσεία δεν μπορούν να αγνοούν το αίτημα των ατόμων με αναπηρίες όρασης για την πραγμάτωση του θεμελιώδους ανθρώπινου δικαιώματος για πρόσβαση στον πολιτισμό αναπτύσσουν ποικίλες δράσεις και παρέχουν διάφορες διευκολύνσεις πρόσβασης. Ενδεικτικά παραδείγματα ανάλογων πρωτοβουλιών και δράσεων παρουσιάζονται στο τρίτο κεφάλαιο παράλληλα με τον προβληματισμό που γενικότερα έχει αναπτυχθεί για τους περιορισμούς πρόσβασης που εξακολουθούν τα άτομα με αναπηρίες όρασης να αντιμετωπίζουν στα μουσεία.

Το τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας εστιάζει σε θέματα εκπαίδευσης μέσα στο χώρο των μουσείων και ειδικότερα στη σχέση μουσείου και σχολείου. Παρουσιάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση και την επικοινωνία στο χώρο των μουσείων με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τόσο του ίδιου του χώρου

των μουσείων όσο και της λειτουργίας τους ως φορέων «άτυπης εκπαίδευσης». Η στενή σχέση μουσείου και σχολείου τεκμηριώνεται στη βάση ενός εύρους πρακτικών που απευθύνονται σε σχολικές ομάδες και αναδεικνύουν τη σχέση μουσείου και σχολείου και τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζονται ζητήματα που αφορούν τον ρόλο των εκπαιδευτικών, τα εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με αναπηρία και ειδικότερα για παιδιά με αναπηρίες όρασης καθώς και τα οφέλη της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες όρασης βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε δύο επιμέρους πεδία: σε σχολεία με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και σε αρχαιολογικά μουσεία της χώρας μας. Η επιλογή των αρχαιολογικών μουσείων για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών δράσεων και πρακτικών για μαθητές με αναπηρίες όρασης υπαγορεύτηκε από τον κυρίαρχο ρόλο που έχουν τα αρχαιολογικά μουσεία στη χώρα μας. Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και ολοκληρώνεται με τη συνοπτική αναφορά των κυριότερων αποτελεσμάτων με βάση τα ερωτήματα της έρευνας.

Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αρχικά παρουσιάζονται οι διαπιστώσεις της έρευνας με βάση τον συνδυασμό των αποτελεσμάτων και στη συνέχεια παρουσιάζονται ζητήματα του πλαισίου συνάντησης μουσείου και ατόμων/μαθητών αναπηρίες όρασης, η εμπειρία όπως αυτή καταγράφηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Επίσης, διατυπώνονται προτάσεις για τη βελτίωση των συνθηκών πρόσβασης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης μουσείων με άτομα με αναπηρίες όρασης μέσα από την ανάπτυξη συστηματικών διεπιστημονικών συνεργασιών μεταξύ μουσείου, σχολείου και άλλων φορέων. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία και το Παράρτημα στο οποίο παρουσιάζονται τα εργαλεία της έρευνας και αναλυτικοί πίνακες και γραφήματα των αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ – Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ.

Το παρόν κεφάλαιο εστιάζει στην έννοια της πρόσβασης που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ισότιμη συμμετοχή όλων των ατόμων σε διαφορετικούς τομείς της κοινωνικής ζωής. Αρχικά παρουσιάζονται βασικοί όροι που συνδέονται με την έννοια της προσβασιμότητας και στη συνέχεια αναλύεται η έννοια της πρόσβασης στο χώρο των μουσείων. Μέσα από μία συνοπτική παρουσίαση της ίδρυσης και της πορείας του δημόσιου μουσείου επιχειρείται η αποτύπωση της εξέλιξης της έννοιας της πρόσβασης στο χώρο των μουσείων, μιας έννοιας πολυδιάστατης που διευρύνεται και εξελίσσεται παράλληλα με την κοινωνία την οποία τα μουσεία εξ' ορισμού υπηρετούν, και των προσπαθειών για τη δημιουργία ενός «μουσείου για όλους». Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά σε βασικά σημεία της συζήτησης που αναπτύσσεται σήμερα στο χώρο των μουσείων αναφορικά με τις δυνατότητες συνεισφοράς των μουσείων σε ζητήματα καταπολέμησης των κοινωνικών ανισοτήτων και ενίσχυσης της κοινωνικής ένταξης.

1.1 Πρόσβαση: έννοιες και ορισμοί

Μία από τις κεντρικές έννοιες που μας απασχολούν στη διεπιστημονική αυτή μελέτη είναι η έννοια της πρόσβασης. Στο χώρο των μουσείων που εξετάζουμε στην παρούσα ενότητα, η πρόσβαση βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών συζητήσεων γενικότερα -αφού αποτελεί σύμφυτη έννοια με τη λειτουργία του μουσείου ως οργανισμού στην «υπηρεσία της κοινωνίας»² - αλλά και ειδικότερα, όπως για παράδειγμα αναφορικά με τα άτομα με αναπηρία και τις προσπάθειες των μουσείων να απευθυνθούν και σε αυτή την «ομάδα» επισκεπτών, ιδιαίτερα μάλιστα κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Τσιτούρη, 2004, 2005).

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της έννοιας της πρόσβασης και για το λόγο αυτό θεωρούμε σκόπιμη την αναφορά σε ορισμένους όρους και στη σημασία τους. Στην κυριολεκτική του σημασία, ο όρος *πρόσβαση* (access) σημαίνει την «προσέγγιση, το πλησίασμα ενός τόπου», τη «δίοδο προσεγγίσεως» ή και τη «δυνατότητα προσεγγίσεως, επαφής ή εισόδου σε χώρο» (Μπαμπινιώτης, 2005:1489). Γενικότερα ως έννοια, η πρόσβαση σημαίνει «τη δυνατότητα αξιοποίησης εσωτερικών και εξωτερικών χώρων και των μερών τους από όλους τους πολίτες» (Αργυρόπουλος, 2010:311) και αποτελεί έναν κρίσιμη σημασίας παράγοντα του περιβάλλοντος που επιτρέπει σε όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από τις διαφορές τους (π.χ. ηλικία, φυσική κατάσταση, κ.λπ.), να δραστηριοποιούνται και να συμμετέχουν σε διαφορετικούς τομείς της κοινωνίας με ασφάλεια και χωρίς αποκλεισμούς. Ανάλογα, ο όρος *προσβασιμότητα* (accessibility), αναφέρεται στη δυνατότητα που παρέχεται σε όλα τα άτομα όχι μόνο να επισκεφτούν έναν χώρο αλλά και να τον χρησιμοποιήσουν, να κινηθούν και να εξυπηρετηθούν μέσα σε αυτόν

²Σύμφωνα με το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM), «το μουσείο είναι ένας μόνιμος, μη κερδοσκοπικός οργανισμός στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοιχτό στο κοινό, το οποίο αποκτά, συντηρεί, ερευνά, επικοινωνεί και εκθέτει την υλική και άυλη πολιτισμική κληρονομιά του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του με σκοπό την εκπαίδευση, τη μελέτη και την ψυχαγωγία», <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/> (τελευταία επίσκεψη 29 Αυγούστου 2012).

(Μπερτισμάς, 2003:69· Νόμος 4067, άρθρο 2, παρ.71). Με βάση τα παραπάνω, η προσβασιμότητα δεν αναφέρεται μόνο στη φυσική πρόσβαση σε ένα χώρο αλλά και στη «*λειτουργικότητα*» γενικότερα των υποδομών, των υπηρεσιών, των προϊόντων και των αγαθών, στοιχείο απαραίτητο για την ασφάλεια, την αυτονομία αλλά και την ίδια τη συμμετοχή των ατόμων σε διαφορετικούς κοινωνικούς τομείς (ΕΣΑΜΕΑ, 2008:212).

Ο όρος *καθολική πρόσβαση* χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τις αρχές του *Καθολικού Σχεδιασμού* (universal design) για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα επιτρέπει τη «*διακίνηση, την επικοινωνία και την πληροφόρηση*» σε όλους τους πολίτες (Μπερτισμάς, 2003:69· Πολυχρονίου, 2003:6), και την ανάπτυξη υπηρεσιών και προϊόντων προσβάσιμων και εύχρηστων από όλους (Αργυρόπουλος, 2010:311-312·Λεβέντη, 2004· Leitinger, 2004· Παπασωτηρίου, 2000·Πολυχρονίου, 1997, 2004). Βασική αρχή του καθολικού σχεδιασμού είναι ο μη διαχωρισμός των ανθρώπων σε ανάπηρους και μη ανάπηρους, με στόχο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος εύχρηστου, ασφαλούς και ευχάριστου σε όλους, συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με αναπηρίες (EuCAN, 2003:14)³. Ανάλογα, στη συνθήκη των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες ο καθολικός σχεδιασμός σημαίνει τον:

«σχεδιασμό προϊόντων, περιβαλλόντων, προγραμμάτων και υπηρεσιών που είναι εύχρηστες από όλους τους ανθρώπους, στη μεγαλύτερη δυνατή έκταση, χωρίς την ανάγκη για προσαρμογή ή ειδικό σχεδιασμό. Ο «καθολικός σχεδιασμός» δεν αποκλείει υποστηρικτικές συσκευές για συγκεκριμένες ομάδες προσώπων με αναπηρίες όπου αυτό είναι απαραίτητο»

(UN, 2006, άρθρο 2).

Με την έννοια αυτή και με την παραδοχή ότι όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί, στις προδιαγραφές του καθολικού σχεδιασμού θα πρέπει να προβλέπονται και να ενσωματώνονται ποικίλες ανάγκες ώστε όλοι να μπορούν να λειτουργούν ισότιμα και με τη μέγιστη δυνατή ανεξαρτησία (EuCAN, 1996:8· Πολυχρονίου, 2003:6). Επιπλέον, ο καθολικός σχεδιασμός ως φιλοσοφία και ως πρακτική που προωθεί τη συμμετοχή και την ποιοτική ζωή σε όλους δεν μπορεί να έχει αποσπασματικό χαρακτήρα, αλλά θα πρέπει να εφαρμόζεται σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής (ΕΣΑΜΕΑ, 2008:181)⁴. Με βάση τα παραπάνω, η προσβασιμότητα αποτελεί καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους

³ Θα πρέπει να σημειωθεί, επίσης, και η χρήση του όρου «εμποδιζόμενα άτομα» τα οποία αποτελούν μια ευρύτατη και ανομοιογενή ομάδα ατόμων όπως οι ηλικιωμένοι, άτομα σε ανάρρωση ή με προσωρινή αναπηρία, έγκυες, άτομα με μη συνηθισμένο ύψος, κ.ά. (Λεβέντη, 2004:29-30· Πολυχρονίου, 2004:80).

⁴ Ανάλογα και στον νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ν. 3699/2008, άρθρο 2, παρ. 4δ) για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται αναφορά στην υποχρεωτική εφαρμογή του «Σχεδιασμού για όλους» (Design for all) για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, υλικού, εξοπλισμού αλλά και κτιρίων για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας και την επίτευξη των στόχων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης όπως μεταξύ άλλων «*την αλληλοαποδοχή, την αρμονική τους συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη*».

τομείς της κοινωνίας (UN, 1994, κανόνας 5), και γι' αυτό το λόγο, όπως επισημαίνει ο Βαρδακαστάνης (2004:25), η προσβασιμότητα «είναι η βαθύτερη έννοια της συμμετοχής στην κοινωνία» και του δικαιώματος «προσωπικής επιλογής» χωρίς αποκλεισμούς.

1.2. Μουσείο και πρόσβαση: Η εξέλιξη μιας πολυδιάστατης έννοιας

Όπως προαναφέρθηκε, στο χώρο των μουσείων η πρόσβαση αποτελεί κεντρικό σημείο συζήτησης και προσλαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις. Για παράδειγμα ο όρος πρόσβαση μπορεί να χρησιμοποιείται με την κυριολεκτική σημασία της λέξης για την παροχή γενικών πληροφοριών όπως ο τρόπος μετάβασης σε αυτό, η χρήση διαφορετικών μέσων συγκοινωνίας, η δυνατότητα στάθμευσης, κ.λπ.⁵. Στη βιβλιογραφία, επίσης, ο όρος προσβασιμότητα μπορεί να συνδέεται με την «επισκεψιμότητα» (Μπερτσιμάς, 2003:69·Πολυχρονίου, 2003:5) και με ζητήματα όπως η ενημέρωση του κοινού για τη θέση του μουσείου, η σηματοδότηση και καθοδήγηση στο χώρο, η διεύρυνση του ωραρίου, κ.λπ. (Μουσιώνη, 2009:72).

Πράγματι, αν και αρχικά η πρόσβαση του κοινού στα μουσεία ερμηνευόταν με όρους φυσικής πρόσβασης ή ωραρίου, σταδιακά άρχισε να απασχολεί τα μουσεία ως μια έννοια με πολλαπλές διαστάσεις (Lang, 2006:31-33). Έτσι, ο όρος πρόσβαση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις ενέργειες για την καλύτερη επικοινωνία του κοινού με το μουσείο και τις μουσειακές συλλογές -φυσική, διανοητική, πολιτιστική πρόσβαση- (Νικονάνου, 2010:75). Ο όρος πρόσβαση συνδέεται με τη διεύρυνση του κοινού των μουσείων και γενικότερα με τον προβληματισμό για την άρση ποικίλων φραγμών πρόσβασης και την ισότιμη συμμετοχή στις δράσεις των μουσείων γενικότερα του κοινού αλλά και συγκεκριμένων κοινωνικών ή μειονοτικών ομάδων, όπως για παράδειγμα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, άτομα με αναπηρία, κ.ά. (ενδεικτικά: Dodd & Sandell, 1998:12-14· Lang, 2006: 32-33· Τσιτούρη, 2004, 2005). Ανάλογα, η πρόσβαση ως όρος διευρύνεται περιλαμβάνοντας διαφορετικές διαστάσεις, όπως η φυσική πρόσβαση, η διανοητική, η αισθητηριακή, η εκπαιδευτική, η πολιτιστική, η τεχνολογική (π.χ. πρόσβαση στο διαδίκτυο) ή και ζητήματα όπως οι στάσεις και οι συμπεριφορές, η πρόσβαση στη λήψη αποφάσεων, η πρόσβαση στην πληροφορία, κ.λπ. (Black, 2005:59-61·Dodd & Sandell, 1998:14· Hartley, 1995:152-153· Hetherington, 2000:449-450· Lang, 2006:32· McGinnis, 1999:281· Weisen, 2004, 2008). Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι οι προσπάθειες διεύρυνσης του κοινού των μουσείων δεν ταυτίζονται με τις προσπάθειες βελτίωσης της προσβασιμότητας παρόλο που η βελτίωση των συνθηκών πρόσβασης καθιστούν το μουσείο πιο φιλόξενο. Η διεύρυνση του κοινού των μουσείων συνδέεται με τη γενικότερη και μακροπρόθεσμη στρατηγική των μουσείων για την προσέλκυση και την εδραίωση της σχέσης τους με κοινό το οποίο για διαφορετικούς λόγους δεν συνηθίζει να επισκέπτεται το μουσείο (Black, 2005:47).

⁵ Βλ. και τον δικτυακό τόπο του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων <http://odysseus.culture.gr/h/1/gh10.jsp>, τελευταία επίσκεψη 5 Ιουνίου 2015.

Γενικότερα, η πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά με την ευρύτερη της έννοια, μπορεί να έχει -και έχει- και άλλες διαστάσεις: πολιτικές, κοινωνικές, ιδεολογικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές και πολιτισμικές. Ζητήματα εκπαίδευσης, κοινωνικής προέλευσης, ευκαιρίες συμμετοχής, μάθησης, εμπειριών, κ.λπ., είναι παράμετροι που επηρεάζουν την πρόσβαση, τη συμμετοχή και την απόλαυση των πολιτιστικών αγαθών, γεγονός που καθιστά απαραίτητη μια πιο ολιστική προσέγγιση της έννοιας αυτής. Η «χρήση» του μουσείου, εξάλλου, είναι μια «πολιτιστική πρακτική» που καθορίζεται από ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων και πρακτικών εντός και εκτός των μουσείων (Coffee, 2008:262). Το ποιος έχει τη δυνατότητα πρόσβασης σ' έναν χώρο, όχι μόνο τυπικά αλλά και ουσιαστικά, και με ποιον τρόπο ή ποιες προϋποθέσεις, βρίσκεται στην καρδιά της σύγχρονης μουσειολογικής και μουσειοπαιδαγωγικής συζήτησης και είναι ένα ζήτημα πολύπλοκο και μπορεί να συνδέεται με αντιλήψεις, πολιτικές και πρακτικές που αφορούν γενικότερα τις σχέσεις εξουσίας, τη συγκρότηση της γνώσης, τη λειτουργία των μουσείων και τον ρόλο τους στην κοινωνία, την εκπαίδευση, τον πολιτισμό, τον κοινωνικό διαχωρισμό, το αίτημα για ίσες ευκαιρίες και ισότιμη κοινωνική συμμετοχή. Στην πραγματικότητα, στην ευρύτερη της σημασία η πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά συνδέεται με πολλές άλλες παραμέτρους που απασχολούν τα μουσεία, την εκπαίδευση και την κοινωνία ευρύτερα.

Η παρακάτω συνοπτική παρουσίαση της εξέλιξης της έννοιας της πρόσβασης στο χώρο των μουσείων δεν έχει ρόλο ιστορικής επισκόπησης της δημιουργίας και της εξέλιξης των μουσείων - ζητήματα για τα οποία άλλωστε υπάρχει εκτενής διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία (ενδεικτικά: Bennet, 1995· Hooper-Greenhill, 1992· Νάκου, 2001, 2009:13-121· Νικονάνου, 2010:15-72 · Οικονόμου, 2003) - αλλά επιχειρεί να αναδείξει ποικίλες πτυχές της εξέλιξης της έννοιας αυτής ανάλογα με τα κοινωνικά συμφραζόμενα και τον ρόλο που έχουν ή καλούνται να έχουν τα μουσεία σήμερα ως οργανισμοί στην υπηρεσία της κοινωνίας.

1.2.1. Από τις αναγεννησιακές συλλογές στο μουσείο του 21^{ου} αιώνα

Τα μουσεία⁶, όπως και κάθε υλικός χώρος, δεν είναι ουδέτεροι χώροι. Σύμφωνα με τον Γερμανό (1998:29) *«ο χώρος αποτελεί μια σύνθετη υλική πραγματικότητα, της οποίας η ευκλείδεια γεωμετρική δομή είναι επενδεδυμένη με ψυχολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους που της προσδίδουν μια δυναμική ανθρωποκεντρική ποιότητα»*. Με βάση την παραπάνω θεώρηση, ο υλικός χώρος αποκτά την πραγματική του ταυτότητα μέσα από υποκειμενικές και κοινωνικές διαδικασίες. Όχι μόνο η «παραγωγή» του υλικού χώρου συνδέεται με οικονομικά και τεχνολογικά κριτήρια που χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνία αλλά και η «οργάνωση και η λειτουργία» του υλικού χώρου συνδέονται με τα πολιτισμικά δεδομένα της κοινωνίας. Ανάμεσα σε

⁶Οι σύγχρονοι ορισμοί για το «μουσείο» έχουν διευρυνθεί σημαντικά και περιλαμβάνουν διαφορετικούς χώρους όπως αρχαιολογικούς ή φυσικούς χώρους, μνημεία, οργανισμούς, κέντρα επιστήμης, πολιτιστικούς χώρους, χώρους εκθέσεων, κ.λπ. (Οικονόμου, 2003:15-23). Αυτοί οι «ευρύτεροι μουσειακοί χώροι» όπως επισημαίνει η Νάκου (2001:153), λειτουργούν διαφορετικά από τα μουσεία στον πυρήνα των οποίων βρίσκονται οι συλλογές (Οικονόμου, 2003:23· Μπούνια, 2006:142).

αυτά είναι οι πρακτικές και οι αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν τον τρόπο ζωής των διαφόρων κοινωνικών ομάδων, οι αξίες κάθε κοινωνίας αλλά και ο τρόπος οργάνωσης της καθημερινής ζωής σε διαφορετικά επίπεδα (π.χ. εργασία, εκπαίδευση, κ.λπ.). Τα ζητήματα αυτά δεν είναι στατικά και εκφράζουν την ιστορική και πολιτισμική εξέλιξη της κοινωνίας. Επιπλέον, ο υλικός χώρος «υποδεικνύει» στους χρήστες του συγκεκριμένες πρακτικές και συμπεριφορές ενώ σημαντικό ρόλο έχουν και τα ίδια τα άτομα τα οποία διαμορφώνουν μια σχέση με τον χώρο αξιοποιώντας τον ως πεδίο νοητικών αναπαραστάσεων, επικοινωνίας, ανάπτυξης διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων και πρακτικών της καθημερινής ζωής (Γερμανός, 1998:17-18, 25-27, 2006:20-44, 2015).

Τα παραπάνω εκφράζονται και στο χώρο των μουσείων τα οποία δεν αποτελούν απλά υλικούς, ουδέτερους χώρους που συγκεντρώνουν και εκθέτουν σημαντικά αντικείμενα, αλλά «θεσμούς» που αλλάζουν και εξελίσσονται στην πορεία του χρόνου και σε σχέση με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ιδρύονται και λειτουργούν (Νάκου, 2001:112-113, 2009:14). Από το «μουσείο» ως τέμενος των Μουσών στην αρχαία Ελλάδα, το «Μουσείο» της Αλεξάνδρειας των ελληνιστικών χρόνων μέχρι το σύγχρονο μουσείο του 20ου και 21ου αιώνα υπάρχουν ριζικές διαφορές καθώς τα μουσεία αλλάζουν και εξελίσσονται ανάλογα με τα συμφραζόμενα κάθε εποχής - κοινωνικά, ιστορικά, οικονομικά, πολιτισμικά, πολιτικά, κ.λπ. (Hooper-Greenhill, 1992:1·Νάκου, 2001:112-113).

Παραδείγματα που καταδεικνύουν το πώς οι ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές, επιστημονικές, εκπαιδευτικές εξελίξεις και πρακτικές εγγράφονται στον «υλικό χώρο» του μουσείου και στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του είναι η δημιουργία του δημόσιου μουσείου και η ίδρυση εθνικών μουσείων κυρίως μετά τη Γαλλική Επανάσταση, η χρήση επιβλητικών κτιρίων που ενίσχυαν το κύρος των μουσείων αλλά και των εθνών αλλά και η συλλεκτική πολιτική, οι εκθετικές πρακτικές ή η συσσώρευση αντικειμένων στα μεγάλα μουσεία του κόσμου που ενισχύθηκε ιδιαίτερα την περίοδο της αποικιοκρατίας. Άλλα χαρακτηριστικά του μουσείου και του τρόπου με τον οποίο αντανάκλα τις κοινωνικές εξελίξεις είναι η ανάδειξή του σε χώρο εκπαίδευσης και εθνικής παιδείας αλλά και η δημιουργία νέων τύπων μουσείων από τα τέλη του 19ου αιώνα και κατά τον 20ο αιώνα. Στη σύγχρονη εποχή τα μουσεία χαρακτηρίζονται από τη στροφή του ενδιαφέροντος στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των επισκεπτών, την ανάπτυξη νέων υπηρεσιών, τον διευρυμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο τους καθώς σήμερα καλούνται να συμβάλουν στην αντιμετώπιση κρίσιμων κοινωνικών ζητημάτων, τον προβληματισμό για ζητήματα συλλεκτικής πολιτικής και εκπροσώπησης συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων και θέματα πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία, τη στροφή στον «σχεδιασμό για όλους», την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, κ.ά. Τα παραπάνω θέματα έχουν αποτελέσει και αποτελούν ευρύτατο πεδίο μελέτης τόσο για την ιστορική αποτύπωση της πορείας της ίδρυσης και λειτουργίας των μουσείων όσο και για τη μελέτη σύγχρονων ζητημάτων στο χώρο των μουσείων και της σχέσης τους με την κοινωνία. Ανάλογα, και η έννοια της

πρόσβασης στο χώρο των μουσείων αποκτά διαφορετικό και διευρυμένο περιεχόμενο συμβαδίζοντας με τα κοινωνικά συμφραζόμενα.

Πιο συγκεκριμένα, το πέρασμα από τις ιδιωτικές αναγεννησιακές συλλογές (ενδεικτικά: Hooper-Greenhill, 1992:78-132· Γκαζή, 1999· Νάκου, 2001: 113-115· Νικονάνου, 2010: 25-30· Οικονόμου, 2003: 32-33), στο δημόσιο μουσείο και στο «άνοιγμά» του στο κοινό, σηματοδοτεί την απαρχή της συζήτησης -αλλά και αντίστοιχων πρακτικών- για την πρόσβαση του κοινού στις μουσειακές συλλογές, μια συζήτηση που συνεχίζεται και εξελίσσεται μέχρι σήμερα. Η Hooper-Greenhill (1992: 23-29, 47-77), εξετάζοντας την ίδρυση και τη λειτουργία των ιδιωτικών αναγεννησιακών συλλογών και ειδικότερα την ίδρυση του Palazzo Medici στη Φλωρεντία του 15^{ου} αιώνα, αναφέρει ότι μία από τις βασικές λειτουργίες αυτού του «πρώτου μουσείου της Ευρώπης», ήταν ότι η πρόσβαση στις συλλογές αποτελούσε στην πραγματικότητα ένα είδος «προνομίου» που ο ιδιοκτήτης παραχωρούσε σε ορισμένους. Την περίοδο της Αναγέννησης, αν και ορισμένες ιδιωτικές συλλογές ήταν επισκέψιμες, στην πραγματικότητα πολύ λίγοι άνθρωποι είχαν πρόσβαση σε αυτές ενώ οι ιδιοκτήτες εδραίωναν και ενίσχυαν την κοινωνική τους θέση, την ανωτερότητα και την πολιτική τους κυριαρχία (Γκαζή, 1999:40· Hooper-Greenhill, 1992: 23-29, 47-77·Νάκου, 2001:113-115).

Τα πρώτα δημόσια και ανοιχτά μουσεία εμφανίζονται στην Ευρώπη στα τέλη του 17ου αιώνα και συνδέονται με τα Πανεπιστήμια της εποχής (Γκαζή, 1999:40·Οικονόμου, 33-37), αλλά η μεγάλη τομή στην ιστορία των μουσείων, και μεταξύ άλλων, και στο ζήτημα της πρόσβασης θα συμβεί τον 18ο αιώνα. Η Γαλλική Επανάσταση αποτελεί σημαντικό σταθμό και για την ιστορία των μουσείων καθώς συνέβαλε στη διαμόρφωση του δημόσιου αλλά και του εθνικού μουσείου (Νάκου, 2001:116·Χουρμουζιάδη, 2006:28). Η μετατροπή του Λούβρου το 1793 σε μουσείο είναι το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα της εποχής αυτής που επηρέασε την ίδρυση των δημόσιων, εθνικών μουσείων (Νάκου, 2001:116), αφού το παράδειγμα του Μουσείου του Λούβρου θα ακολουθήσουν και άλλες χώρες στην Ευρώπη, στην Αμερική και σταδιακά σε ολόκληρο τον κόσμο (Γκαζή, 1999: 41-42· Νάκου, 2001: 116-117·Οικονόμου, 2003:42).

Αυτή την εποχή -τέλη 18^{ου} αιώνα και αρχές 19^{ου}- αρχίζει να διαμορφώνεται η σημερινή μορφή του θεσμού των μουσείων και η πρόσβαση του κοινού, ζήτημα που μας ενδιαφέρει στην παρούσα μελέτη, αποκτά μια διαφορετική διάσταση καθώς συνιστά ουσιαστικό χαρακτηριστικό των μουσείων (Χουρμουζιάδη, 2006:26). Όπως αναφέρει η Hooper-Greenhill (1992:168, 176), η «δημοκρατική κουλτούρα» που εμφανίζεται αυτή την περίοδο, εκφράζεται, μεταξύ άλλων, και με την εμφάνιση μουσείων ενώ το δημόσιο «μουσείο» παρέχει πρόσβαση σε ό,τι μέχρι τότε είχε ιδιωτικό χαρακτήρα. Στο Μουσείο του Λούβρου οι βασιλικές συλλογές είναι πλέον προσβάσιμες στους πολίτες ενώ η ελεύθερη είσοδος του κοινού στο μουσείο συμβολίζει έμπρακτα τις πολιτικές αλλαγές αλλά και τις ίσες ευκαιρίες προς τους πολίτες (Hooper-Greenhill, 1992:167-168,176· Οικονόμου, 2003:39). Ο Διαφωτισμός

και η αλλαγή στον επιστημονικό τρόπο σκέψης συνέβαλαν στην ταξινόμηση των συλλογών αλλά και γενικότερα σε αλλαγές στο χώρο των μουσείων (Γκαζή, 1999:40· Οικονόμου, 2003:33-34). Η Νικονάνου (2010:28,30, 32-34), αναφέρει ότι η εποχή του Διαφωτισμού ήταν ιδιαίτερα σημαντική για το «άνοιγμα» των μουσείων σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα και σε «μη ειδικό κοινό» αφού πλέον θεωρήθηκε, μεταξύ άλλων, ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούσαν να μορφωθούν ενώ παράλληλα τεκμηριώθηκε και η σημασία της διδακτικής αξιοποίησης των αντικειμένων.

Ωστόσο, το «άνοιγμα» των μουσείων στο ευρύ κοινό, στην πραγματικότητα ήταν τυπικό (Νάκου, 2001:116). Παρόλο που η πρόσβαση στα μουσεία αποτελούσε δημοκρατική κατάκτηση, η πρόσβαση ως διαδικασία δεν ήταν απαλλαγμένη από κοινωνικά, ιδεολογικά ζητήματα όπως για παράδειγμα η τάξη και η εκπαίδευση. Η ιδέα της ελεύθερης πρόσβασης του κοινού στο μουσείο, προκάλεσε πολλές συζητήσεις. Σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης αυτού του ζητήματος - παρότι το μουσείο αρχίζει να αποκτά έναν ρόλο εκπολιτισμού και εκπαίδευσης - υιοθετήθηκαν διάφορες πρακτικές ελέγχου της πρόσβασης όπως ο καθορισμός συγκεκριμένων ημερών για την επίσκεψη του κοινού, η γραπτή αίτηση πριν από την επίσκεψη, κ.ά. (Classen, 2005: 282· Hooper-Greenhill, 1992:182-183). Στην περίπτωση για παράδειγμα του Βρετανικού Μουσείου, η διαδικασία επίσκεψης ήταν αρκετά πολύπλοκη, περιοριστική και χρονοβόρα⁷, ενώ από τη διαδικασία αυτή αποκλείονταν τα παιδιά αφού δεν επιτρεπόταν η πρόσβαση σε αυτά⁸ (Γκαζή, 1999:41·Candlin, 2008:12· Hooper-Greenhill,1992:182· Νικονάνου, 2010:31-32).

Ανάλογα, στη Γαλλία και στο Μουσείο του Λούβρου, οι απλοί επισκέπτες μπορούσαν να επισκέπτονται το μουσείο στις «μέρες κοινού» και σε ξεχωριστές μέρες οι καλλιτέχνες, αντιγραφείς και οι φοιτητές (Hooper-Greenhill, 1992:183·Νικονάνου, 2010:31·Οικονόμου:39), ενώ το μουσείο χρησιμοποιήθηκε ως σύμβολο του κράτους και της δύναμής του (Νικονάνου, 2010:31·Οικονόμου, 2003:41). Αν και τα μουσεία του 19ου αιώνα διαμορφώνονται σε χώρους μορφωτικούς και κοινωνικούς, το νέο δημόσιο, κρατικό μουσείο είχε, όπως αναφέρει

⁷ Στα τέλη του 18ου αιώνα το Βρετανικό Μουσείο ήταν ανοιχτό στο κοινό τρεις μέρες την εβδομάδα και δύο μέρες για τους καλλιτέχνες και για ιδιωτικές επισκέψεις. Τα Σαββατοκύριακα και κατά τη διάρκεια των δημόσιων διακοπών ήταν κλειστό απαγορεύοντας έμμεσα την επίσκεψη στο μουσείο σε όσους εργάζονταν. Επιπλέον, η επίσκεψη στο Βρετανικό Μουσείο προϋπέθετε σχετική αίτηση και μάλιστα αρκετές εβδομάδες πριν την επίσκεψη. Οι αιτούντες έπρεπε να γράψουν στην αίτηση στοιχεία του προφίλ τους, να περιμένουν να εγκριθεί η αίτηση και στη συνέχεια να παραλάβουν το εισιτήριό τους (Candlin, 2008:12). Σ' αυτή τη χρονοβόρα διαδικασία πρέπει να προστεθεί ότι στο Μουσείο επιτρεπόταν να βρίσκονται ταυτόχρονα πολύ λίγα άτομα και για λίγο χρόνο (Candlin, 2008:12· Νικονάνου, 2010:31-32, όπου και σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές).

⁸ Αντίστοιχο παράδειγμα μουσείου στον ελληνικό χώρο που κατά την ίδρυσή του δεν επέτρεπε την είσοδο σε παιδιά μικρότερα των δέκα ετών, είναι το Μουσείο Μπενάκη που ιδρύθηκε το 1930. Η Ψαρράκη-Μπελεσιώτη (1997:71), στο απόσπασμα που παραθέτει από τον πρώτο οδηγό του Μουσείου αναφέρει: «επιτρέπεται η εις το μουσείον είσοδος εις μαθητάς, σπουδαστάς και φοιτητάς» ενώ «δεν επιτρέπεται η είσοδος παιδών κάτω των δέκα ετών». Το γεγονός ότι το Μουσείο Μπενάκη ήταν το πρώτο μουσείο στην Ελλάδα που ξεκίνησε τα οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά είναι ενδεικτικό της αλλαγής των αντιλήψεων στο χώρο των μουσείων και στην Ελλάδα. Για τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Μπενάκη βλ. Γερογιάννου, 1985.

η Hooper-Greenhill (1992:171), δύο διαφορετικές και αντιφατικές λειτουργίες: του «ναού της τέχνης» για τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις και ταυτόχρονα ενός χώρου για την εκπαίδευση των πολιτών. Ανάλογα, ο Bennett (1995:28) αναφέρει ότι το μουσείο θεωρήθηκε ένας χώρος στον οποίο οι επισκέπτες των χαμηλότερων τάξεων θα μπορούσαν να «εκπολιτιστούν» μέσα από την επαφή και τη μίμηση συμπεριφορών τις οποίες θα συναντούσαν στο μουσείο, αν και στην πραγματικότητα η κοινωνική λειτουργία του μουσείου συνέχισε να διαφοροποιεί τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις από τις λαϊκές. Η Χουρμουζιάδη (2006:38) αναφέρει, επίσης, ότι παρά τον εκδημοκρατισμό των μουσείων διατηρήθηκε ο διαχωρισμός ανάμεσα στους ειδικούς και στο ευρύ, μη ειδικό κοινό που ερχόταν στο μουσείο για να «διαπαιδαγωγηθεί». Στην πραγματικότητα:

«Η δημιουργία του δημόσιου μουσείου ήταν η έκφραση του πνεύματος του διαφωτισμού του 18^{ου} αιώνα, το οποίο δημιούργησε ενθουσιασμό για την ισότητα των ευκαιριών στη μάθηση... Στην ουσία, οι πρακτικές των πρώην ιδιωτικών συλλογών μεταφέρθηκαν στα δημόσια μουσεία παρά την αντίθεση στο σκοπό και τις περιστάσεις».

(Witlin, 1949 όπως παρατίθεται από Hein, 2011:26).

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι το άνοιγμα του μουσείου σε ένα ευρύτερο κοινό που δεν ανήκε απαραίτητα στην κοινωνική ελίτ και η σταδιακή αύξηση της επισκεψιμότητας των μουσείων είχε επιπτώσεις και στις πρακτικές αισθητηριακής πρόσβασης αφού τα πρώτα μουσεία του 17ου και 18ου αιώνα φαίνεται ότι επέτρεπαν σε κάποιες περιπτώσεις στους επισκέπτες των ανώτερων κοινωνικών τάξεων - που συνήθιζαν να τα επισκέπτονται - την επεξεργασία μουσειακών αντικειμένων με την αφή (Candlin, 2008· Classen, 2005). Αν και η εδραίωση της όρασης ως κυρίαρχης αίσθησης πρόσβασης στις μουσειακές συλλογές και η μετατροπή του μουσείου σε έναν οπτικό χώρο είναι επακόλουθο, μεταξύ άλλων, του σταδιακά αυξανόμενου ενδιαφέροντος για τη διατήρηση και διαφύλαξη των μουσειακών αντικειμένων και της γενικότερης μουσειολογικής ανάπτυξης, είναι χαρακτηριστικό ότι η πρόσβαση όλο και πιο ευρύτερων τάξεων επιτάχυνε την καθιέρωση του μουσείου ως χώρου θέασης και απαγόρευσης της αφής (Candlin, 2008· Classen, 2005).

Πέρα από τον δημόσιο χαρακτήρα του μουσείου, η εμφάνιση της έννοιας του έθνους αυτή την εποχή συμβάλλει στη διαμόρφωση της ιδέας του μουσείου ως χώρου για την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης, αφού για πρώτη φορά το μουσείο συνδέεται με το έθνος, το κύρος και τη δύναμη του έθνους και την ταυτότητα μιας εθνικής ομάδας (Νάκου, 2001: 117-122· Οικονόμου, 2003:38-40· Χουρμουζιάδη, 2006:28). Τα εθνικά μουσεία προστατεύουν, οικοδομούν και αναδεικνύουν την εθνική κληρονομιά και ταυτότητα και γι' αυτό και θεωρούνται χώροι μάθησης, γνώσεων και «καλλιέργειας της εθνικής παιδείας» (Νάκου, 2001:117,119, 131-134, 2009:19).

Κατά τον 19^ο αιώνα εδραιώνεται η αντίληψη ότι το μουσείο είναι ένας χώρος με εκπαιδευτική και παιδαγωγική διάσταση, για την επαφή με την τέχνη και την

αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου για ευρύτερα κοινωνικά στρώματα (Hooper-Greenhill, 1994:9-15) αλλά και για την καλλιέργεια εθνικής συνείδησης μέσα από την παρουσίαση της «μοναδικής» αλήθειας και της προβολής της «αντικειμενικής» πραγματικότητας (Νάκου, 2001:119-122, 127). Ήδη από αυτή την εποχή τα μουσεία διαπιστώνουν ότι η είσοδος στο χώρο των μουσείων και η δυνατότητα φυσικής πρόσβασης δεν είναι αρκετή για την πραγμάτωση των παραπάνω προσδοκιών κι έτσι αρχίζουν να αναπτύσσονται πρακτικές όπως επεξηγηματικά κείμενα, κατάλογοι, διαλέξεις για ενήλικες, επισκέψεις σχολείων, κ.ά. (Chu, 2010· Hooper-Greenhill, 1992:182, 1994: 10-24)⁹. Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Νικονάνου (2010:38), αν και κατά τον 19^ο αιώνα αναγνωρίζεται ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας των μουσείων, το ενδιαφέρον των μουσείων εστιάζεται κυρίως στις συλλογές. Ανάλογα, ο Hein (2011:27), αναφέρει ότι στα μουσεία αυτής της εποχής η εκπαιδευτική δραστηριότητα γινόταν με έναν ανοργάνωτο τρόπο συγκριτικά με τις εκπαιδευτικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν αργότερα.

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να γίνει μια αναφορά στην ελληνική πραγματικότητα αυτής της εποχής. Με τη δημιουργία του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους αρχίζει να προβάλλεται το αίτημα για τη δημιουργία μουσείων στο πνεύμα της εποχής εκείνης και των γενικότερων ιδεολογικών διεργασιών στον ευρωπαϊκό χώρο (Χουρμουζιάδη, 2006:31). Η δημιουργία αρχαιολογικών μουσείων και η σύνδεση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας με την αρχαιότητα εκφράζεται και από το γεγονός ότι η συγκέντρωση και η προστασία των αρχαιολογικών ευρημάτων συνδεόταν με την ίδια την υπόσταση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους και του ελληνικού έθνους (Νάκου, 2001:122). Η προστασία των αρχαίων μνημείων είχε, μεταξύ άλλων, και ιδιαίτερη σημασία για τη σύνδεση των σύγχρονων Ελλήνων με το αρχαίο παρελθόν (Γκαζή, 1999:43, 1999^α. Νάκου, 2001:122-124· Οικονόμου, 2003:52-54·Χουρμουζιάδη, 2006:34). Τα αρχαιολογικά μουσεία όπως και άλλα μουσεία που ιδρύθηκαν τα επόμενα χρόνια¹⁰ πρόβαλαν την ιστορία του έθνους και είχαν ανάλογο εκπαιδευτικό ρόλο (Γκαζή, 1999^α. Νάκου, 2001:122-124· Οικονόμου, 2003:53). Το μουσείο αναδεικνύεται σε χώρο παιδείας και ο εκπαιδευτικός του ρόλος εκφράζεται και επίσημα όπως για παράδειγμα στο βασιλικό διάταγμα του 1885 για τη λειτουργία των μουσείων όπου διατυπώνεται ότι σκοπός της ίδρυσης των μουσείων είναι «...η γενική διάδοσις της αρχαιολογικής γνώσεως και η ανάπτυξις έρωτος προς τας καλὰς τέχνας» (Γκαζή, 1999^α:47· Χουρμουζιάδη, 2006:36). Όπως αναφέρει η Γκαζή (1999:43, 1999^α:47), βασικό χαρακτηριστικό των πρώτων ελληνικών μουσείων ήταν

⁹Στο μουσείο του Λούβρου εκτός από πρακτικές όπως η έκδοση καταλόγου και μάλιστα μεταφρασμένου και για ξένους επισκέπτες, οι διαλέξεις, κ.λπ. (Hooper-Greenhill, 1992: 182, 1994:10) αναπτύχθηκαν γενικότερα πρακτικές για την ταξινόμηση, τη φύλαξη, την καταγραφή, την έκθεση, τη συντήρηση των αντικειμένων, την οργάνωση ειδικών εκθέσεων ή προσωρινών (special και temporary exhibitions), κ.λπ. Οι πρακτικές αυτές οδήγησαν και στην εμφάνιση νέων ειδικοτήτων και επαγγελμάτων και επηρέασαν σημαντικά την οργάνωση των μουσείων που ιδρύθηκαν στη συνέχεια ακολουθώντας το παράδειγμα του Λούβρου. Περισσότερα βλ. Hooper-Greenhill, 1992:179-185.

¹⁰ Στην πορεία, και με την ίδια λογική της ιστορικής συνέχειας, ιδρύονται και νέα μουσεία όπως η Εθνική Πινακοθήκη (1900), το Βυζαντινό Μουσείο (1914), το Λαογραφικό Μουσείο (1918), το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο (1926), το Μουσείο Μπενάκη (1930) ενώ από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και μετά δημιουργήθηκαν πολλά νέα μουσεία διαφόρων ειδών (Οικονόμου, 2003:53-54).

ότι ιδρύθηκαν από την αρχή ως δημόσια μουσεία για όλα τα μέλη της κοινωνίας, ωστόσο, όπως σημειώνει η ίδια ερευνήτρια (Γκαζή, 1999^α:48), σε αντίθεση με τις θεωρητικές επιδιώξεις, οι Έλληνες επισκέπτες ήταν ελάχιστοι. Οι περισσότεροι επισκέπτες ήταν ξένοι επιστήμονες (π.χ. αρχαιολόγοι), περιηγητές, κ.λπ.

Στη μετάβαση από τον 19^ο αιώνα στον 20^ο και σε όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, οι εξελίξεις στο χώρο των μουσείων συνεχίζονται. Η εμφάνιση νέων μουσείων¹¹ και η σταδιακή αύξηση του ενδιαφέροντος για την επικοινωνία με το κοινό και την ανάπτυξη ποικίλων πρακτικών και δράσεων επικοινωνιακού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα, είναι το κύριο χαρακτηριστικό του 20^{ου} αιώνα. Σημαντικές αλλαγές αρχίζουν να σημειώνονται από τη δεκαετία του 1960 και μετά (Hooper-Greenhill, 1994:9), οι οποίες σύμφωνα με την Οικονόμου (2003:15,49), συνοδεύτηκαν και συνοδεύονται από μία κριτική και μία συζήτηση που συνεχώς εξελίσσεται για τον ρόλο που έχουν τα μουσεία σήμερα μέσα στην κοινωνία. Τις τελευταίες δεκαετίες του αιώνα που πέρασε στο πλαίσιο της «νέας μουσειολογίας» (Vergo,1989,1999), παρατηρήθηκε μια στροφή του ενδιαφέροντος στο «κοινό» των μουσείων (Νικονάνου, 2010:75-76· Χουρμουζιάδη, 2006:96-97).

Όπως αναφέρει ο Merriman (1999:43), τα μουσεία μόλις τις τελευταίες δεκαετίες του αιώνα που πέρασε ενδιαφέρθηκαν πιο συστηματικά για το κοινό τους ώστε να μην απευθύνονται μόνο σε λίγους «εκλεκτούς» επισκέπτες. Οι γενικότερες αλλαγές και εξελίξεις - κοινωνικές, επιστημονικές, πολιτιστικές, οικονομικές κ.λπ.¹² - αλλά και οι εξελίξεις στο χώρο της Παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, οδήγησαν τα μουσεία σε πρακτικές κατανόησης των φραγμών πρόσβασης, γνώσης και εξυπηρέτησης των επισκεπτών τους (Black, 2005:9-45·Dodd & Sandell, 1998· Μουσούρη, 1999· Merriman, 1999· Οικονόμου, 2003:98-122), στην προσφορά ποικίλων υπηρεσιών, στην εδραίωση του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων και στην ανάπτυξη μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων (Νικονάνου, 2010:39-62), ώστε τα μουσεία να μην αποτελούν χώρους που απευθύνονται μόνο σε περιορισμένα κοινωνικά στρώματα.

¹¹ Η σημερινή πραγματικότητα των μουσείων έχει να παρουσιάσει ένα τεράστιο εύρος συλλογών με μουσεία διαφορετικών θεματικών και ειδικού ενδιαφέροντος όπως μουσεία κινηματογράφου, φωτογραφίας, θεάτρου, ναυτικά μουσεία, μουσεία λογοτεχνών, μουσικής και πολλά άλλα ειδικού ενδιαφέροντος μουσεία. Για την ελληνική πραγματικότητα και τις θεματικές περιοχές των μουσείων βλ. και τον επίσημο δικτυακό τόπο του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού: <http://odysseus.culture.gr/h/1/gh110.jsp> (πρόσβαση 5 Ιουνίου 2015).

¹² Παράλληλα με τις ποικίλες κοινωνικές αλλαγές και την αναγνώριση του κοινωνικού ρόλου των μουσείων σημαντική παράμετρος για τη στροφή του ενδιαφέροντος των μουσείων στο κοινό τους ήταν και η οικονομική (Black, 2005:46). Όπως αναφέρει ο Merriman (1999:43) η οικονομική στενότητα σε συνδυασμό με την αναγκαιότητα και το αίτημα για ορθή διαχείριση της δημόσιας χρηματοδότησης δημιούργησε και την ανάγκη να αποδείξουν τα μουσεία ότι είναι ωφέλιμα σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα. Επίσης, ο ίδιος ερευνητής (ό.π.) αναφέρει ότι τα μουσεία έπρεπε να ανταγωνιστούν άλλους χώρους που οι άνθρωποι επιλέγουν για την ψυχαγωγία και τον ελεύθερό τους χρόνο – τη «βιομηχανία της πολιτιστικής κληρονομιάς» και το «σύνολο της βιομηχανίας της ψυχαγωγίας»- και για το λόγο αυτό έπρεπε και να κατανοήσουν το «κοινό» τους αλλά και να αναπτύξουν καλύτερες υπηρεσίες που μεταξύ των άλλων θα εξασφάλιζαν και τη βιωσιμότητά τους.

Πράγματι, όπως επισημαίνει η Γκαζή (2004:3-4), ο 20ος αιώνας χαρακτηρίζεται από μία νέα «ανθρωποκεντρική» αντίληψη εστιασμένη στον επισκέπτη-αποδέκτη και την κοινωνική και εκπαιδευτική αποστολή του μουσείου. Όπως σημειώνει η Νικονάνου (2010:75-76), η ανθρωποκεντρική αυτή αντίληψη μπορεί να εκφραστεί και με τον όρο «επισκεπτοκεντρικό μουσείο» που δεν περιλαμβάνει μόνο τους επισκέπτες ενός μουσείου αλλά και τους μη επισκέπτες. Η Hooper-Greenhill (1999^a:3, 24-25, σημ. 1), χρησιμοποιεί τον όρο «κοινό» (audience) αντί για τον όρο «επισκέπτες» (visitors), ακριβώς για να υποδηλώσει όλους τους επισκέπτες: αυτούς που επισκέπτονται το χώρο του μουσείου, αυτούς που επισκέπτονται ηλεκτρονικά το μουσείο αλλά και αυτούς που δεν είναι επισκέπτες του μουσείου και θα μπορούσαν να γίνουν. Ας σημειωθεί ότι η «επισκεπτοκεντρική» διάσταση του μουσείου δίνει έμφαση στους ίδιους τους επισκέπτες καθώς δεν τους αντιμετωπίζει ως παθητικούς δέκτες πληροφοριών και μπορεί να διαπερνά όλες τις μουσειακές λειτουργίες όπως για παράδειγμα τις εκθετικές πρακτικές και επιλογές, τη συλλεκτική πολιτική, κ.ά. (Νικονάνου, 2002:66-68).

Τα παραπάνω συνδέονται με την έννοια της πρόσβασης αφού αυτός ο προβληματισμός, οι συζητήσεις και πρακτικές που αναπτύχθηκαν ανέδειξαν την πολυπλοκότητα των φραγμών πρόσβασης στα πολιτιστικά αγαθά των μουσείων. Για παράδειγμα, σημαντική επίδραση στο χώρο των μουσείων άσκησε το έργο του Pierre Bourdieu (1969, 2002) για το «πολιτιστικό κεφάλαιο», την ικανότητα δηλαδή των ατόμων να κατανοούν πολιτιστικές σχέσεις και αγαθά, μια ικανότητα που δεν αποτελεί φυσικό χαρακτηριστικό. Όπως σχολιάζει η Οικονόμου (2003:67-70), παρόλο που έχουν περάσει αρκετές δεκαετίες από την έρευνα του Bourdieu και οπωσδήποτε πολλά έχουν αλλάξει από τότε και στη μουσειακή πραγματικότητα και στην κοινωνία, και παρόλο που ο ίδιος ερευνητής μελετούσε ένα συγκεκριμένο είδος μουσείου, οι ιδέες του παραμένουν επίκαιρες αναφορικά με κρίσιμα ζητήματα όπως η πρόσβαση και η κοινωνική ένταξη. Οι ιδέες του Bourdieu κατέδειξαν αφενός ότι η δυνατότητα απλά της φυσικής πρόσβασης και της εισόδου στο χώρο των μουσείων δεν ισοδυναμεί με την ουσιαστική πρόσβαση και κατανόηση των πολιτιστικών αγαθών που τα μουσεία διαχειρίζονται - εφόσον αυτό φαίνεται να είναι «*προνόμιο των καλλιεργημένων τάξεων*» - και αφετέρου τη σημασία της παιδείας και τον ρόλο της οικογένειας και του σχολείου (Οικονόμου, 2003:67-70):

«...ψεύτικη γενναιοδωρία, εφόσον η δωρεάν είσοδος είναι επίσης και προαιρετική είσοδος, που περιορίζεται σ' αυτούς που, οπλισμένοι με την ικανότητα να ιδιοποιούνται τα έργα τέχνης, έχουν το προνόμιο να κάνουν χρήση αυτής της ελευθερίας, και που επομένως βρίσκουν τον εαυτό τους νομιμοποιημένο στην προνομιακή τους θέση».

(Bourdieu & Darbel, 1997 όπως παρατίθεται από Οικονόμου, 2003:69-70).

Ανάλογα, ο Merriman (1998, 1999), σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησε στη Βρετανία, κατέδειξε ότι οι λόγοι για τους οποίους κάποιοι επισκέπτονται ή δεν επισκέπτονται τα μουσεία ξεπερνούν, όπως αναφέρει (1999:44), τις «δομικές»

παραμέτρους όπως είναι για παράδειγμα η ύπαρξη του εισιτηρίου ή η θέση του μουσείου. Ποιοι και πώς μπορούν να έχουν ουσιαστική πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά - συμπεριλαμβανομένων και αυτών που τα μουσεία διαχειρίζονται - είναι ερωτήματα που έφεραν σημαντικές αλλαγές στο χώρο των μουσείων αναφορικά με τη σχέση τους με τον κοινό και την έννοια της πρόσβασης με ευρύτερες κοινωνικές διαστάσεις.

Σήμερα, είναι πια αποδεκτό ότι το «κοινό» των μουσείων στην πραγματικότητα αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με διαφορετικά χαρακτηριστικά-κοινωνικά, πολιτισμικά, μορφωτικά, ιδεολογικά-, διαφορετικά ενδιαφέροντα και διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και προσδοκίες (Νάκου, 2001:137· Νικονάνου, 2002:65-66· Μουσούρη, 1999). Η αναγνώριση της ανομοιογένειας του κοινού των μουσείων καθορίζει, όπως επισημαίνει η Νικονάνου (2002:66), «το παιδαγωγικό γεγονός» στο χώρο του μουσείου και στρέφει το ερευνητικό ενδιαφέρον στη γνώση και την κατανόηση αυτού του κοινού και των δυνατοτήτων μάθησης. Ανάλογα η Hooper-Greenhill (1999^α:3, 24-25, σημ.1), μέσα από μια ευρύτερη θεώρηση του κοινού των μουσείων, επισημαίνει ότι τα μουσεία θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους όλους τους δυναμικούς τύπους επισκεπτών, αφού ο σχεδιασμός δράσεων και πρακτικών μόνο για αυτούς που επισκέπτονται τα μουσεία εμπεριέχει τον κίνδυνο διαιώνισης πρακτικών διακρίσεων ακόμα και αν αυτές είναι σιωπηρές. Γεγονός πάντως είναι ότι τα σύγχρονα μουσεία πλέον επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους όχι μόνο στη διατήρηση και τη μελέτη των συλλογών αλλά και στη σχέση τους με το κοινό τους, στον τρόπο που κατασκευάζονται, μεταφέρονται, ερμηνεύονται¹³ και γίνονται αντιληπτά διαφορετικά μηνύματα από διαφορετικούς επισκέπτες και διαφορετικές «ερμηνευτικές κοινότητες» (Hooper-Greenhill, 1999β:48· Μουσούρη, 2002· Νάκου, 2015· Νικονάνου, 2010:80).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει και μια αναφορά στην επίδραση των μοντέρνων και μεταμοντέρνων επιστημολογικών αντιλήψεων. Σύμφωνα με τη Νάκου (2001:134-145, 2009:21-23, 2015), οι μοντέρνες επιστημολογικές αντιλήψεις αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα σύνθετη και υποστηρίζουν ότι η απόλυτη γνώση δεν είναι δυνατή αλλά δομείται από τα άτομα μέσα από «σύνθετες διαδικασίες διάδρασης» με την πραγματικότητα. Στο χώρο των μουσείων η στροφή προς τις μοντέρνες επιστημολογικές αντιλήψεις είχε σαν αποτέλεσμα τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τα αντικείμενα («*object oriented*») στα αντικείμενα και το κοινό («*object and people oriented*»), την αποφυγή προβολής «*μονοσήμαντων*» όψεων και γνώσεων, την οργάνωση θεματικών εκθέσεων και τη σύνδεση των αντικειμένων με τα κοινωνικά τους πλαίσια, την ποικιλία μέσων και δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των επισκεπτών, κ.λπ. Οι μεταμοντέρνες αντιλήψεις επικεντρώνονται στο παρόν, αντιλαμβάνονται τη γνώση ως ένα σύνολο όψεων μιας «*αποδομημένης πραγματικότητας*» και δεν αντιμετωπίζουν το κοινό ως ένα γενικό και ευρύ κοινό αλλά ως διαφορετικούς ανθρώπους –και ομάδες- με διαφορετικά χαρακτηριστικά,

¹³Για το ζήτημα της ερμηνείας βλ. ενδεικτικά Νάκου, 2001:73-105.

ενδιαφέροντα και προσδοκίες. Μέσα στο πλαίσιο αυτό αμφισβητήθηκε η δυνατότητα των μουσείων να παρουσιάζουν τα μουσειακά αντικείμενα και ανάλογα «ιστορίες» που είναι με τον ίδιο τρόπο κατανοητές στο ευρύ κοινό. Οι παραπάνω απόψεις είχαν σαν αποτέλεσμα τη στροφή του ενδιαφέροντος στο κοινό («*people oriented*»), στην εξυπηρέτηση και την ενεργητική συμμετοχή του κοινού και στην ανάπτυξη ποικίλων πρακτικών όπως για παράδειγμα η συμμετοχή του κοινού στην προετοιμασία εκθέσεων, η πρόσβαση και σε άλλους χώρους των μουσείων, κ.λπ. (Νάκου, 2001:134-145, 2009:21-23, 2015).

Καθώς η επικοινωνία με το κοινό αποτελεί πλέον θεμελιώδη λειτουργία των μουσείων και ο εκπαιδευτικός τους ρόλος αποτελεί κομβικό χαρακτηριστικό για όλα τα μουσεία (Hooper-Greenhill, 1999^α:3), ιδιαίτερη επίδραση στο χώρο των μουσείων ασκούν σύγχρονες θεωρίες για την επικοινωνία, αντιλήψεις και θεωρίες για τη γνώση, τη μάθηση αλλά και την ίδια τη νοημοσύνη. Οι θεωρίες αυτές, όπως για παράδειγμα οι θεωρίες επικοινωνίας (Hooper-Greenhill, 1999^α, 1999^β, 1999^γ), οι κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις (Hein, 1995, 1998:135-179, 1999), η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983, 1993), τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ (Χατζηγεωργίου, 2004:339-340, 357-363· Νικονάνου, 2010:82), η φύση της μουσειακής εμπειρίας (Falk & Dierking, 1992) (βλ. κεφ. 4.1.), η επίδραση μοντέρνων και μεταμοντέρνων επιστημολογικών αντιλήψεων (Νάκου, 2001:134-145, 2009:21-23) για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω, επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίο τα μουσεία αντιλαμβάνονται την ουσιαστική πρόσβαση στους χώρους και τις συλλογές τους, ανέδειξαν ζητήματα που συνδέονται με τον ενεργητικό ρόλο του επισκέπτη, τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει, επικοινωνεί, δομεί νοήματα και οικοδομεί τη γνώση αλλά και ζητήματα που αφορούν τις διαφορετικές ικανότητες, ανάγκες, δεξιότητες, εμπειρίες, προσδοκίες και ενδιαφέροντα των επισκεπτών.

Η Οικονόμου (2003:50), σχολιάζοντας τις αλλαγές αυτές στο χώρο των μουσείων, αναφέρει ότι αυτές αντικατοπτρίζονται και στη χρήση του λεξιλογίου: «*Εκεί που παραδοσιακά οι λέξεις που τα χαρακτήριζαν ήταν «ταξινόμηση», «διανόηση», «διδασκαλία», «θαυμασμός», τώρα χρησιμοποιούνται πιο συχνά λέξεις όπως «αισθήματα», «εμπειρίες», «συμμετοχή», «πρόσβαση», «κοινωνική εκδήλωση». Ανάλογα, η Νικονάνου (2010:75), αναφερόμενη στις δράσεις των μουσείων σε σχέση με το κοινό τους -ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1980 και μετά- επισημαίνει ζητήματα διαφορετικών πτυχών πρόσβασης σε σχέση και με το αίτημα για άρση του «κοινωνικού διαχωρισμού» στο χώρο των μουσείων σημειώνοντας ότι τα μουσεία: «...προχωρούν σε οργανωμένες ενέργειες ώστε να γίνουν διανοητικά, φυσικά και πολιτισμικά προσβάσιμα σε διαφορετικές ομάδες επισκεπτών και να απαλλαγούν από την απαρχαιωμένη εικόνα τους που ήταν ταυτόσημη με τον κοινωνικό διαχωρισμό».*

Η έννοια της πρόσβασης περιλαμβάνεται στο σύγχρονο λεξιλόγιο των μουσείων ως έκφραση της συνειδητής στροφής του ενδιαφέροντος για τους επισκέπτες τους, τον τρόπο που βιώνουν την επίσκεψη και την ουσιαστική τους πρόσβαση αλλά και της σύνδεσης της έννοιας της πρόσβασης με την άρση μορφών κοινωνικού διαχωρισμού

και αποκλεισμού. Έτσι, τα μουσεία σήμερα δίνουν έμφαση στην άμβλυνση διαφορετικών φραγμών πρόσβασης (Dodd & Sandell, 1998:14 · Hartley, 1999: 152-153· Hetherington, 2000: 449 · Lang, 2006: 32 · McGinnis, 1999: 281· Walters, 2009·Weisen, 2008: 247), ενώ σήμερα είναι πλέον κατανοητό ότι οι φραγμοί της πρόσβασης στον πολιτισμό γενικότερα αλλά και στα μουσεία ειδικότερα, είναι, όπως επισημαίνει ο Weisen (2008:247) όχι μόνο «πολυδιάστατοι» αλλά και «αλληλοεξαρτώμενοι». Παράλληλα, σε μια κοινωνία που αλλάζει με ταχύτατους ρυθμούς, δημιουργούνται νέες απαιτήσεις και νέες δυνατότητες αναδεικνύοντας ταυτόχρονα και νέες προκλήσεις σε πτυχές της πρόσβασης, όπως για παράδειγμα η προσβασιμότητα στο διαδίκτυο και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Weisen, 2004, 2008:247).

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός «μουσείου για όλους», όροι όπως «*inclusive*» και «*inclusivity*» αποτελούν κεντρικά σημεία συζήτησης στο χώρο των μουσείων. Γενικότερα, ο όρος «*inclusive*» ως κοινωνικό ζητούμενο χρησιμοποιείται για να εκφράσει το μέσο για την εξάλειψη φραγμών, διακρίσεων και αποκλεισμών, για κοινωνικές αλλαγές και τη δημιουργία μιας «κοινωνίας *inclusion*» (Barton, 2000:58-59· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000:39). Έτσι, όροι όπως «*inclusion*», «*inclusive*» ή «*inclusivity*» χρησιμοποιούνται σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής όπως η εκπαίδευση¹⁴ και τα μουσεία. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας και για ζητήματα που αφορούν τον προβληματισμό και τις πρακτικές που αναπτύσσονται στο χώρο των μουσείων προς την κατεύθυνση αυτή, χρησιμοποιούμε όρους όπως «ένταξη», «ενταξιακές πρακτικές» (*inclusive* ή *inclusive practices*), με τη διευρυμένη σημασία τους αναφορικά με την αναγκαιότητα εξάλειψης ανισοτήτων και αποκλεισμών λόγω διαφορετικότητας (π.χ. φυλής, κοινωνικής τάξης, εθνικότητας, θρησκείας, φύλου, αναπηρίας, κ.λπ.) και τη συμμετοχή των ατόμων στις εκπαιδευτικές, πολιτιστικές και κοινωνικές εμπειρίες και δυνατότητες των μουσείων.

Στο χώρο των μουσείων, η έννοια αυτή (*inclusivity*) είναι στενά συνυφασμένη με την πρόσβαση χωρίς ωστόσο η προσβασιμότητα να περιορίζεται στη φυσική πρόσβαση ή απλά στη δυνατότητα φυσικής παρουσίας στο χώρο. Όπως έχει ήδη φανεί από τα παραπάνω, η έννοια της πρόσβασης στο χώρο των μουσείων είναι μια εξελισσόμενη

¹⁴ Στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (2011:168, σημ.23) ο όρος *inclusive* δεν ερμηνεύεται με ακρίβεια στην ελληνική γλώσσα και εκφράζει την απαίτηση εκπαίδευσης όλων των παιδιών ανεξάρτητα από τις διαφορές τους (φύλο, φυλή, γλώσσα, νοητική ή σωματική ικανότητα, κ.λπ.). Στο πλαίσιο των σύγχρονων αντιλήψεων και του αιτήματος για ένα δημοκρατικό σχολείο, για εκπαιδευτική και κοινωνική δικαιοσύνη στο χώρο του σχολείου και στην ευρύτερη κοινότητα και για εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού λόγω στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στη διαφορετικότητα, όροι όπως *inclusive* (*inclusive education*) και «ενταξιακή εκπαίδευση» δεν περιορίζονται μόνο στα παιδιά με αναπηρία αλλά σε όλα τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες ιδιαίτερες (Ainscow, 2007:3· Ζώνιου-Σιδέρη, 2005: 24-27, 29-30· Στρογγυλός, 2015). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, και καθώς ο όρος *inclusion* δεν μπορεί να αποδοθεί με ακρίβεια στην ελληνική γλώσσα, χρησιμοποιούνται όροι όπως «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «συνεκπαίδευση», «ισότιμη συμμετοχική εκπαίδευση», «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού». Περισσότερα για όρους και έννοιες όπως «ενσωμάτωση», «ένταξη», «*inclusion*», «συνεκπαίδευση», κ.λπ., βλ. ενδεικτικά: Barton, 2000· Γεωργούλα, 2011· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, 2008, 2011:156-233· Σούλης, 2002, 2008· Στρογγυλός, 2015· Τάφα, 1998.

έννοια και όχι στατική (Warner, 2013). Η συζήτηση πλέον για την πρόσβαση στο χώρο των μουσείων δεν αφορά μόνο στη φυσική πρόσβαση ή τη χρήση του χώρου αλλά επεκτείνεται σε όλες εκείνες τις ενέργειες που αντανakλούν τις προσπάθειες των μουσείων να συμπεριλάβουν κάθε επισκέπτη. Όπως επισημαίνει ο Warner (2013), αν και η παροχή φυσικής πρόσβασης και δυνατότητας χρήσης του χώρου είναι οπωσδήποτε αναγκαία συνθήκη για να μπορεί κανείς να επισκεφτεί ένα μουσείο, είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση αυτής της τεχνικής πλευράς της πρόσβασης από άλλες πρακτικές των μουσείων που στοχεύουν στη βελτίωση των ευκαιριών που δίνονται στους επισκέπτες για ισότιμη πρόσβαση στο περιεχόμενο και τις υπηρεσίες των μουσείων, στη δυνατότητα να διαμορφώσουν οι επισκέπτες τις δικές τους εμπειρίες αλλά και στη διερεύνηση της «ποιότητας» αυτών των εμπειριών.

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αναφέρουμε ότι σήμερα παράλληλα με τη συζήτηση για την άρση φραγμών πρόσβασης, αναδεικνύονται και ζητήματα πολιτισμικής διαφορετικότητας και του βαθμού ή του τρόπου αντιπροσώπευσης ή αναπαράστασης διαφόρων κοινωνικών, εθνοτικών και άλλων ομάδων και κοινοτήτων (Lang, 2006:32-33). Ζητήματα, συλλεκτικής και εκθετικής πολιτικής και πρακτικής, που κατά την Hooper-Greenhill (1999^a:7) συμπληρώνουν όψεις της πρόσβασης, αναδεικνύουν ένα σύνθετο πεδίο δράσης και διαλόγου από την άποψη ότι το μουσείο μπορεί να είναι ένας «προβληματικός» χώρος ανάλογα με τον βαθμό ή και τον τρόπο προβολής και εκπροσώπησης ορισμένων κοινωνικών ή μειονοτικών ομάδων (Hooper-Greenhill, 1999^a:11). Για παράδειγμα, η ίδια ερευνήτρια (Hooper-Greenhill, 1999^a:7-9), αναφέρεται σε έρευνες επισκεπτών που πραγματοποιήθηκαν στην Αγγλία με άτομα από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες. Οι έρευνες αυτές ανέδειξαν ποικίλα ζητήματα όπως η επιθυμία των ανθρώπων να δουν στο μουσείο πράγματα που συνδέονται με τη δική τους ζωή, την κουλτούρα και την ιστορία τους αλλά και τη δυσαρέσκεια για τον τρόπο που σε ορισμένες περιπτώσεις προβάλλονται οι περιοχές από τις οποίες κατάγονταν ή τον τρόπο που αυτά τα αντικείμενα αποσπάστηκαν από τις χώρες τους. Συλλεκτικές επιλογές, αναφορικά με το τι συλλέγεται και τι όχι, και επιλογές ως προς τον τρόπο έκθεσης των μουσειακών αντικειμένων που συνδέονται με ορισμένες κοινωνικές ομάδες και τις «κρυμμένες ιστορίες» (hidden histories) (Delin, 2002:85-86)¹⁵, έχουν αποτελέσει ευρύτατο πεδίο συζήτησης (Νάκου, 2009) αναφορικά και με τον ρόλο των μουσείων στην κοινωνική ένταξη (Dodd & Sandell, 2001) που θα εξετάσουμε στην επόμενη ενότητα.

Σήμερα, η συζήτηση για τη δημιουργία «μουσείων για όλους» σημαίνει ότι «κανένας δεν αποκλείεται» (Coxall, 2006:139). Τα μουσεία στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στον σύγχρονο κοινωνικό και εκπαιδευτικό τους ρόλο και να αποτελέσουν οργανισμούς για όλους, αναπτύσσουν ποικίλες δράσεις, υποδομές και προγράμματα - εντός και εκτός των τειχών των μουσείων - με απώτερο σκοπό την

¹⁵Με τον όρο αυτό περιγράφεται το φαινόμενο ανάδυσης της ιστορίας και της κουλτούρας ορισμένων κοινωνικών ομάδων (π.χ. των γυναικών, των μαύρων, των ομοφυλόφιλων, κ.λπ.). Η απουσία της ιστορίας αυτών των ομάδων οφείλεται σε προκαταλήψεις του παρελθόντος αλλά και σύγχρονες, καθώς επίσης και στην έλλειψη σχετικών τεκμηρίων (Laurence, 1996 αναφορά από Delin 2002:85-86).

πραγμάτωση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού τους ρόλου. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ανάπτυξη υποδομών και τον κατάλληλο σχεδιασμό για την άρση φραγμών φυσικής πρόσβασης, την παροχή διαφορετικών μέσων, τρόπων και δράσεων για την άρση αισθητηριακών φραγμών πρόσβασης, τη διεύρυνση του ωραρίου λειτουργίας, την οικονομική πολιτική για την άρση οικονομικών φραγμών πρόσβασης, τα εκπαιδευτικά προγράμματα για διαφορετικές ομάδες κοινού, τις ξεναγήσεις, τα εργαστήρια, τις διαλέξεις, τις ημερίδες και άλλες εκδηλώσεις, τις εκδόσεις, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, την αξιοποίηση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών, την ανάπτυξη βάσεων δεδομένων στο διαδίκτυο με την παροχή πληροφοριών για τα εκθέματα των μουσείων, την οργάνωση δράσεων για την πρόσβαση του κοινού σε χώρους όπως οι αποθήκες των μουσείων, την εκπαίδευση του προσωπικού σε θέματα υποδοχής και εξυπηρέτησης επισκεπτών, τις περιοδικές και κινητές εκθέσεις, τις εκθέσεις με κοινωνικά και άλλα θέματα όπως για παράδειγμα η αναπηρία, την οργάνωση δράσεων για τη συμμετοχή του κοινού στη διαμόρφωση εκθέσεων, τα προγράμματα προσέγγισης, την ανάπτυξη συνεργασιών με διάφορους φορείς κ.λπ.

Η Coxall (2006:139), αναφορικά με τις προσπάθειες για ένα «μουσείο για όλους», αναφέρεται σε όψεις της «ενταξιακής πρακτικής» στο χώρο των μουσείων όπως «η εξυπηρέτηση διαφορετικών κοινοτήτων, η συνεργασία και η αναζήτηση συμβουλής από το κοινό και τις διαφορετικές κοινότητες, η διεπιστημονική εργασία, η συνεργασία και με άλλους εξωτερικούς φορείς, η επίγνωση και ενσωμάτωση της διαφορετικότητας», κ.λπ. Τα παραπάνω έχουν επιπτώσεις στην εκπαιδευτική δυναμική των μουσείων η οποία, σύμφωνα με την Hooper-Greenhill (1999^a:3-4), θα πρέπει να γίνει κατανοητή μέσα από μια διευρυμένη οπτική που δεν περιορίζεται μόνο σε εκπαιδευτικές δράσεις για μαθητές, αλλά περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία δράσεων που διαπερνά πολλές λειτουργίες του μουσείου. Επιπλέον, είναι αναγκαία η αναγνώριση μιας ευρύτερης κοινωνικής ευθύνης και για το λόγο αυτό η ίδια ερευνήτρια (Hooper-Greenhill, 1999a:22-24), επισημαίνει ότι η συζήτηση για τη μουσειακή εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάζει όχι μόνο σε ζητήματα που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και σε κοινωνικά ζητήματα και ερωτήματα που συνδέονται με τον κοινωνικό και πολιτισμικό ρόλο των μουσείων.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή, καταδεικνύεται η πολυδιάστατη φύση της έννοιας της πρόσβασης που δεν ορίζεται μόνο ως πρακτική διευθέτηση ή όπως επισημαίνει η Σπανδάγου (2011:116) ως παροχή απλά της δυνατότητας φυσικής παρουσίας ή εισόδου μιας κοινωνικής ομάδας ή επισκεπτών. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας του κοινού των μουσείων καταδεικνύει ότι η έννοια της πρόσβασης μπορεί να προσλαμβάνει διαφορετικό περιεχόμενο για διαφορετικούς επισκέπτες, ενώ ταυτόχρονα ως έννοια εξελίσσεται και διευρύνεται παράλληλα με τα κοινωνικά αιτήματα για την προάσπιση του δικαιώματος όλων στον πολιτισμό, την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (Νάκου, 2001:108, 2002:127), τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την ένταξη και την κοινωνική συμμετοχή. Ο προβληματισμός που έχει αναπτυχθεί στο χώρο των μουσείων προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός

«μουσείου για όλους» αναδεικνύει και τις προκλήσεις που υπάρχουν αφού και σήμερα, όπως επισημαίνει η Νάκου (2001:126), ορισμένες μόνο κοινωνικές ομάδες και άτομα έχουν ουσιαστική πρόσβαση σε αυτά. Παράλληλα, στη συζήτηση που έχει αναπτυχθεί σήμερα για τον κοινωνικό ρόλο των μουσείων αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο οι δυνατότητες αλλά και το καθήκον των μουσείων να συμβάλουν στην καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας και στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης (Sandell, 2002^α:3).

1.3 Μουσεία και κοινωνική ένταξη

Τα σύγχρονα μουσεία ως πολιτιστικοί φορείς με σημαντικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο, αναμένεται να συμβάλουν μεταξύ άλλων, όπως σημειώνει ο Black (2005:4), στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της κοινωνικής ένταξης. Πράγματι, ένα βασικό κοινωνικό ζητούμενο σήμερα είναι η καταπολέμηση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού που υπονομεύει την κοινωνική συνοχή (Ιωαννίδη, 2006:21). Όπως επισημαίνει ο Τσαούσης (1998:97), βασική αρχή στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην προώθηση της δυνατότητας πρόσβασης και συμμετοχής σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής βρίσκεται η αρχή της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό και με βάση τον προβληματισμό που έχει αναπτυχθεί για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και για τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων, τα μουσεία καλούνται να αναπτύξουν στρατηγικές και δράσεις ή να επαναπροσδιορίσουν τις δράσεις τους προς την κατεύθυνση της ένταξης (inclusive) (Black, 2005:49·Dodd & Sandell, 2001:8).

Στη συζήτηση για τον ρόλο των μουσείων προς αυτή την κατεύθυνση είναι σημαντική η αναφορά στην έννοια του «κοινωνικού αποκλεισμού». Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί έναν μάλλον «ευέλικτο» όρο (Τσαούσης, 1998:89) που χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα φαινόμενο που αφορά διαφορετικούς ανθρώπους και είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού διαφορετικών παραγόντων και αιτιών (π.χ. φτώχεια, ανεργία, μετανάστευση, σωματική και ψυχική υγεία, άλλες κοινωνικές αλλαγές, ηλικία, κ.λπ.) (Ιωαννίδη, 2006: 61-62· Μουσούρου, 1998: 73-75, σημ.3· Τσιάκαλος, 1998: 53). Στη Βρετανία, για παράδειγμα, βλέπουμε ότι:

«Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένας σύντομος όρος για αυτό που συμβαίνει όταν άνθρωποι ή περιοχές υποφέρουν από τον συνδυασμό αλληλοσυνδεόμενων προβλημάτων όπως η ανεργία, οι φτωχές δεξιότητες, χαμηλό εισόδημα, φτωχό επίπεδο στέγασης, υψηλή εγκληματικότητα, κακή υγεία, φτώχεια και οικογενειακή κατάρρευση».

(SEU, 2001 αναφορά από Tlili, 2012:128)

Ο όρος χρησιμοποιείται σήμερα για να περιγράψει ένα πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο δε συνδέεται μόνο με οικονομικά κριτήρια –π.χ. τη φτώχεια– αλλά και με κοινωνικά δικαιώματα (Μουσούρου, 1998:67-70· Τσαούσης, 1998:90-91· Τσιάκαλος,

1998:58· Tlili, 2008:128), γεγονός που επιτρέπει, όπως αναφέρουν οι Dodd & Sandell (2001:8-9), μια περισσότερο «ολιστική» θεώρηση αυτού του φαινομένου που δεν περιορίζεται μόνο σε υλικά αγαθά και ζητήματα. Αντίστοιχα, η κοινωνική ανισότητα, όπως αναφέρει ο Sandell (2002^a:21, σημ. 6), μπορεί να περιγραφεί και με όρους κοινωνικών διαδικασιών που περιορίζουν τις ευκαιρίες, τις δυνατότητες πρόσβασης σε διαφορετικές πηγές και τα δικαιώματα διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (1998:54-63), ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να αναλυθεί με όρους «*παρεμπόδισης στην απορρόφηση δημόσιων και κοινωνικών αγαθών*», καθώς το κοινό στοιχείο μεταξύ των ομάδων και των ατόμων που βιώνουν ή διατρέχουν τον κίνδυνο να περιέλθουν σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού μπορεί να θεωρηθεί η παρεμπόδιση στην πρόσβαση στα δημόσια και κοινωνικά αγαθά. Ανάλογα, η Μουσούρου (1998:67-68) σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό, αναφέρεται, μεταξύ άλλων, στην «*έλλειψη ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων*» και στην «*έλλειψη συμμετοχής στην παραγωγή και στην απόλαυση κοινωνικών και δημόσιων αγαθών*». Έτσι, ο κοινωνικός αποκλεισμός αφορά σε περιορισμούς σε διάφορους τομείς της κοινωνίας όπως η εργασία, η υγεία, ο πολιτισμός, κ.λπ. (Ιωαννίδη, 2006:61) και περιλαμβάνει διάφορες μορφές αποκλεισμού και ποικίλες ομάδες αποκλεισμένων (Μουσούρου, 1998:68).

Αναφορικά με τη σχέση της έννοιας του αποκλεισμού από τη συμμετοχή, σύμφωνα με τον Τσαούση (1998:93) αποκλεισμός από τη συμμετοχή σημαίνει την «*παρεμπόδιση άσκησης ενός δικαιώματος συμμετοχής*», κάτι που μπορεί να συμβαίνει είτε γιατί ορισμένα άτομα δεν έχουν κάποια δικαιώματα είτε γιατί δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις και συνεπώς δεν μπορούν να τα ασκήσουν. Ανάλογα, ο Τσιάκαλος (1998:58-60) αναφέρει ότι ορισμένοι άνθρωποι και ομάδες αποκλείονται από ορισμένα αγαθά ή έχουν λιγότερες δυνατότητες πρόσβασης σε ορισμένους τομείς είτε εξαιτίας νομικών περιορισμών είτε εξαιτίας έμμεσων περιορισμών και έλλειψης κάποιων βασικών προϋποθέσεων. Σχετικά παραδείγματα είναι η εκπαίδευση παιδιών σε ένα περιβάλλον που δε λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους ή στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρίες η περιορισμένη συμμετοχή σε δημόσια αγαθά επειδή δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις πρόσβασης.

Στην προσπάθεια κατανόησης του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού θα πρέπει να αναφερθεί, επίσης, ότι ο όρος αυτός, τόσο σε πρακτικό όσο και θεωρητικό επίπεδο, αναφέρεται ως αποτέλεσμα του συνδυασμού διαφορετικών παραγόντων και αιτιών, αλλά και ως ένα φαινόμενο με διαφορετικές διαστάσεις -οικονομική, πολιτισμική, κοινωνική, κ.λπ. - (Dodd & Sandell, 2001:9-11· Τσιάκαλος, 1998:53), οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους (Dodd & Sandell, 2001:9-11· Τσαούσης, 1998:92). Έτσι, ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν περιγράφεται απλά ως μια «*κατάσταση*» αλλά ως μία «*διαδικασία*» (Μουσούρου, 1998:69) η οποία, όπως αναφέρει ο Τσαούσης (1998:92), «*οδηγεί αιτιακά από τη μία κατάσταση στην άλλη*». Υπό το πρίσμα αυτό ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν είναι τυχαίος και ούτε αναπαράγεται τυχαία (Τσιάκαλος, 1998:59-60).

Αυτή ακριβώς η αναγνώριση του πολυδιάστατου χαρακτήρα του κοινωνικού αποκλεισμού και της αλληλεπίδρασης των διαφορετικών διαστάσεών του, είχε σαν αποτέλεσμα την αναγνώριση ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται μεμονωμένα (Sandell, 2003:47-48), και συνακόλουθα την επέκταση των προσπαθειών για την άμβλυνση του φαινομένου αυτού, πέρα από το ζήτημα της επαγγελματικής απασχόλησης και τις υπηρεσίες πρόνοιας, και σε άλλους φορείς συμπεριλαμβανομένων και των μουσείων (Dodd & Sandell, 2001: 12· Tlili, 2008:129). Έτσι, παρόλο που η συζήτηση για τον κοινωνικό ρόλο των μουσείων δεν είναι καινούρια, τα τελευταία χρόνια παίρνει μια διαφορετική μορφή, καθώς γίνεται πιο συγκεκριμένη και σε ορισμένες τουλάχιστον χώρες επηρεάζεται και από την γενικότερη κοινωνική πολιτική για την καταπολέμηση συγκεκριμένων μορφών μειονεκτήματος και ανισότητας (Black, 2005:48-51·Newman, McLean & Urquhart, 2005:41-42·Sandell, 2002^a:3, 2003:46· Tlili, 2008)¹⁶.

Η πολυπλοκότητα του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού και οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες οι οποίες βιώνουν ή διατρέχουν τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού, δημιουργούν διάφορες δυσκολίες και ασάφειες στο χώρο των μουσείων, οι οποίες αντικατοπτρίζονται στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους προσλαμβάνεται η έννοια της κοινωνικής ένταξης και επιχειρείται η πραγμάτωσή της ή στους τρόπους με τους οποίους τα μουσεία αντιλαμβάνονται την κοινωνική αποστολή τους και τις προτεραιότητές τους ως χώροι διαφύλαξης πολιτιστικών αγαθών (Hooper-Greenhill, Sandell, Moussouri & O’Riain, 2000:5, 11· Dodd & Sandell, 2001:4, 8-9· Sandell, 2003:45). Διάφοροι ερευνητές αναφέρονται στη χρήση διαφορετικών όρων, τις διαφορετικές αντιλήψεις και νοηματοδοτήσεις που προσλαμβάνει στο χώρο των μουσείων η έννοια αυτή, στην ταύτισή της με τη διεύρυνση του κοινού ή με την πρόσβαση, και γενικότερα στην αβεβαιότητα που μπορεί να αισθάνονται οι επαγγελματίες των μουσείων ως προς τη «μετάφραση» της έννοιας της ένταξης σε συγκεκριμένες πρακτικές και διαδικασίες ενταξιακού χαρακτήρα (Dodd & Sandell, 2001:4· Hooper-Greenhill et al, 2000:5,53· Sandell, 2003:45, 47, 55· Σπανδάγου, 2011:55· Tlili, 2008).

Σε πιο πρακτικό επίπεδο, τα ερωτήματα που προκύπτουν αφορούν ποικίλες πτυχές των δράσεων και του αντίκτυπου των δράσεων αυτών, όπως το πώς διακρίνονται οι δράσεις «ενταξιακού» χαρακτήρα από εκείνες που στοχεύουν στη διεύρυνση του κοινού των μουσείων ή στην πρόσβαση ή το πώς μπορεί το μουσείο να συμβάλει προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ένταξης (Dodd & Sandell, 2001:8· Sandell, 2002α:4). Λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεπιδραστική φύση των διαστάσεων του

¹⁶Για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο η πολιτιστική πολιτική έχει επηρεαστεί από την κοινωνική πολιτική καθώς τα μουσεία αναμένεται να λειτουργήσουν ως «παράγοντες/κέντρα κοινωνικής αλλαγής» (Weisen, 2008:250·West & Smith, 2005). Έτσι, δίνεται έμφαση στον ρόλο των μουσείων για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης ενώ ο γενικός σκοπός αναφορικά με την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού στο χώρο των μουσείων είναι να προωθούν «τη συμμετοχή στον πολιτισμό και στις δραστηριότητες αναψυχής εκείνων που βρίσκονται σε κίνδυνο κοινωνικού μειονεκτήματος ή περιθωριοποίησης, ιδιαίτερα λόγω της περιοχής στην οποία ζουν · την αναπηρία τους, τη φτώχεια, την ηλικία, τη φυλετική ή την εθνική τους προέλευση» (DCMS, 2000:7).

κοινωνικού αποκλεισμού – μία από τις οποίες είναι και η πολιτιστική – (Dodd & Sandell, 2001:9-12· Τσιάκαλος, 1998:53), τα μουσεία, όπως είναι αναμενόμενο, με βάση τον καθοριστικό τους ρόλο στον πολιτισμό, έδωσαν έμφαση στην πολιτιστική διάσταση¹⁷ της ένταξης επιδιώκοντας την άρση ποικίλων φραγμών πρόσβασης και την ανάπτυξη δράσεων διεύρυνσης του κοινού αναφορικά με άτομα και ομάδες που συνήθως και για διάφορους λόγους δεν τα επισκέπτονται (Dodd & Sandell, 2001:12·Hooper-Greenhill et al, 2000:23· Lang, Reeve & Woollard, 2006·Sandell, 2003:47·Watson, 2007). Ωστόσο, η συζήτηση και η έρευνα που έχει αναπτυχθεί στο χώρο των μουσείων αναδεικνύει ότι η διεύρυνση του κοινού των μουσείων και η πρόσβαση δεν είναι έννοιες ταυτόσημες με τις δυνατότητες των μουσείων για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης αλλά αποτελούν βασικά βήματα για την προώθηση και την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης (Hooper-Greenhill et al, 2000:23· Sandell, 2003:45, 47), ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη μας ότι συχνά οι ομάδες ή οι κοινότητες που δεν επισκέπτονται το μουσείο ανήκουν σε αυτές που βιώνουν συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού (Black, 2005:49). Η πρόσβαση και η διεύρυνση του κοινού μπορούν να είναι στάδια ενεργειών και βήματα από την πλευρά των μουσείων προς την κοινωνική ένταξη (DCMS, 2000:12).

Ένα, επίσης, αναμφισβήτητο σημαντικό πεδίο δράσης των μουσείων για την καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας είναι οι εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες και γενικότερα ο εκπαιδευτικός τους ρόλος. Η Νάκου (2001:108, 2002:127-128) επισημαίνει ότι η παιδευτική αξιοποίηση των μουσείων συνδέεται με την προάσπιση του δικαιώματος όλων των ατόμων στον πολιτισμό και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ανάλογα, ο Hein (2011:38) αναφέρει ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασική υπηρεσία των μουσείων και ότι *«η μουσειακή εκπαίδευση συγκλίνει με την κοινωνική ευθύνη των μουσείων»*, ενώ η Hooper-Greenhill (1999α:3-4), όπως προαναφέρθηκε, υποστηρίζει πως η μουσειακή εκπαίδευση θα πρέπει να προσανατολίζεται και σε κοινωνικά ερωτήματα. Πράγματι, η εκπαιδευτική δράση των μουσείων θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους τρόπους για την καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης και συχνά το ζήτημα της κοινωνικής ένταξης συνδέεται με την εκπαιδευτική δράση των μουσείων (Dodd & Sandell, 2001:25·Sandell, 2002α:8).

Για παράδειγμα, η μορφωτική δύναμη των μουσείων μπορεί να αξιοποιηθεί προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ένταξης με την ανάπτυξη ποικίλων εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων προσέγγισης αλλά και με την ανάπτυξη ποικίλων συνεργασιών (DCMSα, 2000, section 1). Τα προγράμματα προσέγγισης (outreach programmes) αποτελούν εναλλακτικές δράσεις επικοινωνιακού, εκπαιδευτικού και κοινωνικού χαρακτήρα, αποσκοπούν στη σύνδεση του μουσείου με την κοινωνία και κυρίως με άτομα και ομάδες που για ποικίλους λόγους δεν επισκέπτονται μουσεία και υλοποιούνται με δράσεις και προγράμματα σε διαφορετικούς χώρους ή πρακτικές

¹⁷ Η έννοια της πολιτιστικής πρόσβασης αναφέρεται στο δικαίωμα των ατόμων να απολαμβάνουν τα πολιτιστικά αγαθά και να συμμετέχουν στον πολιτισμό ως χρήστες αλλά και ενεργά συνεισφέροντας σε αυτόν (Tlili, 2008:129-130, 144 σημ.2).

όπως ο δανεισμός αντικειμένων, τα μουσειολεωφορεία, κ.ά. (Καλεσοπούλου, 1999· Μουσούρη, 1999^α). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα προγράμματα προσέγγισης με άτομα τρίτης ηλικίας που είναι αποκομμένοι από κοινωνικές δραστηριότητες, άτομα ή παιδιά που νοσηλεύονται σε νοσοκομεία, κ.λπ. (βλ. ενδεικτικά Hooper-Greenhill et al., 2000:24· Μουσούρη, 1999α· Noble & Chatterjee, 2008 · Phillips, 2008). Άλλα παραδείγματα δράσεων με κοινωνικό προσανατολισμό είναι οι δράσεις με νέους που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο και αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες -κοινωνικές, συναισθηματικές, εκπαιδευτικές- και δυσκολίες συμμετοχής σε κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, δράσεις για την εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση με ποικίλες ομάδες, δράσεις για την ενδυνάμωση κοινοτήτων, για την προώθηση υγιών κοινωνιών με θέματα όπως η εγκυμοσύνη στην εφηβεία, η σεξουαλική αγωγή, το Aids, για την καταπολέμηση της εγκληματικότητας όπως για παράδειγμα ο βανδαλισμός και η βία στο ποδόσφαιρο, για την απασχόληση μέσα από την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας κ.ά. (ενδεικτικά: Dodd & Sandell, 2001· Hooper-Greenhill et al., 2000· Sandell, 2002^α · Tranter & Palin, 2004). Επίσης, πολύ σημαντικές είναι οι πρωτοβουλίες των μουσείων για την προβολή της ιστορίας και των χαρακτηριστικών διαφορετικών κοινωνικών ομάδων όπως τα άτομα με αναπηρία, διάφορες εθνοτικές, πολιτισμικές ομάδες (ενδεικτικά: Dodd, Sandell, Jolly & Jones, 2008 · Sandell, Dodd & Garland-Thomson, 2010 · Young, 2001).

Μια σημαντική παράμετρος του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων είναι η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση. Η δια βίου μάθηση (lifelong learning) σήμερα, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της πολιτικής των κρατών, καθώς μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των ατόμων, να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής, να προωθήσει ευκαιρίες απασχόλησης και γενικότερα να έχει πολλαπλά οφέλη και σε διαφορετικά επίπεδα της κοινωνίας (O'Brien & Candlin, 2001). Η μάθηση αποτελεί σε κάθε περίπτωση, όπως αναφέρει η Κοντογιάννη (1995:11), μία δια βίου διαδικασία και τα μουσεία σε αντίθεση με το σχολείο, είναι χώροι στους οποίους όλοι οι άνθρωποι μπορούν να επισκέπτονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους ενώ η ιδέα του μουσείου ως χώρου εκπαίδευσης και μάλιστα ενηλίκων δεν είναι καινούρια (O'Brien & Candlin, 2001). Πράγματι, τα μουσεία μπορεί να είναι χώροι «ασφαλείς» και «υποστηρικτικοί» παρέχοντας συνθήκες και ευκαιρίες έμπνευσης και δημιουργικότητας (Dodd & Sandell, 2001:27) που μπορούν να συμβάλουν στην πολιτική αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού ως χώροι δια βίου μάθησης (O'Brien & Candlin, 2001), προσελκύοντας και προσφέροντας ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης σε διαφορετικές ομάδες κοινού και ενήλικες που ενδεχομένως έχουν δυσκολίες ή είναι περισσότερο διστακτικοί σε άλλες μορφές τυπικής εκπαίδευσης (DCMS, 2000^α:6· Dodd & Sandell, 2001:27· Hooper-Greenhill, 2006:243· Χάιτας & Ιωαννίδη, 2006).

Η σύγχρονη συζήτηση για τον εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων αλλά και τον ρόλο τους στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, αναδεικνύει τη «δύναμη της μουσειακής παιδαγωγικής» (Hooper-Greenhill, 2006), και τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά της μάθησης μέσα στο χώρο του μουσείου συμπεριλαμβανομένης και της δια βίου μάθησης. Μερικά από τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν στα μουσεία μια ιδιαίτερη δυναμική για την απόκτηση ξεχωριστών εκπαιδευτικών εμπειριών, την καλλιέργεια στάσεων και ποικίλων δεξιοτήτων σε ένα ευρύτερο κοινό είναι η διάσταση της εμπειρίας (Hooper-Greenhill, 2006:241-243), η συναισθηματική διάσταση και η εμπλοκή των ατόμων στη διαδικασία της μάθησης με τρόπο άμεσο και βιωματικό (Hooper-Greenhill, 2006:241-242· Νικονάνου, 2010:77, 85-86), ο συνδυασμός της ψυχαγωγίας και της μάθησης (Νάκου, 2001:204· Νικονάνου, 2005:21, 2010:77, 86), η σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των ατόμων (Νικονάνου, 2002:15, 2010:86), το εύρος των μουσειακών συλλογών που μπορούν να προσφέρουν ένα ευρύτατο φάσμα εμπειριών, η αλληλεπίδραση στο πλαίσιο ποικίλων προγραμμάτων μέσω της οποίας επιτυγχάνονται στόχοι που ενισχύουν και την κοινωνική ένταξη (Dodd & Sandell, 2001:26-27), η έλλειψη της απαίτησης για βαθμολογικές επιδόσεις και η απουσία του άγχους που μπορεί να προκαλεί η τυπική εκπαίδευση (Νικονάνου, 2002: 14-15, 287· Tranter & Palin, 2004:89· Χάιτας & Ιωαννίδη, 2006), η χρήση διαφορετικών μέσων και μεθόδων μέσα στο χώρο του μουσείου (Νικονάνου, 2010:97-118), η μάθηση μέσω αντικειμένων (ενδεικτικά: Durbin, Morris, & Wilkinson, 1990· Hennigar-Shuh, 1999· Καλεσοπούλου, 2002· Μπούνια & Νικονάνου, 2008· Νάκου, 2001: 35-67. Νικονάνου, 2002:15-21, 89-93, 2005, 2010: 78-80), (βλ. και κεφ. 4.1.). Ωστόσο, και στο ζήτημα αυτό αναπτύσσεται μία προσέγγιση που δεν περιορίζεται μόνο στο επίπεδο των επιμέρους δράσεων των μουσείων αλλά επεκτείνεται και σε άλλες βασικές λειτουργίες των μουσείων. Για παράδειγμα, επισημαίνεται ότι η εκπαιδευτική διάσταση συχνά παραμένει μια δραστηριότητα που έπεται της συλλογής και του σχεδιασμού των εκθέσεων (O'Brien & Candlin, 2001· Νικονάνου, 2005:22).

Η σύγχρονη έρευνα και συζήτηση για τον ρόλο των μουσείων στην κοινωνική ένταξη καταδεικνύει ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους τα μουσεία μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη ποικίλων κοινωνικών στόχων (ενδεικτικά: Dodd & Sandell, 2001· Dodd et al., 2008· Hooper-Greenhill et al., 2000· Ιωαννίδη, 2005· Newman, McLean & Urquhart, 2005· O'Brien & Candlin, 2001· Sandell, 2002, 2002^a, 2003, 2007· Sandell, Dodd & Garland-Thomson, 2010· Σπανδάγου, 2011· Χάιτας & Ιωαννίδη, 2006). Πράγματι, σε σχετικές έρευνες και μελέτες και όπως φαίνεται και από παραδείγματα που προαναφέρθηκαν διαπιστώνεται ότι τα μουσεία έχουν αναπτύξει αξιόλογες δράσεις προς την κατεύθυνση της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού, σε συνεργασία με μια ποικιλία φορέων και υπηρεσιών (π.χ. νοσοκομεία, οίκοι ευγηρίας, φυλακές, φορείς ατόμων με αναπηρίες, κοινωνικές υπηρεσίες, πολιτιστικοί φορείς, περιβαλλοντικές οργανώσεις, κ.ά. (ενδεικτικά: Hooper-Greenhill et al., 2000), ενώ και στην ελληνική πραγματικότητα υπάρχουν αξιόλογα παραδείγματα με ανάλογο προσανατολισμό. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις δράσεις με σχετικό κοινωνικό προσανατολισμό του Εθνικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης (Tsekou, 2012), τα προγράμματα προσέγγισης του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου (Καλεσοπούλου, 1999), τη συνεργασία του Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου με Κέντρα Ψυχικής Υγείας και άλλες μονάδες για άτομα με ψυχικές

διαταραχές (Γκότσης & Βοσνίδης, 2008· Λιόλιος, 2008), τις εκπαιδευτικές δράσεις του Τμήματος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Υπουργείου Πολιτισμού για παιδιά μουσουλμανικών οικογενειών υποβαθμισμένων περιοχών του ιστορικού κέντρου της Αθήνας ή τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαφόρων μουσείων και φορέων για παιδιά και άτομα Ρομά και παιδιά διαφορετικής εθνοτικής καταγωγής (βλ. ενδεικτικά Γκότσης, 1996, 1997, 2011· Κακούρου-Χρόνη, 2006:71-77· Νάκου, 2015·Φακιολά, 2002· ΥΠΠΟ, 2002:25-26), κ.ά. Ας σημειωθεί ότι γενικότερα τα ελληνικά μουσεία εμφανίζονται ευαισθητοποιημένα σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας όπως και στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (βλ. ενδεικτικά Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 2005·Γκότσης, 2011, αλλά και τις σχετικές δράσεις και συνεργασίες στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλλινოსτούντων Μαθητών» από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/1----2011-2012/2011-2012>)¹⁸.

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, στο χώρο των μουσείων η συζήτηση που αναπτύσσεται, επικεντρώνεται στον αντίκτυπο που μπορούν να έχουν τα μουσεία στη ζωή των ατόμων και των κοινοτήτων σε διαφορετικά επίπεδα, στον ρόλο των μουσείων στην κοινωνική ένταξη και στην αντιμετώπιση ζητημάτων όπως ο ρατσισμός, άλλες μορφές διακρίσεων, η απασχόληση, η εκπαίδευση, κ.λπ. (Hooper-Greenhill et al., 2000 · Dodd & Sandell, 2001· Newman, McLean, & Urquhart, 2005· Sandell, 2002^a, 2003:46). Τα παραδείγματα δράσεων διαφόρων μουσείων αλλά και η σχετική έρευνα που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια, καταδεικνύουν ότι ο ρόλος των μουσείων και η εν δυνάμει συνεισφορά τους στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης μπορεί να αφορά ένα ευρύ και σύνθετο φάσμα και μάλιστα με αντίκτυπο σε διαφορετικά επίπεδα: σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο κοινοτήτων και σε επίπεδο κοινωνίας (Dodd & Sandell, 2001:25-35· Sandell, 2002^a, 2003:45-46).

Πιο συγκεκριμένα, σε ατομικό επίπεδο, οι διάφορες δράσεις των μουσείων μπορούν να αποδειχθούν σημαντικές για άτομα που βιώνουν δυσκολίες και οι οποίες συνδέονται με διάφορες καταστάσεις όπως η αναπηρία, η κοινωνική απομόνωση, κ.λπ. Η συνεισφορά των μουσείων συνδέεται με στόχους όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση, το αίσθημα της εμπιστοσύνης, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων, η δημιουργικότητα, η αντιμετώπιση της μοναξιάς, η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων με άλλα άτομα, οι ευκαιρίες αναζήτησης της ταυτότητας και της αίσθησης του ανήκειν, στόχοι που μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να ξεπεράσουν άλλα εμπόδια ή και να αναπτύξουν δεξιότητες που βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής τους. Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται μέσα από την αλληλεπίδραση στο χώρο του μουσείου, με την άμεση επαφή με πρόσωπα στο πλαίσιο διαφόρων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων των μουσείων (Dodd & Sandell, 2001:26-27,36-41· Hooper-Greenhill et al., 2000:24-26·Sandell, 2002^a: 5-6, 2003:45). Στην κατεύθυνση αυτή, ο εθελοντισμός είναι μια

¹⁸ Στις παραπάνω ενδεικτικές αναφορές δεν περιλαμβάνονται εκπαιδευτικές και άλλες δράσεις με άτομα με αναπηρίες. Για το θέμα αυτό γίνονται εκτενέστερες αναφορές σε επόμενα κεφάλαια.

ακόμα δυνατότητα που μπορούν να προσφέρουν τα μουσεία με οφέλη τόσο για τα ίδια τα μουσεία όσο και για τα άτομα (Dodd & Sandell, 2001: 27· Sandell, 2002α:6). Επιπλέον, εκτός από την επίτευξη προσωπικών στόχων που προαναφέρθηκαν, τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν τα άτομα μέσα από τη συμμετοχή τους σε ανάλογα σχεδιασμένες δράσεις μπορεί να είναι και πιο πρακτικά όπως η ανάπτυξη ευκαιριών ή δεξιοτήτων απασχόλησης.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, οι σύγχρονες μουσειοπαιδαγωγικές αντιλήψεις υπογραμμίζουν ότι η μάθηση και η εμπειρία μέσα στο χώρο του μουσείου δεν περιλαμβάνουν μόνο γνωστικούς στόχους αλλά και κοινωνικοσυναισθηματικούς όπως δεξιότητες συνεργασίας, αυτονομία, αίσθημα ασφάλειας, αυτοεκτίμηση, σεβασμός, κατανόηση των άλλων, κ.λπ. (Hooper-Greenhill, 2006, 2007·Κοντογιάννη, 1995: 24-27· Νάκου, 2001: 203-204·Νικονάνου, 2002:42). Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Dodd & Sandell (2001: 26), παρόμοιοι στόχοι σε ατομικό ή ψυχολογικό επίπεδο που εμπεριέχονται στις εκπαιδευτικές δράσεις των μουσείων ίσως να μην είναι πάντα κατανοητοί ή να μην καταγράφονται και να μην αξιολογούνται ως προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ένταξης, ή και να μη γίνονται πάντα ευρύτερα αντιληπτοί πέρα από τους ανθρώπους που συμμετέχουν και εμπλέκονται σε ανάλογες δράσεις των μουσείων (Hooper-Greenhill et al, 2000:5, 18). Μια άλλη διάσταση που θα πρέπει επίσης να αναφερθεί, είναι αυτή της ενδυνάμωσης του «ενεργού πολίτη», μια έννοια η οποία μπορεί να περιγραφεί με όρους δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των ατόμων και των κοινοτήτων (Newman, McLean, & Urquhart, 2005:42-43). Τα άτομα που βιώνουν συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού δεν είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά σε τομείς της ζωής όπως ο κοινωνικός τομέας, ο πολιτικός, ο πολιτιστικός ή και ο οικονομικός. Ο πολιτισμός μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη «ενεργών πολιτών», δηλαδή ατόμων που ενθαρρύνονται και μπορούν να συμμετέχουν τόσο στην κοινωνική, πολιτική, οικονομική αλλά και στην πολιτιστική ζωή της κοινωνίας. Οι ίδιοι ερευνητές (Newman, McLean, & Urquhart, 2005: 41-42) τονίζουν τον ρόλο των μουσείων επισημαίνοντας ότι η συνεισφορά των μουσείων προς αυτή την κατεύθυνση συνδέεται με προσωπικούς στόχους όπως η αυτοπεποίθηση και η αίσθηση της ταυτότητας.

Το δεύτερο επίπεδο της συνεισφοράς ή της εν δυνάμει συνεισφοράς των μουσείων στην κοινωνική ένταξη, αφορά τις επιμέρους κοινότητες της κοινωνίας. Μέσα από διάφορες δράσεις και πρωτοβουλίες τα μουσεία μπορούν να συμβάλουν στην ενδυνάμωση κοινοτήτων και στον αυτοπροσδιορισμό, στον προσδιορισμό των αναγκών τους, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και θέλησης για αλλαγή, στην αύξηση της εμπιστοσύνης αλλά και της συμμετοχής στην τοπική ζωή και σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Dodd & Sandell, 2001:27-28, 42-48· Hooper-Greenhill et al., 2000:27-28·Sandell, 2002α:7, 2003:45).

Το τρίτο επίπεδο της συνεισφοράς των μουσείων στην κοινωνική ένταξη αφορά ολόκληρη την κοινωνία και στηρίζεται στην παραδοχή ότι τα μουσεία μέσα από τις συλλογές τους και τις «ιστορίες» που αφηγούνται έχουν τη δύναμη και τη δυνατότητα

να πληροφορήσουν και να συμβάλουν στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων ανεξάρτητα από το αν αυτό γίνεται περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά (Dodd & Sandell, 2001:32·Sandell, 2002^a:8-15· Sandell, 2003:45). Όπως προαναφέρθηκε τα μουσεία δεν είναι ουδέτεροι χώροι όπως δεν είναι ουδέτερες και οι διαδικασίες συλλογής και έκθεσης, γεγονός που έχει αποτελέσει αντικείμενο ενός ευρύτερου μουσειολογικού προβληματισμού (Νάκου, 2001) αναφορικά και με τον βαθμό ή τον τρόπο εκπροσώπησης και αναπαράστασης διαφορετικών κοινωνικών ομάδων στο χώρο των μουσείων. Εξάλλου, όπως επισημαίνει η Νάκου (2001:44), *«τα μουσεία δε μελετούν το παρελθόν ή το παρόν αυτό καθαυτό, αλλά τα στοιχεία του παρελθόντος ή του παρόντος που διαθέτουν και με βάση αυτά διαμορφώνουν τις εκθέσεις τους»*. Επιπλέον, τα αντικείμενα τοποθετημένα στο μουσείο και σε μια διαφορετική πραγματικότητα από αυτή που τα δημιούργησε, δεν «μιλούν» από μόνα τους αλλά μέσα στο πλαίσιο που έχουν τοποθετηθεί (Hooper-Greenhill, 2000: 148·Νάκου, 2001: 147-176)¹⁹.

Τα παραπάνω συνδέονται με αυτό το τρίτο επίπεδο συνεισφοράς των μουσείων στην κοινωνική ένταξη που αφορά στο σύνολο της κοινωνίας (Dodd & Sandell, 2001:32) και στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων στην κοινωνία. Μέσα από τις συλλογές, τις εκθέσεις, τα προγράμματα και άλλες δράσεις τα μουσεία μπορούν να συμβάλουν στην άμβλυνση ανισοτήτων, στην καταπολέμηση στερεοτύπων, στην ανάδειξη και στο σεβασμό της διαφορετικότητας της κοινωνίας και στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής (Hooper-Greenhill et al, 2000:30-32· Dodd & Sandell, 2001:32, 52-72· Sandell, 2002^a:8-15, 2003:45). Όπως αναφέρει η Νάκου (2009:41), πολλά μουσεία σήμερα στρέφονται σε συλλεκτικές και εκθετικές πρακτικές που αφορούν τη ζωή απλών καθημερινών ανθρώπων, γυναικών, μειονοτήτων, κ.λπ., αλλά και ατόμων με αναπηρία όπως θα δούμε και σε επόμενη ενότητα.

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση του αντίκτυπου των δράσεων των μουσείων σε διαφορετικά επίπεδα είναι συμβατική και αποσκοπεί στην καλύτερη αναγνώριση και κατανόηση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους τα μουσεία μπορούν να συνεισφέρουν στην κοινωνική ένταξη (Dodd & Sandell, 2001:34· Hooper-Greenhill et al, 2000:24). Στην πραγματικότητα τα παραπάνω επίπεδα δεν διαχωρίζονται απόλυτα, καθώς οι διάφορες δράσεις των μουσείων μπορεί να έχουν πολλαπλούς στόχους με αντίκτυπο και στα τρία επίπεδα (Dodd & Sandell, 2001:34). Για παράδειγμα, όπως αναφέρουν οι Hooper-Greenhill et al., (2000:24), μία έκθεση που αναφέρεται σε θέματα υγείας μπορεί να προωθήσει σχετικά μηνύματα σε ένα ευρύτερο κοινό, να συμβάλει στην άμβλυνση αρνητικών αντιλήψεων για τα άτομα τα οποία μπορεί να προβάλλονται μέσα από τη συγκεκριμένη έκθεση ενώ στο πλαίσιο

¹⁹ Η πολυσημία των μουσειακών αντικειμένων είναι ένα σύνθετο ζήτημα και αφορά τα νοήματα, τις αξίες και τις σημασίες που αποδίδονται στα αντικείμενα με την ένταξή τους στο μουσειακό χώρο. Η πολυσημία των μουσειακών αντικειμένων συνδέεται με ποικίλες παραμέτρους – ιστορικές, πολιτισμικές, μουσειολογικές, κοινωνικές και πολιτικές – και γενικότερα με όλους τους παράγοντες που συνθέτουν την μουσειακή πραγματικότητα, όπως ο χώρος, οι όροι ίδρυσης και λειτουργίας των μουσείων, οι εκθεσιακές λογικές και το κοινό (Νάκου, 2001:147-176). Τα παραπάνω συνδέονται με το ζήτημα της ερμηνείας μέσα στο χώρο του μουσείου.

ποικίλων δράσεων σχετικών με το θέμα της έκθεσης μπορεί να επιτευχθούν και στόχοι με θετικό αντίκτυπο και σε ατομικό επίπεδο.

Η συζήτηση για τους τρόπους με τους οποίους τα μουσεία μπορούν να συμβάλουν στην κοινωνική ένταξη κερδίζει συνεχώς έδαφος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν δυσκολίες αλλά και διαφορετικές απόψεις και προβληματισμοί – και σε συνδυασμό με ζητήματα όπως η χρηματοδότηση και η πολιτική ορισμένων χωρών που αναμένει από τα μουσεία να έχουν ρόλο στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Για παράδειγμα διάφοροι ερευνητές (Dodd & Sandell, 2001: 13-14, 24· Fleming, 2001: 17-19· Raj, 2001: 21-22· Sandell, 2002α:3, 2003: 48), αναφέρονται σε απόψεις που έχουν εκφραστεί για το ζήτημα αυτό, όπως ότι η εμπλοκή των μουσείων σε ποικίλα κοινωνικά ζητήματα (π.χ. διακρίσεις, άλλα κοινωνικοοικονομικά θέματα, κ.λπ.) μπορεί να μην εμπίπτει στις αρμοδιότητες των μουσείων ως πολιτιστικών οργανισμών. Με την έννοια αυτή οι επαγγελματίες των μουσείων μπορεί να νιώθουν πιο βολικά με ρόλους ή πρακτικές των μουσείων όπως η διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία, κ.λπ.

Άλλοι ερευνητές επίσης (Coffee, 2008: 261· Dodd & Sandell, 2001:13· Raj, 2001:21), αναφέρουν απόψεις που έχουν εκφραστεί σχετικά με την «ουδετερότητα» των μουσείων, όπως ότι τα μουσεία θα πρέπει να είναι χώροι «ουδέτεροι» και «αντικειμενικοί» αφού απευθύνονται στο σύνολο της κοινωνίας και γι' αυτό το λόγο ίσως θα πρέπει να αποφεύγουν δράσεις που μπορεί να τα πολιτικοποιήσουν ή να ερμηνευθούν με όρους «συνηγορίας» συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Απέναντι σε αυτούς τους προβληματισμούς αντιτίθεται η άποψη ότι η εμπλοκή των μουσείων σε ζητήματα όπως η ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης μέσα από διάφορες δράσεις, εναρμονίζεται με τις σύγχρονες αντιλήψεις που θέλουν τα μουσεία να εστιάζουν στις ανάγκες και τις προσδοκίες των επισκεπτών τους παρακολουθώντας τις αλλαγές και την κοινωνική δυναμική που αναπτύσσεται σήμερα (Raj, 2001:21-22). Όπως αναφέρουν οι Dodd & Sandell, (2001:5), η ενασχόληση των μουσείων με κρίσιμα κοινωνικά ζητήματα όπως ο ρατσισμός, οι διακρίσεις, η απασχόληση, κλπ., δε σημαίνει ότι τα μουσεία θα μετατραπούν σε «όργανα κυβερνητικών μεταρρυθμίσεων». Επιπλέον, και σε ό,τι αφορά την «ουδέτερη» στάση των μουσείων, τα μουσεία αφενός δεν είναι ουδέτεροι χώροι (Νάκου,2001:125· Raj, 2001:21) και αφετέρου, όπως προαναφέρθηκε, έχουν τη δύναμη να παρέχουν πληροφόρηση και να διαμορφώνουν στάσεις και αντιλήψεις, ανεξάρτητα από το αν αυτό γίνεται περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά (Dodd & Sandell, 2001:32). Μουσεία που έχουν στο ενεργητικό τους σημαντικές πρωτοβουλίες για την πραγμάτωση αυτού του ρόλου αντιμετωπίζουν γενικότερα την πολιτιστική κληρονομιά και την τέχνη στο πλαίσιο της σχέσης που διαμορφώνεται με τους ανθρώπους, τις διαφορετικές κοινότητες και την κοινωνία και με την έννοια αυτή, η συλλογή, η διαφύλαξη και η ερμηνεία των αντικειμένων αποτελούν τα μέσα με τα οποία επιτυγχάνονται ευρύτεροι κοινωνικοί στόχοι (Dodd & Sandell, 2001:13,24). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όπως αποδεικνύεται από το εύρος των σχετικών δράσεων των μουσείων και τα ενδεικτικά παραδείγματα που προαναφέρθηκαν, φαίνεται πως οι επαγγελματίες μουσείων μπορεί να δείχνουν και

ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τις νέες ευκαιρίες που μπορεί να φέρει στα μουσεία η προσέγγιση αυτή (Sandell, 2003:48).

Σε πιο πρακτικό επίπεδο η συζήτηση για τον ρόλο των μουσείων στην κοινωνική ένταξη περιλαμβάνει ζητήματα όπως η νοηματοδότηση της έννοιας της κοινωνικής ένταξης και η ανάπτυξη ανάλογων στρατηγικών και δράσεων, το εύρος των δράσεων και των συνεργασιών που έχουν αναπτυχθεί και οι οποίες καταδεικνύουν με τη δυναμική των μουσείων προς την κατεύθυνση αυτή αλλά δημιουργούν και δυσκολίες στον ακριβή προσδιορισμό της μουσειακής εργασίας με στόχο την κοινωνική ένταξη, η έλλειψη αξιολόγησης ή οι δυσκολίες αξιολόγησης των δράσεων και του αντίκτυπου που έχουν στους αποδέκτες, οι δυσκολίες χρηματοδότησης, η μικρή διάρκεια και η βιωσιμότητα των δράσεων αυτών, η στελέχωση των μουσείων και ο φόρτος εργασίας, οι διαφορετικές δυνατότητες και περιορισμοί των τοπικών και μεγαλύτερων μουσείων, κ.λπ. (Black, 2005:51·Dodd & Sandell, 2001:27· Hooper-Greenhill et al, 2000:5,53,60· Tlili, 2008:124· West & Smith, 2005). Επιπλέον, και σε ό,τι αφορά το ζήτημα της ευρύτερης αναγνώρισης αυτής της συμβολής των μουσείων στην κοινωνική ένταξη φαίνεται πως πολλοί φορείς μπορεί να μην έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων των μουσείων προς αυτή την κατεύθυνση (Sandell, 2002^α:3· Tranter & Palin, 2004:90).

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα μουσεία δεν μπορούν να αναλάβουν την αντιμετώπιση κρίσιμων κοινωνικών ζητημάτων μόνα τους και ούτε ισχυρίζονται κάτι τέτοιο (Dodd & Sandell, 2001:24· Sandell, 2002^α:21), ενώ είναι αυτονόητο ότι δεν αντικαθιστούν τον ρόλο άλλων εκπαιδευτικών ή κοινωνικών φορέων και υπηρεσιών. Επιπλέον, όπως σημειώνει ο Sandell (2002^α:4,21), η ενασχόληση των μουσείων με παρόμοια κοινωνικά ζητήματα δε σημαίνει ότι όλα τα μουσεία έχουν τις απαραίτητες υποδομές, ή το υλικό για να ανταποκριθούν σε όλα αυτά τα θέματα ή και στα τρία επίπεδα που προαναφέρθηκαν. Εκείνο όμως που έχει μεγάλη σημασία είναι η συνειδητοποίηση, από την πλευρά των μουσείων, της κοινωνικής τους ευθύνης μέσα στα σύγχρονα κοινωνικά συμφραζόμενα αλλά και των μοναδικών συνθηκών, ευκαιριών και δυνατοτήτων που έχουν ώστε να αναπτύξουν ευέλικτες δράσεις και προσεγγίσεις και να συμβάλουν στη δημιουργία μιας κοινωνίας πιο δίκαιης που να μπορεί να συμπεριλαμβάνει τη διαφορετικότητα των μελών της (Dodd & Sandell, 2001:24· Sandell, 2002^α:4). Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, την αναγκαιότητα για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κοινωνικής πολιτικής και όχι μεμονωμένα αλλά και την ποικιλομορφία της μουσειακής πραγματικότητας, είναι φανερό ότι αλλαγές στις αντιλήψεις και τις πρακτικές δεν μπορούν να συμβούν από τη μια μέρα στην άλλη αλλά προϋποθέτουν μια περισσότερο ολοκληρωμένη αντιμετώπιση (Sandell, 2003). Βασική προϋπόθεση είναι η «*θεμελιώδης και φιλοσοφική δέσμευση*» (Raj, 2001: 21) προς την κατεύθυνση αυτή, με αντίστοιχες πρακτικές που εν τέλει συνδέονται με τον σύνθετο και διευρυνόμενο κοινωνικό ρόλο που τα μουσεία καλούνται σήμερα να έχουν (O' Brien & Candlin, 2001· Raj, 2001: 21-22· Sandell, 2003).

Κυριότερα σημεία του 1^{ου} κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν ζητήματα σχετικά με την έννοια της προσβασιμότητας, ως έναν θεμελιώδους σημασίας παράγοντα και ταυτόχρονα προϋπόθεση του περιβάλλοντος για τη δυνατότητα των ατόμων να συμμετέχουν σε διαφορετικούς τομείς της κοινωνικής ζωής χωρίς εμπόδια, διακρίσεις και αποκλεισμούς. Με την έννοια αυτή και δεδομένου ότι η προσβασιμότητα αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής και όχι αποσπασματικά.

Στο χώρο των μουσείων η πρόσβαση του κοινού είναι σύμφυτη με τη λειτουργία του δημόσιου μουσείου που βρίσκεται στην υπηρεσία της κοινωνίας και με την πραγμάτωση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού του ρόλου και περιλαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις: τη φυσική πρόσβαση, τη διανοητική, την αισθητηριακή, την εκπαιδευτική, την πολιτιστική, την οικονομική, την τεχνολογική, τη συναισθηματική, τις στάσεις και τις συμπεριφορές, την πρόσβαση στην πληροφορία, κ.λπ. Ανάλογα, και οι φραγμοί πρόσβασης είναι πολυδιάστατοι και αλληλοεξαρτώμενοι. Η συζήτηση για την πρόσβαση στο χώρο των μουσείων στην ευρύτερη της έννοια αποτελεί έκφραση της συνειδητής στροφής του ενδιαφέροντος των μουσείων για τους επισκέπτες τους. Αν και η ουσιαστική πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά αποτελεί ένα ευρύτερο θέμα παιδείας και πολιτισμού, η συζήτηση στο χώρο των μουσείων για την πρόσβαση συνδέεται με το αίτημα για την άρση μορφών κοινωνικού διαχωρισμού και αποκλεισμού και την προάσπιση του δικαιώματος όλων των ατόμων για ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή στον πολιτισμό.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται και η -εν δυνάμει- συνεισφορά των μουσείων για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης. Η πρόσβαση στο χώρο των μουσείων αποτελεί το θεμελιώδες βήμα για την εδραίωση σχέσεων με διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης και δεν είναι ταυτόσημη των δυνατοτήτων συνεισφοράς τους προς την κατεύθυνση αυτή. Η συνεισφορά των μουσείων για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους και με αντίκτυπο στη ζωή των ανθρώπων σε διαφορετικά επίπεδα: σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο κοινότητας και σε επίπεδο κοινωνία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα μουσεία αντικαθιστούν τον ρόλο άλλων φορέων και θεσμών για την καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης. Ο ρόλος των μουσείων προς την κατεύθυνση αυτή συνδέεται με τον σύνθετο και διεγερμένο κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο που τα μουσεία καλούνται σήμερα να έχουν και την ευθύνη τους να το πράξουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΟΥΣΕΙΑ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΣΟΒΑΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ

Το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στα άτομα με αναπηρία και την πρόσβασή τους στα μουσεία. Αρχικά γίνεται αναφορά στις διαφορετικές προσεγγίσεις-μοντέλα αναπηρίας και στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας που έχει επηρεάσει και τον χώρο των μουσείων. Επίσης, αποσαφηνίζονται όροι που χρησιμοποιούνται για τα άτομα με αναπηρίες όρασης που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα μουσεία το «κοινό» των ατόμων με αναπηρίες όρασης. Παρουσιάζονται ενδεικτικές ενέργειες και πρωτοβουλίες που έχουν πραγματοποιηθεί για την προώθηση της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού όπως τα μουσεία, σε επίπεδο κρατών, διεθνών ενώσεων, διακηρύξεων και νομοθεσίας καθώς και αντίστοιχες ενέργειες και πρωτοβουλίες στη χώρα μας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση βασικών σημείων συζήτησης για τη «θέση» των ατόμων με αναπηρίες όρασης σε χώρους «οπτικοκεντρικούς» όπως τα μουσεία αλλά και για ζητήματα σχετικά με τις δυνατότητες συμβολής των μουσείων στην καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης αναφορικά με τα άτομα με αναπηρίες.

2.1. Η έννοια της αναπηρίας

Είναι γενικότερη διαπίστωση ότι οι προσπάθειες ορισμού της έννοιας της αναπηρίας προσκρούουν σε μια σειρά από δυσκολίες που συνδέονται, μεταξύ άλλων, με το πλαίσιο μέσα στο οποίο η αναπηρία τοποθετείται και εξετάζεται, την ανομοιογένεια των περιπτώσεων που κατατάσσονται σ' αυτή την κατηγορία, κ.ά. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:15-22). Παράλληλα, όπως σημειώνει ο Κουτάντος (2000:65), «οι ορισμοί περιέχουν πολιτικό λόγο και κοινωνικές απόψεις», και έχουν πολύ σημαντικό ρόλο, όχι μόνο για τον τρόπο που ορίζουν μια κατάσταση και το περιεχόμενο που αποδίδουν στην αναπηρία, αλλά και για τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζεται αυτή η κατάσταση σε διαφορετικά επίπεδα της κοινωνικής ζωής και τον αντίκτυπό τους στα ίδια τα άτομα με αναπηρίες (Oliver, 2009:40-43).

Η επικράτηση για πολλά χρόνια του ατομικού μοντέλου της αναπηρίας, ιδιαίτερα στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, επέβαλε μια αντίληψη της αναπηρίας ως «προσωπικής τραγωδίας», εδραίωσε αντιλήψεις που συνδέουν την αναπηρία με την αρρώστια και τη δυστυχία, και αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία ανάλογων στερεοτύπων, αντιλήψεων και πρακτικών με όρους διάγνωσης, ασθένειας, προστασίας, θεραπείας και αποκατάστασης και με στόχο τη μείωση της «απόκλισης» από το «κανονικό» (Γεωργούλα, 2011: 8-10· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:64-68·Κουτάντος, 2000:66· Oliver, 2009·Στρογγυλός, 2015:14-16)²⁰. Στο ατομικό μοντέλο η αναπηρία

²⁰ Σύμφωνα με τον Oliver (2009: 121-134), η αντίληψη της αναπηρίας ως ατομικό πρόβλημα είναι αυτή που οδήγησε στην «ιατρικοποίηση» της αναπηρίας. Η θεώρηση της αναπηρίας ως «ατομική παθολογία» οδήγησε και στον έλεγχο των αναπήρων μέσω του αποκλεισμού τους, με την ιατρική –

γίνεται κατανοητή ως ατομική υπόθεση, είναι συνυφασμένη με την ύπαρξη κάποιας «λειτουργικής βλάβης» και δίνεται έμφαση στη θεραπεία και την αποκατάσταση του ίδιου του ατόμου ως «θύμα» της βλάβης, θέτοντας στο περιθώριο τον ρόλο της κοινωνίας που επηρεάζει και διαμορφώνει τις εμπειρίες της αναπηρίας (Γεωργούλα, 2011:10 ·Κουτάντος, 2000:65, 2005:32-37 ·Oliver, 2009·Στρογγυλός, 2015:14-16).

Το κοινωνικό μοντέλο, που αναπτύχθηκε με τη συμβολή των ίδιων των ατόμων με αναπηρίες, εστιάζει στα προβλήματα και τους φραγμούς που θέτει η κοινωνία και υπογραμμίζει την ανάγκη κοινωνικών αλλαγών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:69-76·Κουτάντος, 2005:37-42·Στρογγυλός, 2015:14-16). Τα ίδια τα αναπηρικά κινήματα είχαν αμφισβητήσει το ατομικό μοντέλο αναπηρίας από τη δεκαετία του 1960 και 1970 (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:69) αναπτύσσοντας μια αξιοσημείωτη δράση προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης μιας κοινωνικής θεωρίας και προσέγγισης για την αναπηρία και της διάκρισης της «βλάβης» από την «αναπηρία» (Oliver, 2009:55-56). Τη δεκαετία του 1970 το κίνημα των ατόμων με κινητικές αναπηρίες (UPIAS- Union of Physically Impaired Against Segregation) προσδιόρισε την αναπηρία ως μια κατάσταση η οποία «προκαλείται από τη σύγχρονη κοινωνική οργάνωση, η οποία δε λογαριάζει καθόλου ή λογαριάζει ελάχιστα τους ανθρώπους που έχουν φυσικές βλάβες, περιορίζοντάς τους από τις κοινωνικές δραστηριότητες» (αναφορά από Oliver, 2009:56). Το κοινωνικό μοντέλο, χωρίς να παραβλέπει ζητήματα που συνδέονται με τη βλάβη, στρέφει το ενδιαφέρον και στην κοινωνία και υπογραμμίζει την αναγκαιότητα άρσης ποικίλων φραγμών - περιβαλλοντικών, κοινωνικών, στερεοτύπων και προκαταλήψεων - που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:70-71·Στρογγυλός, 2015:15-16).

Η αντίληψη της αναπηρίας ως ατομική παθολογία και «απόκλιση», αλλά και ανάλογα στερεότυπα, αντανακλώνονται σε διάφορους τομείς και θεσμούς της κοινωνίας ακόμα και όταν η πρόθεση είναι η άμβλυνση περιορισμών και η ισότιμη αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στη χώρα μας για τη σύνδεση της αναπηρίας με την απόκλιση είναι ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή που ψηφίστηκε το 1981 (Ν.1143/81) στον οποίο τα άτομα με αναπηρίες αναφέρονταν ως «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού». Ο νόμος αυτός δέχτηκε κριτική αφού, μεταξύ άλλων, όριζε και διαχώριζε τα «αποκλίνοντα» άτομα από τα «φυσιολογικά» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:113-115, 2008:13-14, 2000:32· Στασινός, 2001:237-238)²¹. Αντίστοιχα, στο χώρο των μουσείων, τη δεκαετία του 1990 στις πρώτες προσπάθειες ορισμένων φορέων να απευθύνουν τις δράσεις τους και σε μαθητές με αναπηρίες και παρά τις αναμφίβολα καλές προθέσεις των υπευθύνων, βλέπουμε αναφορές στους

αλλά και άλλων «ειδικών» - να ορίζουν και να χειρίζονται ένα φάσμα καταστάσεων που δεν είναι καθαρά ιατρικής φύσης όπως η εκπαίδευση, η εργασία, κ.λπ. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:70-71·Κουτάντος, 2000:67· Oliver, 2009:124).

²¹ Με τον νόμο 1566/1985 καταργήθηκε ο όρος αυτός και αντικαταστάθηκε από τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες». Με τον νόμο 2817/2000 ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» αλλάζει σε «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και με τον νόμο 3699/2008 υιοθετείται ο όρος «άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Περισσότερα για το νομοθετικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής βλ. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:108-128.

«αποκλίνοντες», όρος που περιελάμβανε πολλές και διαφορετικές περιπτώσεις μαθητών²². Αν και στην πορεία αυτοί οι όροι παύουν να χρησιμοποιούνται, σε ορισμένες περιπτώσεις παρά τις καλές προθέσεις και την αναγνώριση της ευθύνης που έχει η κοινωνία για την άρση ποικίλων φραγμών πρόσβασης και συμμετοχής, δεν αποφεύγονται κατάλοιπα του ατομικού μοντέλου με αναφορές στην «ανημπόρια» των ατόμων με αναπηρία που χαρακτηρίζονται ως «πάσχοντες»²³. Οι παραπάνω αναφορές υποδηλώνουν την ισχυρή επίδραση που ασκεί το ατομικό μοντέλο αναπηρίας παρά τις αλλαγές και τις εξελίξεις στην αντίληψη της αναπηρίας στο πλαίσιο της κοινωνικής της προσέγγισης (Στρογγυλός, 2015:15).

Σήμερα, σε ένα πλαίσιο συνδυαστικής θεώρησης (Κουτάντος, 2005:45-53), αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της αναγνώρισης της ατομικής και κοινωνικής πλευράς της αναπηρίας (Βλάχου, 2000:101). Η αναπηρία, σήμερα, γίνεται κατανοητή στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον και του συνδυασμού εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων ή περιβαλλοντικών και ατομικών χαρακτηριστικών (WHO, 2002 αναφορά από Αργυρόπουλος, 2010:309). Το 2001, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (World Health Organization, WHO) υιοθέτησε τη Διεθνή Ταξινόμηση Λειτουργικότητας, Αναπηρίας και Υγείας (International Classification of Functional, Disability and Health). Πρόκειται για μία πολυδιάστατη προσέγγιση της αναπηρίας (WHO, 2001), μέσα από μία «βιολογική, ψυχολογική και κοινωνική άποψη» (Dufreney-Trinchinetti, 2004:66) που συνδυάζει την ατομική και κοινωνική διάσταση της αναπηρίας (Dufreney-Trinchinetti, 2004:66· Fletcher, 2013:299·Κουτάντος, 2005:46) υπογραμμίζοντας ότι «η λειτουργικότητα ενός ατόμου σε ένα τομέα αντανακλά μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στην κατάσταση υγείας και το πλαίσιο περιβαλλοντικών και ατομικών παραγόντων» (WHO, 2001:17). Αυτή η αλλαγή στην αντίληψη της αναπηρίας και η συζήτηση για τους περιορισμούς που θέτει η κοινωνία στην πρόσβαση, στη δραστηριότητα και στη συμμετοχή σε διαφορετικούς τομείς της κοινωνικής ζωής (Dufreney-Trinchinetti, 2004:69), επηρέασαν πολιτικές και πρακτικές σε διαφορετικά επίπεδα, τομείς και θεσμούς της κοινωνίας συμπεριλαμβανομένων και των μουσείων (Delin, 2003·Moussouri, 2007).

²² «Τι γίνεται όμως για τις ομάδες ή τα άτομα που παρεκκλίνουν του γενικού κανόνα; Ως αποκλίνοντες θεωρούμε τους μαθητές που παρουσιάζουν βασικές ελλείψεις στις δυνατότητες επικοινωνίας. Αυτές μπορεί να οφείλονται σε ψυχολογικούς ή κοινωνικούς λόγους (π.χ. γραφοαναγνωστικά προβλήματα, λειτουργικός αναλφαβητισμός, μαθησιακή καθυστέρηση) ή ακόμα και στην οικογενειακή, κοινωνική και πολιτιστική τους προέλευση: παιδιά του χωριού SOS, παιδιά ορφανοτροφείων, παλλινოსτούντες, πρόσφυγες, απόδημοι, τσιγγάνοι ROM, κ.ά. Βέβαια οι ελλείψεις αυτές μπορεί να οφείλονται και σε προβλήματα ψυχοκινητικής, πνευματικής και σωματικής αναπηρίας» (Χρυσουλάκη, 1997:52).

²³ «Την ανημπόρια οφείλουμε να τη χρεώνουμε όχι στους πάσχοντες συνανθρώπους μας, αλλά στην ίδια την πολιτεία που αποκλείει πολλούς ανθρώπους από την πρόσβαση σε πολλούς χώρους. Μοιάζει σαν κανείς να μην σκέπτεται ότι όλοι μας μπορεί να βρεθούμε σε αυτήν ακριβώς την κατάσταση των ανθρώπων που χαρακτηρίζουμε ως άτομα με αναπηρία. Τουλάχιστον το μουσείο και το σχολείο οφείλει να εμμένει και να αξιοποιεί τις δυνατότητες των ανθρώπων και όχι να τους στερεί ευκαιρίες με τη δικαιολογία και την προβολή των αδυναμιών τους» (Κακούρου-Χρόνη, 2006:65).

2.1.2 Άτομα με αναπηρίες όρασης

Ο πληθυσμός των ατόμων με αναπηρίες όρασης - με ολική ή μερική απώλεια όρασης - συνιστά μια ανομοιογενή ομάδα ατόμων που διαφέρουν μεταξύ τους όχι μόνο ως άτομα όπως άλλωστε όλοι οι άνθρωποι, αλλά και ως προς το είδος του οπτικού προβλήματος, την υπολειπόμενη όραση ή την ηλικία εμφάνισης του οπτικού προβλήματος (Αργυρόπουλος, 2015, 2011)²⁴. Τα διάφορα προβλήματα όρασης (Λιοδάκης, 2000:28-36· Mason, 1997· Κουτάντος, 2005:82-92), μπορούν να ταξινομηθούν με διαφορετικούς τρόπους και αφορούν σε διαφορετικά χαρακτηριστικά όπως η οπτική οξύτητα²⁵, το οπτικό πεδίο²⁶, η διάκριση των χρωμάτων ή η ευαισθησία στο κοντράστ, στο έντονο ή αδύναμο φως ή στις εναλλαγές του φωτισμού (Αργυρόπουλος, 2011:31-32· Mason, 1997^a).

Υπάρχουν δύο διαφορετικοί τρόποι αξιολόγησης των προβλημάτων όρασης: η ιατρική και η λειτουργική αξιολόγηση (Αργυρόπουλος, 2006· Mason, 1997^a). Με βάση την ιατρική αξιολόγηση της όρασης, η «τύφλωση» ή η ολική απώλεια όρασης αναφέρεται στις περιπτώσεις που ένα άτομο έχει οπτική οξύτητα μικρότερη από 3/60 ή απώλεια οπτικού πεδίου μικρότερη των 10 μοιρών στον καλύτερο οφθαλμό με την καλύτερη διόρθωση (Αργυρόπουλος, 2011:32· Mason, 1997^a:55· WHO,2010:8).

Στην Ελλάδα και σύμφωνα με τον νόμο 958/1979 (άρθρο 1): *«Τυφλός, κατά την έννοια του παρόντος νόμου, νοείται παν πρόσωπον, το οποίον στερείται παντελώς και της αντιλήψεως του φωτός ή του οποίου η οπτική οξύτης είναι μικρότερα του ενός εικοστού (1/20) της φυσιολογικής τοιαύτης»*. Σε ό,τι αφορά τα άτομα με μειωμένη όραση, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει ως άτομα με μειωμένη ή περιορισμένη όραση εκείνα των οποίων η οπτική οξύτητα είναι μεταξύ 6/18 και 3/60 (χειρότερα από 6/18 και καλύτερα ή ίσα με 3/60) (Αργυρόπουλος, 2011:32· Mason, 1997^a:55). Επίσης, ο όρος *«νομικώς τυφλά άτομα»* χρησιμοποιείται για τα άτομα των οποίων η οπτική οξύτητα στον καλύτερο οφθαλμό και με οπτική διόρθωση δεν είναι μεγαλύτερη από 6/60 ή τα άτομα των οποίων το μέγεθος του οπτικού πεδίου είναι περιορισμένο σε τόξο όχι μεγαλύτερο των 20 μοιρών. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται

²⁴Τα σοβαρά προβλήματα όρασης οφείλονται σε διάφορα αίτια που διακρίνονται σε γενετικά, προγεννητικά, περιγεννητικά και μεταγεννητικά (Λιοδάκης, 2000:36· Mason, 1997). Η ανάπτυξη της επιστήμης είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση του ποσοστού τυφλών παιδιών προσχολικής ηλικίας τουλάχιστον στις αναπτυγμένες χώρες. Αντίθετα, δε συμβαίνει το ίδιο στις μεγαλύτερες ηλικίες όπου η εμφάνιση των προβλημάτων όρασης κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα (Λιοδάκης, 2000:38).

²⁵Η οπτική οξύτητα είναι η ευκρίνεια της όρασης, η ικανότητα να διακρίνει κανείς από απόσταση έντονες αντιθέσεις, λεπτομέρειες και σχήματα (Αργυρόπουλος, 2011:31· Mason, 1997^a:53). Ο πιο διαδεδομένος τρόπος εκτίμησης της οπτικής οξύτητας είναι ο πίνακας Snellen που περιλαμβάνει σειρές με διαφορετικού μεγέθους γράμματα, αριθμούς ή εικόνες που μπορούν να αναγνωριστούν από συγκεκριμένη απόσταση από ανθρώπους με κανονική όραση. Αν το άτομο μπορεί να διαβάσει μέχρι τη σειρά για τα 6 μέτρα, τότε η οπτική του οξύτητα είναι φυσιολογική και αποδίδεται με τους αριθμούς 6/6. Ο πρώτος αριθμός δηλώνει την απόσταση από τον πίνακα και ο δεύτερος την απόσταση από την οποία ένα άτομο με φυσιολογική όραση διακρίνει τα γράμματα. Έτσι, αν για παράδειγμα το μέτρο οπτικής οξύτητας ενός ατόμου είναι 6/24, αυτό σημαίνει ότι το άτομο αυτό μπορεί να διαβάσει από απόσταση 6 μέτρων αυτό που κάποιος με φυσιολογική όραση μπορεί να διαβάσει στα 24 μέτρα (Αργυρόπουλος, 2011:31· Mason, 1997^a:55).

²⁶ Με τον όρο οπτικό πεδίο περιγράφεται *«η περιοχή που μπορεί να δει κανείς απ' όλα τα σημεία του ματιού όταν κοιτάζει ευθεία μπροστά»* (Mason, 1997^a:58).

περισσότερο για ζητήματα που αφορούν σε κρατικές παροχές (π.χ. επιδόματα) και όχι με εκπαιδευτική διάσταση (Αργυρόπουλος, 2011:32· Huebner, 2000:59). Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι αν ένα άτομο χαρακτηριστεί τυφλό δε σημαίνει ότι είναι ολικά τυφλό (ολική απώλεια όρασης) (Αργυρόπουλος, 2011:32). Πολλά άτομα και παιδιά που αναφέρονται ως «τυφλά» έχουν χρήσιμη υπολειπόμενη όραση ή διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα στο φως και στο σκοτάδι ενώ το ίδιο άτομο μπορεί να συμπεριφέρεται διαφορετικά ανάλογα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος (π.χ. καλές συνθήκες φωτισμού), (Αργυρόπουλος, 2011:32· Huebner, 2000:59·Mason, 1997β:37·Tobin, 1997:77).

Οι κλινικού τύπου ορισμοί και ταξινομήσεις έχουν ορισμένους περιορισμούς (Κουτάντος, 2005:114-115) καθώς δεν εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο χρησιμοποιεί την υπολειπόμενη του όραση (Huebner, 2000:60). Για το λόγο αυτό και ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης των παιδιών με προβλήματα όρασης έχει μεγάλη σημασία η λειτουργική αξιολόγηση της όρασης (Αργυρόπουλος, 2006). Στη λειτουργική αξιολόγηση το κέντρο βάρους δεν είναι η παθολογική πλευρά της κατάστασης αλλά η λειτουργική. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει η Mason (1997α:61,63), δύο παιδιά με την ίδια κλινικού τύπου αξιολόγηση και χωρίς άλλες πρόσθετες δυσκολίες, μπορεί να συμπεριφέρονται και να λειτουργούν διαφορετικά. Για το λόγο αυτό, διάφοροι ερευνητές αναφέρουν όρους όπως αναγνώστες braille (braille readers) και αναγνώστες έντυπης γραφής (print readers), (Huebner, 2000:61-62). Επίσης, σύμφωνα με τον Λιοδάκη (2000:18):

«Τυφλά είναι τα άτομα, τα οποία, ύστερα από την καλύτερη δυνατή ιατρική διορθωτική παρέμβαση, αδυνατούν μεν να διαβάσουν έντυπα με συμβατική γραφή, μπορούν όμως να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν και γενικότερα να εκπαιδευτούν με το ανάγλυφο σύστημα γραφής Braille». «Αμβλύωπα ή μερικώς βλέποντα είναι τα άτομα, τα οποία, ύστερα από την καλύτερη δυνατή ιατρική διορθωτική παρέμβαση, αν και έχουν σοβαρή βλάβη στην όραση, μπορούν να μάθουν να διαβάζουν κοινά έντυπα με μεγεθυμένα τυπογραφικά στοιχεία ή με τη βοήθεια μεγεθυντικών οργάνων και συσκευών και να γράφουν με συμβατική γραφή».

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας υιοθετούμε τον όρο «άτομα με αναπηρίες όρασης» ή «άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης» που περιλαμβάνει τον πληθυσμό των ατόμων με ολική ή μερική απώλεια όρασης (Αργυρόπουλος, 2011:31). Η αναφορά στους όρους αναφορικά με τα άτομα με αναπηρίες όρασης είναι σημαντική καθώς και στο χώρο των μουσείων οι διαφορές ανάμεσα στα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης και ο τρόπος που αντιμετωπίζονται έχουν αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης. Οι De Coster & Loots (2004:330), αναφέρουν ότι τα μουσεία συχνά φαίνεται να παραβλέπουν διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα εκ γενετής τυφλά άτομα και σε αυτά που έχασαν την όρασή τους σε μεγαλύτερη ηλικία και

διατηρούν τις οπτικές τους μνήμες²⁷, ή ανάμεσα στα άτομα με ολική και μερική απώλεια όρασης και στο διαφορετικό βαθμό που στηρίζονται στην αφή. Η αντιμετώπιση αυτή συχνά συνοδεύεται και από την πεποίθηση ότι τα τυφλά άτομα ζουν στο σκοτάδι (De Coster & Loots, 2004:330), διαιωνίζοντας έτσι έναν μύθο που επικρατεί για τα τυφλά άτομα²⁸. Ο Hayhoe (2013) συμπληρώνει αυτόν τον προβληματισμό αναφέροντας μελέτες που έγιναν στο Ηνωμένο Βασίλειο οι οποίες καταδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης έχουν χρήσιμη υπολειπόμενη όραση και ότι η εμφάνιση των οπτικών διαταραχών παρατηρείται συχνότερα σε μεγαλύτερες ηλικίες. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης βασίζονται σε διαφορετικό βαθμό στην αφή, έχουν ζήσει ένα σημαντικό μέρος της ζωής τους ως βλέποντες και έχουν οπτική μνήμη. Τα παραπάνω στοιχεία είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό δράσεων και μέσων διευκόλυνσης της πρόσβασης των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Επιπλέον, όπως όλοι οι άνθρωποι έτσι και τα άτομα με αναπηρίες συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με αναπηρίες όρασης, διαφέρουν μεταξύ τους όχι μόνο ως προς την αναπηρία αλλά ως προς ένα σύνολο πολλών άλλων χαρακτηριστικών – διαφορετικό κοινωνικό, εθνοτικό, μορφωτικό υπόβαθρο, διαφορετικά επαγγέλματα, ενδιαφέροντα, διαφορετικές προσδοκίες, κ.λπ. Η Candlin (2003), σε έρευνά της για τις εμπειρίες των ατόμων με προβλήματα όρασης από επισκέψεις σε μουσεία στο πλαίσιο ειδικά σχεδιασμένων δράσεων, σχολιάζει ότι τα μουσεία συχνά φαίνεται να αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα όρασης ως μια «ομοιογενή» ομάδα με μόνο χαρακτηριστικό την απώλεια όρασης, παραβλέποντας τις αυτονόητες διαφορές μεταξύ των ατόμων και παρά το γεγονός ότι τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης επισκέπτονται τα μουσεία για λόγους που δε διαφέρουν από εκείνους των βλέπόντων – με την έννοια ότι έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, προσδοκίες, κ.λπ. Η αντιμετώπιση αυτή έχει αντίκτυπο και στις ειδικές δράσεις που οργανώνονται για τυφλούς επισκέπτες, οι οποίες, πέρα από το γεγονός ότι συχνά είναι περιστασιακές (Candlin, 2003:102· Lisney, Bowen, Hearn & Zedda, 2013:357), επιχειρούν να προσεγγίσουν γενικά το κοινό των ατόμων με αναπηρίες όρασης διατηρώντας ένα μέσο ή χαμηλό επίπεδο στα προγράμματά τους, στοιχείο που μπορεί να μην ικανοποιεί με άτομα που έχουν πιο υψηλού επιπέδου απαιτήσεις (Candlin, 2003:102). Η μη αναγνώριση – αν και έμμεση ή μη εσκεμμένη – των διαφορών μεταξύ ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης, τόσο ως προς το βαθμό ή την ηλικία απώλειας της όρασης όσο και ως προς τα άλλα τους χαρακτηριστικά, μπορεί να

²⁷ Τα άτομα που είναι εκ γενετής τυφλά δεν έχουν οπτικές μνήμες. Σύμφωνα με την Huebner (2000:58), ο όρος «εκ γενετής τυφλός» χρησιμοποιείται για τα άτομα που έχασαν την όρασή τους πριν την ηλικία των 5 ετών, ηλικία στην οποία θεωρείται ότι εγκαθίσταται η οπτική μνήμη.

²⁸ Η Huebner (2000:64), αναφέρει ότι ανάμεσα στους άλλους «μύθους» που επικρατούν για τα τυφλά άτομα είναι και η αντίληψη ότι αυτά βλέπουν μόνο μαύρο ή γκρι, ενώ στην πραγματικότητα ένα μικρό ποσοστό ανθρώπων με σοβαρά προβλήματα όρασης είναι ολικά τυφλοί. Επίσης, ολικά τυφλοί άνθρωποι αναφέρουν ότι βλέπουν ένα ουδέτερο γκρι, παρά σκοτάδι ή μαύρο ενώ άλλα τυφλά άτομα έχουν αναφέρει ότι βλέπουν λάμψεις χρωματιστού φωτός. Ακόμη, άλλες περιπτώσεις τυφλών ατόμων έχουν τη δυνατότητα να διακρίνουν την απουσία ή την παρουσία φωτός κάτι που ονομάζεται αντίληψη φωτός.

αποτελεί μια σημαντική «ματαίωση» για επισκέπτες με σοβαρά προβλήματα όρασης (De Coster & Loots, 2004:330) και αντανακλά στερεότυπα σχετικά με την αντίληψη των οπτικών αναπηριών και την πρόσβαση των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης στα μουσεία (Hayhoe, 2013).

2.2. Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία στα μουσεία

Η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στα μουσεία αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες αντικείμενο συζήτησης και ανάλογων πρακτικών στο χώρο των μουσείων. Το ενδιαφέρον για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες γενικότερα στα πολιτιστικά αγαθά συμπεριλαμβανομένων και των μουσείων, είναι η έμπρακτη προσπάθεια για τη διασφάλιση του αναγνωρισμένου δικαιώματος όλων των ανθρώπων για πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά, όπως αυτό εκφράστηκε στην Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων το 1948: «Όλοι έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν ελεύθερα στην πολιτιστική ζωή μιας κοινότητας, να απολαμβάνουν τις τέχνες και να μοιράζονται την πρόοδο της επιστήμης και τα οφέλη της» (UN, 1948, άρθρο 27, παρ. Ι).

Το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για το ζήτημα αυτό ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, δεν είναι απόρροια μόνο των αλλαγών στις αντιλήψεις για τον ρόλο των μουσείων και τη σχέση τους με το κοινό τους, αλλά και άλλων παραγόντων όπως οι αντιλήψεις για την ίδια την αναπηρία με την ανάπτυξη και τη διάδοση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας που προαναφέρθηκε (Moussouri, 2007· Τσιτούρη, 2005:38). Η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στα μουσεία και στα πολιτιστικά αγαθά που αυτά διαχειρίζονται συνδέεται με την αναγνώριση της κοινωνικής διάστασης της αναπηρίας, με το αίτημα για την άρση μορφών αποκλεισμού (Γκότσης, 2004:207) και την ένταξη η οποία στοχεύει στην ισότιμη συμμετοχή των ανθρώπων σε ευρύτερους τομείς της κοινωνικής ζωής (EBU, 2012:5· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:157-158) συμπεριλαμβανομένου και του πολιτισμού.

Οι αρχικές πρωτοβουλίες διαφόρων μουσείων προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των συνθηκών πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες στα μουσεία (ενδεικτικά: Fondation de France, 1991· Hooper-Greenhill, 1994:136-142· McGinnis, 2003· Pearson, 1984) ενισχύθηκαν περισσότερο από τη δεκαετία του 1990 και μετά (Walters, 2009:29). Παράλληλα, σημαντικές ενέργειες σχετικά με το θέμα αυτό πραγματοποιούνται και στο πλαίσιο διεθνών οργανισμών, της Ευρωπαϊκής Ένωσης και διαφόρων οργανώσεων με στόχο τη διασφάλιση των δικαιωμάτων και ίσων ευκαιριών στα άτομα με αναπηρίες (ενδεικτικά: Fertier, 2004· Wehrens, 1991· Weisen, 2008:249). Για παράδειγμα, το 1993 ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), έχοντας προηγουμένως ανακηρύξει τη δεκαετία 1983-1993 ως δεκαετία Ατόμων με Αναπηρία²⁹, υιοθέτησε τους «Πρότυπους Κανόνες για Ίσες Ευκαιρίες για

²⁹ Ο ΟΗΕ είχε ανακηρύξει, επίσης, το 1981 ως «Διεθνές Έτος Ατόμων με Αναπηρίες» (International Year of Disabled People) (βλ. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/disidydp.htm>, τελευταία επίσκεψη 27 Νοεμβρίου 2014).

τα Άτομα με Αναπηρίες» (Standard Rules on Equal Opportunities for People with Disabilities), (Dufreney-Trinchinetti, 2004:66). Ανάμεσα σε αυτούς τους κανόνες περιλαμβάνεται και η προσβασιμότητα στον πολιτισμό με σαφή αναφορά και στα μουσεία: «Τα κράτη οφείλουν να προωθούν την προσβασιμότητα και τη διαθεσιμότητα των χώρων πολιτιστικών εκδηλώσεων και υπηρεσιών, όπως τα θέατρα, τα μουσεία, οι κινηματογράφοι και οι βιβλιοθήκες, για τα άτομα με αναπηρίες» (UN, 1994, κανόνας 10.2).

Αναφορά στην προσβασιμότητα των μουσείων γίνεται και στο πλαίσιο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (Convention of the Rights of Persons with Disabilities) από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών, σχετικά με την αναγνώριση του δικαιώματος των ατόμων με αναπηρίες να συμμετέχουν σε ισότιμη βάση στην πολιτιστική ζωή και την αναγκαιότητα λήψης μέτρων ώστε τα άτομα με αναπηρία να μπορούν «να απολαμβάνουν πρόσβαση σε χώρους πολιτιστικών δράσεων ή υπηρεσιών, όπως θέατρα, μουσεία, κινηματογράφοι, βιβλιοθήκες και τουριστικές υπηρεσίες, και, κατά το δυνατό, να απολαμβάνουν πρόσβαση σε μνημεία και χώρους εθνικής πολιτιστικής σπουδαιότητας» (UN, 2006, άρθρο 30, παρ.1γ).

Αναφορικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση, ένα πολύ σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της πρόσβασης σε χώρους και πολιτιστικής αναφοράς, ήταν η σχετική Σύσταση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα άτομα με αναπηρίες από το Συμβούλιο Υπουργών της Ευρώπης το 1992 (Recommendation no. R (92) 6), που υπογράμμιζε την αναγκαιότητα «*συστημικής και συστηματικής αλλαγής*» και αντιμετώπισης της πρόσβασης (Weisen, 2008:249). Στο σχετικό κείμενο ορίζεται η υποχρέωση των κρατών να λαμβάνουν μέτρα για τη διασφάλιση του δικαιώματος πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες και σε χώρους πολιτισμού (<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=2398057&SecMode=1&DocId=602414&Usage=2>, κεφ. VIII,8).

Σημαντικό ήταν, επίσης, το ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2003 για τη «*δυνατότητα πρόσβασης στην πολιτιστική υποδομή και τις πολιτιστικές δραστηριότητες για τα άτομα με αναπηρίες*» και η «*Ευρωπαϊκή Διακήρυξη: Τέχνη, Πολιτισμός, ΜΜΕ και Αναπηρία*» που πραγματοποιήθηκε επίσης το 2003, με αφορμή την ανακήρυξη του ίδιου έτους σε «Ευρωπαϊκό Έτος Ατόμων με Αναπηρίες» (Fertier, 2004:73-75). Η διακήρυξη αυτή περιελάμβανε ζητήματα που αφορούσαν μια σειρά θεμάτων, όπως η πραγματοποίηση μελετών για τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, ζητήματα πολιτιστικής πολιτικής στρατηγικής, προσβασιμότητας στο δομημένο περιβάλλον, σε χώρους και σε προγράμματα πολιτισμού, στην τέχνη και σε άλλες πολιτιστικές δραστηριότητες, ζητήματα πληροφόρησης, επιμόρφωσης του προσωπικού συμπεριλαμβανομένων και των εθελοντών, κλπ. (Fertier, 2004:74-75). Στους κανόνες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσβασιμότητα (European Concept for Accessibility), το 2003, γίνεται επίσης, σαφής αναφορά στα μουσεία:

«Μουσεία: Καθένας θα πρέπει να μπορεί να ακολουθήσει την ίδια διαδρομή στο κτίριο και ανάλογα όλα τα αντικείμενα έκθεσης θα πρέπει να είναι σε προσβάσιμα σημεία και οι σχετικές πληροφορίες θα πρέπει να παρέχονται σε οπτική, ακουστική και απτική μορφή ανάλογα με τα περιεχόμενα της έκθεσης».

(EuCAN, 2003:75).

Σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των συνθηκών πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες στα μουσεία είχε και η νομοθεσία ορισμένων χωρών όπως για παράδειγμα στις Ηνωμένες Πολιτείες, στο Ηνωμένο Βασίλειο και στη Γαλλία (EBU, 2012:16). Στην περίπτωση των Ηνωμένων Πολιτειών η νομοθεσία για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες που εισήχθη το 1990 (Americans with Disabilities Act, ADA), άσκησε σημαντική επίδραση όχι μόνο στα μουσεία της χώρας αλλά και σε άλλες χώρες (Fletcher,2013:299), αφού, όπως αναφέρουν οι Pearson & Aloysious (1994:67-68), η νομοθεσία αυτή ήταν η πρώτη στο είδος της παγκοσμίως. Το παράδειγμα των ΗΠΑ ακολούθησε και το Ηνωμένο Βασίλειο με την εισαγωγή ανάλογης νομοθεσίας το 1995 (Disability Discrimination Act, DDA), (Hetherington, 2003:107). Σύμφωνα με τη νομοθεσία αυτή και τις μεταγενέστερες τροποποιήσεις και νομοθεσίες, η άρνηση μιας υπηρεσίας σε άτομο με αναπηρία ή ακόμα και η παροχή υπηρεσίας κατώτερου επιπέδου είναι παράνομη (Shepherd, 2009:140).

Ο Hetherington (2003:107) αναφέρει ότι, η εισαγωγή αυτής της νομοθεσίας και η «απειλή» νομικής προσφυγής από άτομα που έχουν υποστεί κάποιου είδους διάκριση, συνέβαλε στη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των μουσείων προς την κατεύθυνση αυτή. Έτσι, τα μουσεία προχώρησαν σε ποικίλες ενέργειες για τη βελτίωση των συνθηκών πρόσβασης, στην αναθεώρηση των πρακτικών τους και στην αναζήτηση εξωτερικών συμβουλών από άτομα ή φορείς όπως το Βασιλικό Εθνικό Ινστιτούτο Τυφλών (Royal National Institute of the Blind, RNIB) ή άλλους επαγγελματίες. Μέσα στο πλαίσιο αυτό γίνεται πλέον λόγος για την «ευθύνη» των μουσείων (accountability) με την έννοια της «υποχρέωσης να δίνει κανείς λόγο για τα αναμενόμενα ή μη γεγονότα»³⁰. Όπως αναφέρει ο Hetherington (2003:107), η έννοια της «ευθύνης» συνδέεται με κριτήρια και ζητήματα καλών πρακτικών αλλά και διαδικασίες ελέγχου, γι' αυτό και η παραπάνω νομοθεσία έδωσε διαφορετική ώθηση σε ζητήματα πρόσβασης και ίσων ευκαιριών στο χώρο των μουσείων. Ο αντίκτυπος αυτής της νομοθεσίας είναι φανερός στην αντίληψη και την παροχή της πρόσβασης των μουσείων στο Ηνωμένο Βασίλειο για τα άτομα με αναπηρίες, γεγονός που καταδεικνύεται από σχετικές πρακτικές (ενδεικτικά: Resource, Council for Museums, Archives and Libraries, 2001) αλλά και σχετικές έρευνες (Bell, Matty & Weisen, 2006). Όπως αναφέρει ο Kirby (2004:78-79), κατά τη δεκαετία του 1980 ο αριθμός των μουσείων που διέθεταν διευκολύνσεις για άτομα με αναπηρίες ήταν πολύ μικρός, κατάσταση η οποία προοδευτικά άλλαξε προς το καλύτερο με την

³⁰ Η απόδοση του όρου «accountability» αντλήθηκε από τον χώρο του μανάτζμεντ όπου ο όρος αυτός μεταφράζεται ως «ευθύνη» με τη σημασία που προαναφέρθηκε (Montana & Charnov, 2002:19).

ψήφιση της παραπάνω νομοθεσίας. Ανάλογη αύξηση σε παροχές προσβασιμότητας σε χώρους πολιτισμού συμπεριλαμβανομένων και των μουσείων παρατηρήθηκε και στη Γαλλία μετά την εισαγωγή σχετικής νομοθεσίας το 2005 (EBU, 2012:17). Γενικότερα, όπως διαπιστώθηκε και σε σχετική έρευνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Τυφλών (EBU) που πραγματοποιήθηκε το 2012 για τις τρέχουσες πρακτικές προσβασιμότητας στην Ευρώπη, στις χώρες που η νομοθεσία ορίζει και επιβεβαιώνει ρητά τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες για πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά υπάρχει μια σημαντική δυναμική και αλλαγή στην πολιτιστική προσβασιμότητα (EBU, 2012:16-17), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν ακόμα σημαντικές δυσκολίες (EBU, 2012· Weisen, 2008).

Στην κατεύθυνση αυτή πρέπει να αναφερθεί, επίσης, και ο οικονομικός αντίκτυπος, όπως η χρηματοδότηση μουσείων και δημόσιων χώρων όπως για παράδειγμα συμβαίνει στο Ηνωμένο Βασίλειο από το Εθνικό Λαχείο (National Lottery) από το 1994 (Candlin, 2006:138· Hetherington, 2003:104· Kirby, 2004:79). Η παροχή αυτής της χρηματοδότησης προϋποθέτει και σαφείς αναφορές σε ζητήματα πρόσβασης και πολιτικής παροχής ίσων ευκαιριών (Hetherington, 2003:107). Τα παραπάνω, σε συνδυασμό και με την κοινωνική πολιτική του Ηνωμένου Βασιλείου και τον ρόλο που αναμένεται να έχουν τα μουσεία στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, οδήγησε τα μουσεία στην πραγματοποίηση ποικίλων δράσεων συμπεριλαμβανομένων και αυτών για την άρση φραγμών πρόσβασης ώστε να αποδεικνύουν το πώς συνεισφέρουν στην παροχή ίσων ευκαιριών (Walters, 2009:30·Weisen, 2008:250). Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη δράσεων στο χώρο των μουσείων για τη διασφάλιση της πρόσβασης και της ισότιμης συμμετοχής, είχαν και οι ίδιες οι οργανώσεις των ατόμων με αναπηρίες ή άλλων οργανώσεων και φορέων σχετικών με την προώθηση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην τέχνη, στον πολιτισμό και στα μουσεία³¹.

Όπως έχει ήδη αναλυθεί στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας η έννοια της πρόσβασης γενικότερα αλλά και ειδικότερα στο χώρο των μουσείων είναι πολυδιάστατη και αντίστοιχα, όπως επισημαίνει ο Weisen (2008:247), πολυδιάστατοι είναι και οι φραγμοί της πρόσβασης. Σύμφωνα με τον Fertier (2004:70), η πρόσβαση αφορά τόσο τη φυσική πρόσβαση όσο και την προσβασιμότητα σε πολιτιστικά προγράμματα, έργα τέχνης και σχετικές δραστηριότητες με ανάλογες υπηρεσίες και παροχές. Η Ευρωπαϊκή Ένωση Τυφλών (EBU) ορίζει την προσβασιμότητα ως την *«εμπειρία από προσβάσιμα πολιτιστικά δρώμενα και συλλογές»* που είναι το

³¹Ενδεικτικά αναφέρουμε το Βασιλικό Εθνικό Ινστιτούτο Τυφλών στο Ηνωμένο Βασίλειο (Royal National Institute of Blinds, RNIB) (για τη δράση του βλ. ενδεικτικά Fetton, 2000· Hooper-Greenhill, 1994:141· Hetherington, 2002:198·Pearson, 1984:375·RNIB, Vocaleyes, 2003:40), την Ευρωπαϊκή Ένωση Τυφλών – EBU (Boussaid, 2004), τη μη κυβερνητική οργάνωση EUCREA International (βλ. Fertier, 2004:71-72 και <http://www.edf-feph.org/default.asp>, τελευταία επίσκεψη 23 Νοεμβρίου 2014), την οργάνωση Art Beyond Sight (βλ. Axel & Levent, 2003 και <http://www.artbeyondsight.org/>, τελευταία επίσκεψη 24 Νοεμβρίου 2014), την Ένωση Μουσείων και Πινακοθηκών για την Αναπηρία (MAGDA) (Kirby, 2004), η Very Special Arts (<http://www.kennedy-center.org/education/vsa/>, τελευταία επίσκεψη 26 Νοεμβρίου 2015) και πολλοί άλλοι.

«αποτέλεσμα του συνδυασμού προσβάσιμων χαρακτηριστικών» όπως το περιβάλλον (π.χ. σαφής σήμανση, απτικοί χάρτες, κ.λπ.), η πληροφόρηση (π.χ. προσβάσιμοι ιστότοποι, πληροφορίες σε Braille ή σε μεγέθυνση, κ.λπ.), η υποδοχή των ατόμων με αναπηρίες (π.χ. φιλική συμπεριφορά του προσωπικού), το πολιτιστικό περιεχόμενο (π.χ. ακουστικές περιγραφές, ξεναγήσεις, απτικές συλλογές, κ.λπ.) αλλά και η απασχόληση ατόμων με προβλήματα όρασης σε χώρους πολιτισμού (π.χ. ως σύμβουλοι, καλλιτέχνες, επιμελητές, κ.λπ.), (EBU, 2012:13-14). Μέσα στο πλαίσιο αυτό ο «Καθολικός Σχεδιασμός» αποτελεί το κύριο πλαίσιο σχεδιασμού που αφορά ουσιαστικά το σύνολο της κοινωνίας με πολλαπλά κοινωνικά και οικονομικά οφέλη (Λεβέντη, 2004:30) (βλ. και κεφ. 1.1.). Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένας προβληματισμός -και στο χώρο των μουσείων- και για το δημογραφικό φαινόμενο της «παγκόσμιας γήρανσης» του πληθυσμού που αναδεικνύει τον «καθολικό σχεδιασμό» ως το πιο κατάλληλο πλαίσιο ενεργειών για τη διασφάλιση της άρσης φραγμών πρόσβασης και διασφάλισης της συμμετοχής διαφορετικών ανθρώπων και με διαφορετικές ηλικίες, χαρακτηριστικά και ανάγκες (EBU, 2012·Fletcher,2013:298-299·Panelli-Sarraf, 2008:56).

Σήμερα, έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός προσβάσιμου περιβάλλοντος τόσο κατά τον σχεδιασμό νέων κτιρίων όσο και για παρεμβάσεις σε υφιστάμενα κτίρια, αν και οι δυσκολίες που συναντούν τα μουσεία συχνά προσκρούουν σε ζητήματα που συνδέονται με την παλαιότητα και τα ιδιαίτερα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά των κτιρίων που στεγάζουν τις μουσειακές συλλογές (Τσιτούρη, 2005) ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μνημείων και αρχαιολογικών χώρων, ζητήματα για τα οποία απαιτούνται συστηματικές μελέτες. Παράλληλα με τις υποδομές του δομημένου περιβάλλοντος, τα μουσεία αναπτύσσουν ένα εύρος δράσεων και διευκολύνσεων για την καλύτερη δυνατή πρόσβαση στα εκθέματα και τη συμμετοχή, όπως εκπαιδευτικά προγράμματα και εργαστήρια για διαφορετικές ομάδες ατόμων με αναπηρίες, απτικές συλλογές και ξεναγήσεις, ξεναγήσεις σε νοηματική γλώσσα, αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, χρήση ποικίλων μέσων (π.χ. απτικά διαγράμματα, αντίγραφα εκθεμάτων, κ.ά.), διαφορετικούς τρόπους πρόσβασης στην πληροφορία (π.χ. πληροφορίες σε braille, θόνες με πληροφορίες στη νοηματική γλώσσα κ.λπ.), κ.λπ. (ενδεικτικά: Αργυρόπουλος, 2010· Axel & Levent, 2003· Fletcher, 2013· Lisney et al., 2013· Reich et al., 2011:40-42,46-47·Resource, Council for Museums, Archives and Libraries, 2001·Salmen, 1998·Smithsonian Accessibility Program, 1996· Τσιτούρη, 2004, 2005).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται, επίσης, στην επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων σε θέματα αναπηρίας αναφορικά με την υποδοχή, τη γενικότερη συμπεριφορά απέναντι στους επισκέπτες με αναπηρία και την εξυπηρέτησή τους. Διάφοροι ερευνητές έχουν επισημάνει τη διάσταση της «συναισθηματικής πρόσβασης» και της δημιουργίας της αίσθησης στους επισκέπτες ενός ευπρόσδεκτου περιβάλλοντος (Black, 2005:35,57·Dodd & Sandell, 1998:14) αλλά και τη σημασία των στάσεων και της γενικότερης συμπεριφοράς του προσωπικού των μουσείων προς τους επισκέπτες με αναπηρία (Dodd & Sandell, 1998:14· Partington-Sollinger &

Morgan, 2011:9· Reich et al., 2011: 31-37· Walters, 2009· Weisen, 2008:247-248). Επιπλέον, η αλληλεπίδραση με το προσωπικό των μουσείων αποτελεί μέρος της κοινωνικής διάστασης της μουσειακής εμπειρίας και σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της μουσειακής εμπειρίας (Falk & Dierking, 1992, βλ. και κεφ. 4.1.). Η επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων – επιστημονικό, φυλακτικό προσωπικό αλλά και άλλων εμπλεκομένων όπως οι ξεναγοί ή οι τουριστικοί πράκτορες - θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της συνολικής πολιτικής προσβασιμότητας των μουσείων και των χώρων πολιτιστικής αναφοράς (Καστρινάκη, 2004· Νανιόπουλος & Μακρή, 2004:129). Η ενημέρωση και η επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων στο ζήτημα αυτό είναι ένα ζωτικής σημασίας στοιχείο στην έννοια της προσβασιμότητας που συμβάλλει στην άρση των προκαταλήψεων, στην υποδοχή και στην εξυπηρέτηση των ατόμων με σεβασμό στη αξιοπρέπειά τους (Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 1997:84· McGinnis, 1999:281·Καστρινάκη, 2004:238), αλλά και στην αποφυγή πρακτικών που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες ή στα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία.

Για παράδειγμα, στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρίες όρασης, μελέτες και έρευνες για τις εμπειρίες των ίδιων των ατόμων με προβλήματα όρασης από επισκέψεις σε μουσεία αναφέρουν, μεταξύ άλλων, και ζητήματα που σχετίζονται με μη κατάλληλες πρακτικές ή αρνητικές συμπεριφορές από την πλευρά του προσωπικού των μουσείων που δεν οφείλονται σε κακή πρόθεση, αλλά στην έλλειψη επιμόρφωσης και στη γενικότερη άγνοια για θέματα αναπηρίας (Αργυρόπουλος & Κανάρη, 2011:369-370·Reich et al., 2011:36-37·Weisen, 2008). Έτσι, υπάρχουν αναφορές για ελλείψεις περιγραφές και ξεναγήσεις (Reich et al., 2011:32), για αρνητικά συναισθήματα εξαιτίας πρακτικών και συμπεριφορών απέναντι σε άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης σαν να επρόκειτο για άτομα κωφά ή με νοητική καθυστέρηση (Candlin, 2003:102,103), για γενικότερη άγνοια του προσωπικού υποδοχής ή άγνοια για τις παροχές του μουσείου ή υποτιμητικές και αυστηρές συμπεριφορές από το φυλακτικό προσωπικό (Αργυρόπουλος & Κανάρη, 2011:369-370·Reich et al., 2011:35-36·Weisen, 2008 αναφορά σε RNIB, Vocaleys, 2003). Για τους παραπάνω λόγους διάφοροι οργανισμοί, φορείς και μουσεία αναπτύσσουν ποικίλες δράσεις για την επιμόρφωση του προσωπικού τους όπως οργάνωση ημερίδων, δικτύων, βιωματικών εργαστηρίων, σεμιναρίων κ.λπ., που συμβάλλουν στην επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων και διευκολύνουν τους πολιτιστικούς οργανισμούς να αναζητήσουν εξειδικευμένες συμβουλές (ενδεικτικά: Καστρινάκη, 2004· Montgomery, 2004).

Σημαντικός τομέας στην πρόσβαση είναι και η μέριμνα για την κατάλληλη ενημέρωση του κοινού των ατόμων με αναπηρία αναφορικά με τις παροχές και τις δυνατότητες πρόσβασης σε μουσεία. Η ενημέρωση αυτή αφορά τόσο το επίπεδο της επικοινωνίας με το προσωπικό των μουσείων όσο και άλλους τρόπους ενημέρωσης, όπως το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το ραδιόφωνο, κ.λπ. (Partington-Sollinger & Morgan, 2011:51-57). Όπως αναφέρει η Candlin (2003), για τα άτομα με οπτικές αναπηρίες που επισκέπτονται τα μουσεία είναι σημαντικό να μην σπαταλούν

το χρόνο τους αναζητώντας τι είδους παροχές διαθέτει ένα μουσείο ή εξηγώντας στο προσωπικό των μουσείων την περίπτωσή τους. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και η προσβασιμότητα του διαδικτύου είναι, επίσης, ένα σημαντικό ζήτημα με αντίκτυπο στην πρόσβαση στην πληροφορία, στην ενημέρωση, στον προγραμματισμό των επισκέψεων αλλά και στον εμπλουτισμό των επισκέψεων σε μουσεία (Lisney et al., 2013·Reich et al., 2011:26-27,30· Στεφανίδης, 2004·Weisen, 2004, 2008:247). Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ένας σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη και βελτίωση της προσβασιμότητας σε μουσειακούς χώρους είναι η συνεργασία με άτομα ή φορείς ατόμων με αναπηρίες σε επίπεδο συμβουλών, επιμόρφωσης του προσωπικού των μουσείων, σχεδιασμού και διαφόρων δράσεων και επιμέρους υλικού ή και διεύρυνσης των δράσεων του μουσείου (ενδεικτικά: Hetherington, 2003:111·Καστρινάκη, 2004· McGinnis, 1999:279· Panelli-Sarraf, 2008:56·Τσιτούρη, 2005:41·Wapner, 2013).

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να γίνει μια αναφορά και σε μια άλλη παράμετρο αναφορικά με τα «άτομα με αναπηρία», ως ομάδα κοινού των μουσείων. Η αναγνώριση των ατόμων με αναπηρίες ως μία ομάδα επισκεπτών στην οποία τα μουσεία πρέπει να απευθυνθούν αναπτύσσοντας ένα εύρος δράσεων και διευκολύνσεων αποτελεί οπωσδήποτε ένα σημαντικό βήμα για την ανάπτυξη και βελτίωση των συνθηκών πρόσβασης και της ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στην πολιτιστική ζωή και στα μουσεία. Ωστόσο, η αναγνώριση της ομάδας κοινού «ΑμεΑ» δε θα πρέπει να παραβλέπει, όπως αναφέρει ο Black (2005:55) τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών μεταξύ τους, κάτι που όπως προαναφέρθηκε, έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία για τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης αλλά και γενικότερα. Όπως σημειώνει η Σπανδάγου (2011:116), ο προσανατολισμός σε ομάδες όπως τα «άτομα με αναπηρίες» μπορεί να διαιωνίζει την *«αντίληψη ότι υπάρχει το «κανονικό κοινό» και «ειδικές ομάδες με ιδιαίτερα διακριτά χαρακτηριστικά».*

Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα άτομα με αναπηρίες, πέρα από την ανομοιογένεια της αναπηρίας και τις προφανείς διαφορές μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων, δεν επισκέπτονται τα μουσεία απαραίτητα ως μέλη ομάδων ατόμων με αναπηρίες για να παρακολουθήσουν ειδικά σχεδιασμένες δράσεις, αλλά και με άλλα άτομα όπως η οικογένειά τους, οι φίλοι τους, κ.λπ., στη διάρκεια διακοπών ή γενικότερα στον ελεύθερό τους χρόνο (Αργυρόπουλος & Κανάρη, 2011· Lisney et al, 2013:359· Reich et al., 2011:48,52). Το στοιχείο των επισκέψεων σε μουσεία ατόμων με αναπηρία στο πλαίσιο μικτών ομάδων, έχει επισημανθεί εδώ και αρκετά χρόνια και σε σχολικό επίπεδο ιδιαίτερα σε χώρες που η πολιτική της ένταξης κέρδιζε συνεχώς έδαφος (Pearson, 1989:23). Όπως αναφέρουν οι Lisney et al. (2013), οι διακρίσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρίες επηρεάζουν όχι μόνο τα ίδια τα άτομα αυτά αλλά και άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους. Έρευνες για τις εμπειρίες ατόμων με προβλήματα όρασης από επισκέψεις σε μουσεία, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα μουσεία θα πρέπει να συμπεριλάβουν πολυαισθητηριακές δυνατότητες στην καθημερινή τους πρακτική (Candlin, 2003:109), και να παρέχουν

ένα εύρος δράσεων και διευκολύνσεων, ώστε οι επισκέπτες με προβλήματα όρασης να μπορούν να απολαμβάνουν κοινωνικές εμπειρίες μέσα στο χώρο των μουσείων στο πλαίσιο ποικίλων ομάδων και παράλληλα να έχουν δυνατότητες ανεξάρτητης μάθησης (Reich et al., 2011).

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή, η προσβασιμότητα στο χώρο των μουσείων περιλαμβάνει ή θα πρέπει να περιλαμβάνει διαφορετικούς στόχους και επίπεδα της φιλοσοφίας και της λειτουργίας τους, που αφορούν τις υποδομές, τις συλλογές, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα των επισκεπτών, τη γενικότερη πολιτική και τον προγραμματισμό του μουσείου, τη δυνατότητα αναζήτησης συμβουλών από διαφορετικούς επισκέπτες/χρήστες, τις διαδικασίες ενημέρωσης, προβολής και μάρκετινγκ, την στελέχωση και την επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων αλλά και τις δυνατότητες συνεργασίας και δικτύωσης με διαφορετικούς φορείς και υπηρεσίες (MLA, 2004). Ωστόσο, παρά τα σημαντικά βήματα που έχουν γίνει σε διάφορες χώρες και μουσεία, τα άτομα με αναπηρίες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν ποικίλους φραγμούς στην πρόσβασή τους, καθώς υπάρχουν διαφορές τόσο μεταξύ διαφορετικών χωρών –που συνδέονται με ζητήματα νομοθεσίας, πόρων και υποδομών - αλλά και μεταξύ μουσείων. Όπως επισημαίνουν οι Sandell & Dodd (2010:10) οι στόχοι της άρσης των φραγμών πρόσβασης εμφανίζουν *«διαφορετικά επίπεδα δέσμευσης και επίτευξης»*, ενώ φαίνεται πώς δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην άρση φραγμών φυσικής πρόσβασης και λιγότερο στους φραγμούς αισθητηριακής πρόσβασης. Επίσης, η τεχνολογική πρόσβαση παρόλο που στην εποχή μας είναι ένα βασικό ζητούμενο, συχνά δεν λαμβάνεται υπόψη (Lisney et al., 2013). Καθώς η προσβασιμότητα μπορεί να προσλαμβάνει διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα και με την αναπηρία (Αλεξίου, 2004:231), τα άτομα με αναπηρίες αντιμετωπίζουν διαφορετικές δυσκολίες. Για παράδειγμα, και σε ό,τι αφορά τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης, ο Boussaid (2004:59) επισημαίνει ότι παρά τα θετικά βήματα για τη βελτίωση των συνθηκών πρόσβασης για τα άτομα με αναπηρίες και το αυξανόμενο ενδιαφέρον των μουσείων, τα άτομα με προβλήματα όρασης εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν πολλούς περιορισμούς. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και πιο πρόσφατη έρευνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Τυφλών (EBU, 2012:6) αναφορικά με τις διακρίσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρίες που εξακολουθούν να υφίστανται στον τομέα αυτό. Ανάλογα, ο Weisen (2008:245,249) αναφέρει ότι η *«άβολη αλήθεια»* είναι ότι δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία για την αξιολόγηση και το βαθμό πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες στην πολιτιστική ζωή και ότι τα άτομα με αναπηρίες εξακολουθούν να αποτελούν μια *«ενόχληση και ένα εμπόδιο στην «κανονική» λειτουργία των πολιτιστικών οργανισμών»*. Ο ίδιος συγγραφέας (Weisen, 2008:247), αναφέρει και τον αντίκτυπο των φραγμών πρόσβασης στα άτομα με αναπηρίες, σημειώνοντας ότι *«οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες από περιττούς φραγμούς οδηγούν στη ματαίωση, το θυμό, την παραίτηση και εντέλει στον πολιτιστικό αποκλεισμό»*.

2.2.1. Πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες στα μουσεία-Η ελληνική πραγματικότητα

Στη χώρα μας τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία είναι συνταγματικά κατοχυρωμένα (Ελληνικό Σύνταγμα, άρθρο 21, παρ.3,6)³², ενώ η διευκόλυνση γενικότερα της επικοινωνίας και της πρόσβασης του κοινού στην πολιτιστική κληρονομιά αποτελεί βασική συνιστώσα για την προστασία της (Ν. 3028/2002, άρθρο 3, παρ. ε). Αν και το ζήτημα της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες απασχολεί τα ελληνικά μουσεία και σύμφωνα με τον Κώδικα Δεοντολογίας του ICOM θα πρέπει να υπάρχει «*ιδιαίτερη μέριμνα*» για αυτά τα άτομα (ICOM-Ελληνικό Τμήμα, 2009:16), δε θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στα ελληνικά μουσεία διασφαλίζεται σε σταθερή βάση και για διαφορετικές ομάδες ατόμων με αναπηρία (Τσιτούρη, 2005), καθώς όπως επισημαίνει η Νάκου (2010:329-330), υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μουσείων αναφορικά με το είδος των παροχών, τη συστηματικότητα και το είδος των δράσεων και πρωτοβουλιών που απευθύνονται σε άτομα με αναπηρίες ή και άλλες «*ευαίσθητες ή περιθωριακές*» κοινωνικές ομάδες.

Αναμφισβήτητα, ένα από τα σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης ενός προσβάσιμου δομημένου περιβάλλοντος στη χώρα μας που επηρέασε και τα μουσεία, ήταν η ίδρυση του Γραφείου Μελετών για Άτομα με Αναπηρίες, στο τότε Υπουργείο Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων (ΥΠΕΧΩΔΕ) το 1985, με στόχο τη μελέτη προδιαγραφών και νομοθετικών ρυθμίσεων για την πρόσβαση όλων των πολιτών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες εξαιτίας φραγμών του δομημένου περιβάλλοντος (Λεβέντη, 2004:31· Πολυχρονίου, 1997:44). Ο Γενικός Οικοδομικός Κανονισμός (ΓΟΚ) ήταν η πρώτη νομοθεσία προς την κατεύθυνση αυτή και πραγματοποιήθηκε τον ίδιο χρόνο προβλέποντας προδιαγραφές πρόσβασης σε όλα τα νέα κτίρια (Νόμος 1577/85), (Λεβέντη, 2004:31)³³. Το 2000 με την τροποποίηση του Γενικού Οικοδομικού Κανονισμού η υποχρέωση προδιαγραφών πρόσβασης επεκτείνεται και στα ήδη υπάρχοντα κτίρια που χρησιμοποιεί το κοινό (Λεβέντη, 2004:32), ενώ η έννοια της προσβασιμότητας περιγράφεται και αποτελεί κεντρικό σημείο και στον νέο οικοδομικό κανονισμό που ισχύει στη χώρα μας (Νόμος 4067/2012). Ωστόσο, την εποχή εκείνη, οι ειδικοί επισήμαιναν διάφορες δυσκολίες που συνδέονταν με την απουσία νομοθεσίας για προδιαγραφές, την έλλειψη εμπειρίας και κατάλληλου εξοπλισμού αλλά και τις δυσκολίες με τα υπάρχοντα μουσεία. Παράλληλα με το ενδιαφέρον για τη διασφάλιση της πρόσβασης στα δημόσια κτίρια

³² «*Τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας*», (Βουλή των Ελλήνων, 2013. Ελληνικό Σύνταγμα, άρθρο 21, παρ.6).

³³ Το 1989 ο ΓΟΚ συμπληρώθηκε με τον Κτιριοδομικό Κανονισμό ο οποίος περιελάμβανε ρυθμίσεις για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες ενώ στα τέλη του 1998 μετά από μια σειρά μελετών από ομάδες εργασίας που συστάθηκαν για το σκοπό αυτό, το τότε ΥΠΕΧΩΔΕ προχώρησε στην έκδοση αναμορφωμένων οδηγιών με γενικό τίτλο «*Σχεδιάζοντας για Όλους*» (Λεβέντη, 2004:31-32). Για τις προδιαγραφές βλ. τον δικτυακό τόπο του Υπουργείου Παραγωγικής Ανασυγκρότησης, Περιβάλλοντος & Ενέργειας <http://www.ypeka.gr/Default.aspx?tabid=380> (τελευταία επίσκεψη 5 Απριλίου 2015).

και στα μουσεία αναπτύσσεται και ο προβληματισμός για την προσβασιμότητα και των αρχαιολογικών χώρων (Πολυχρονίου, 1997:47-48).

Ενδεικτική της κατάστασης που επικρατούσε την περίοδο εκείνη σε ό,τι αφορά την πρόσβαση στα μουσεία, είναι μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1984 από την Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών για τη μελέτη της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες σε «κεντρικές λειτουργίες της πρωτεύουσας». Η έρευνα ήταν ενταγμένη στο κοινοτικό πρόγραμμα HELIOS και βραβεύτηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Πολυχρονίου, 1997:48). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι από δώδεκα μουσεία της Αθήνας, τα περισσότερα από αυτά είχαν πολύ κακή έως κακή πρόσβαση ενώ μόνο ένα είχε πολύ καλή³⁴. Όπως αναφέρει ο Πολυχρονίου (1997:48), η έρευνα αφορούσε σε βασικές διευκολύνσεις πρόσβασης όπως ανελκυστήρες, την πρόσβαση σε ορόφους, κ.λπ., και δεν είχε επεκταθεί σε άλλες διευκολύνσεις και εξυπηρετήσεις (π.χ. θέσεις στάθμευσης, χώροι υγιεινής, σήμανση, κ.λπ.), γιατί εκείνη την εποχή δεν υπήρχε καμία πρόβλεψη για τέτοιες παροχές. Ο ίδιος συγγραφέας (Πολυχρονίου, 1997:48), αναφέρει ότι μέχρι και μέσα της δεκαετίας του 1990 δεν είχε σημειωθεί καμία βελτίωση στα μουσεία που είχαν συμπεριληφθεί στην έρευνα.

Ένα σημαντικό βήμα για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες όρασης σε πολιτιστικά αγαθά ήταν η ίδρυση του Μουσείου Αφής (<http://www.tactualmuseum.gr/>) τη δεκαετία του 1980 και συγκεκριμένα το 1984 από τον Φάρο Τυφλών Ελλάδος (<http://fte.org.gr/index.php/el/>). Το Μουσείο Αφής είναι ένα από τα ελάχιστα Μουσεία Αφής στον κόσμο (Ασιδέρη, 2004· Benaki, 1991· Μπενάκη-Πολυδώρου, 1997· Levi, 2005) ενώ ο Φάρος Τυφλών παραμένει μέχρι και σήμερα ένας βασικός φορέας που συμμετέχει και υποστηρίζει γενικότερα τις δράσεις για τη διευκόλυνση της πρόσβασης ατόμων με σοβαρά όρασης σε μουσειακούς χώρους. Το 1988 ιδρύεται στην Ελλάδα η Ελληνική Εταιρεία Καλλιτεχνικών Προγραμμάτων Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (Very-Special Arts Hellas, <http://www.vsahellas.gr/cms/>), μία μη κερδοσκοπική οργάνωση που στοχεύει στη βελτίωση της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες στην πολιτιστική ζωή τόσο ως δημιουργών όσο και ως κοινό. Η Very-Special Arts Hellas ανέπτυξε και συνεχίζει να έχει μία σημαντική δράση που περιλαμβάνει εργαστήρια, ξεναγήσεις μαθητών από Ειδικά Σχολεία σε μουσεία, συνεργασίες με διάφορα μουσεία και φορείς, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για παιδιά με αναπηρίες, σεμινάρια για το προσωπικό των μουσείων, κ.λπ. (Καστρινάκη, 2004). Την ίδια περίπου περίοδο εμφανίζονται και τα πρώτα οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με αναπηρία, όπως για παράδειγμα στο Μουσείο Μπενάκη (Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, 1997· Χρυσουλάκη, 2004) και στο Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης το οποίο είχε αναπτύξει συνεργασία με τον Φάρο Τυφλών για την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων

³⁴ Τα μουσεία που μελετήθηκαν στο πλαίσιο αυτής της έρευνας ήταν το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, το Βυζαντινό Μουσείο, το Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας, το Μουσείο Κεραμεικού, το Λαογραφικό Μουσείο Χατζημιγάλη, το Μουσείο Λαϊκής Τέχνης, το Μουσείο Μπενάκη, το Πολεμικό Μουσείο, η Εθνική Πινακοθήκη, η Δημοτική Πινακοθήκη, το Ιστορικό Εθνικό Μουσείο και το Ναυτικό Μουσείο της Ελλάδος (Πολυχρονίου, 1997:50).

για άτομα με προβλήματα όρασης από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Χρυσουλάκη, 2004:22)³⁵.

Μια σημαντική πρωτοβουλία, από τον ακαδημαϊκό χώρο, για την ανάπτυξη ενός προβληματισμού σχετικά με την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε μουσεία και την ανταλλαγή εμπειριών, ήταν η διοργάνωση μιας ημερίδας εργασίας το 1993 με θέμα «*Μουσεία και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Εμπειρίες και Προοπτικές*», από το Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής (ΚΕΚΜΟΠΟΠ) του Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου. Στην ημερίδα συμμετείχαν εκπρόσωποι μουσείων και του Υπουργείου Πολιτισμού, εκπαιδευτικοί και ακαδημαϊκοί. Στα πρακτικά της ημερίδας αυτής (Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Τουντασάκη, 1997), αποτυπώνονται μερικές από τις πρώτες δράσεις και προσπάθειες μουσείων της χώρας μας για τη διασφάλιση της πρόσβασης ατόμων με αναπηρίες, σε μια εποχή που η πολιτιστική πολιτική για το θέμα αυτό, όπως αναφέρουν οι Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Τουντασάκη (1997α:14), αν και «*περιορισμένης εμβέλειας*» φαινόταν «*αρκετά ελπιδοφόρα*».

Η αρχή της δεκαετίας του 2000 είναι μια περίοδος εντατικής προετοιμασίας της Ελλάδας για τη διοργάνωση των Ολυμπιακών και Παραολυμπιακών Αγώνων του 2004. Το γεγονός αυτό, η ανακήρυξη του έτους 2003 σε «Ευρωπαϊκό Έτος για την Αναπηρία», η σχετική ευαισθητοποίηση που αναπτύχθηκε σε ευρωπαϊκό επίπεδο και οι βάσεις που είχαν τεθεί τα προηγούμενα χρόνια στη χώρα μας – π.χ. ύπαρξη νομοθεσίας και προδιαγραφών πρόσβασης - συνέβαλαν στην αύξηση του ενδιαφέροντος για ζητήματα πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες σε μουσεία αλλά και στην επιτάχυνση σχετικών διαδικασιών. Έμφαση δίνεται στις προδιαγραφές φυσικής πρόσβασης και στην ύπαρξη βασικών διευκολύνσεων σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Στα νέα μουσεία που ιδρύονται ακολουθούνται οι βασικές προδιαγραφές πρόσβασης (ενδεικτικά: Μπομπότης, 2004· Παντερμαλής & Δόλλη, 2004· Χούλια-Καπερώνη & Μπουτοπούλου, 2004), γίνονται παρεμβάσεις σε παλαιότερα μουσεία (Αθανασιάδου, 2004· Χούλια-Καπελώνη & Μπουτοπούλου, 2004) ενώ μελέτες και παρεμβάσεις γίνονται και σε αρχαιολογικούς χώρους (ενδεικτικά: Βρανίκας, 2004· Νανιόπουλος & Μακρή, 2004· Καββαδίας, 2004· Καρατζά, 2004· Κονιόρδος, 2004). Αξίζει να αναφερθεί ότι ο βράχος της Ακρόπολης κατέστη προσβάσιμος σε άτομα με κινητικές αναπηρίες τον Αύγουστο του 2004, παραμονές των Παραολυμπιακών Αγώνων (Γεωργακά & Γαβαλάς, 2015:240· Οικονομόπουλος, 2005). Παράλληλα, στο πλαίσιο του Εθνικού Σχεδίου Δράσης για τα άτομα με αναπηρίες του Υπουργείου Πολιτισμού που είχε ως γενικότερο στόχο τον «*πολιτισμό για όλους*», επιδιώκεται:

³⁵ Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης είχε αναλάβει πρωτοβουλίες για δράσεις με αποδέκτες τυφλά άτομα ήδη από τη δεκαετία του 1960 (Αντζουλάτου-Ρετσιλά, 2005:291).

«η διάχυση των πληροφοριών σχετικά με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όχι μόνο ως δείγμα των προσπαθειών, του προβληματισμού και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης των Υπηρεσιών και των Φορέων του ΥΠΠΟ, αλλά και ως εφαλτήριο για τη συνεχή δημιουργία και ανανέωση των δράσεων αυτών στα πλαίσια των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών που όλοι δύνανται να έχουν και να μοιράζονται».

(Χρυσουλάκη, 2004)³⁶

Σε σχετικό τόμο που εκδόθηκε στο πλαίσιο αυτής της πρωτοβουλίας (Χρυσουλάκη, 2004), επιχειρείται μια καταγραφή των εκπαιδευτικών δράσεων των μουσείων για τα άτομα με αναπηρία με έμφαση στα μεγάλα και πιο γνωστά μουσεία της χώρας μας, στα μουσεία των ολυμπιακών πόλεων αλλά και άλλων περιοχών της Ελλάδας. Το 2003 το Υπουργείο Πολιτισμού διοργανώνει στη Θεσσαλονίκη σχετικό συνέδριο (Τσιτούρη, 2004), ενώ γίνεται και προσπάθεια για την επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων (Καστρινάκη, 2004· ΥΠΠΟ, 2004^α). Στο θέμα της επιμόρφωσης του προσωπικού των μουσείων σε θέματα αναπηρίας και πρόσβασης αν και τα τελευταία χρόνια υπάρχουν παραδείγματα σχετικών πρωτοβουλιών από την πλευρά φορέων του Υπουργείου Πολιτισμού αλλά και ορισμένων μουσείων ή άλλων φορέων (ενδεικτικά: Καστρινάκη, 2004· Νανιόπουλος & Μακρή, 2004· ΥΠΠΟ, 2004α), φαίνεται πως δεν υπάρχει μια συστηματική αντιμετώπιση του ζητήματος αυτού καθώς οι πρωτοβουλίες αυτές είναι συνήθως περιορισμένης διάρκειας και εμβέλειας. Ένα πρόσφατο παράδειγμα μιας πιο συστηματικής και διεπιστημονικής επιμόρφωσης του προσωπικού των μουσείων για θέματα αναπηρίας και πρόσβασης σε χώρους πολιτισμού είναι το Πρόγραμμα δια βίου μάθησης για την Επικαιροποίηση Γνώσεων Αποφοίτων (ΠΕΓΑ) «Πολιτισμός-Ειδική Αγωγή», το οποίο, ωστόσο, δεν οργανώθηκε από το Υπουργείο Πολιτισμού αλλά από τον ακαδημαϊκό χώρο και συγκεκριμένα από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας³⁷. Γενικότερα, τη τελευταία δεκαετία υπήρξαν ορισμένες σημαντικές πρωτοβουλίες για την προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρίες σε μουσεία όπως η εξέλιξη και η εκπόνηση μελετών για την πρόσβαση σε μνημεία όπως η περίπτωση μνημείων της Θεσσαλονίκης (Νανιόπουλος & Τσαλής, 2015)³⁸ ή η υλοποίηση διαφόρων δράσεων για συγκεκριμένες ομάδες όπως τα άτομα

³⁶ Από τον πρόλογο του τότε Υπουργού Πολιτισμού κυρίου Ευάγγελου Βενιζέλου (Χρυσουλάκη, 2004).

³⁷ Το Πρόγραμμα Επικαιροποίησης Γνώσεων Αποφοίτων με τίτλο «Πολιτισμός-Ειδική Αγωγή. Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων» ήταν δι-ιδρυματικό με φορέα υλοποίησης το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και επιστημονικό υπεύθυνο τον αναπληρωτή καθηγητή κύριο Αργυρόπουλο Βασίλειο και συνεργαζόμενα ιδρύματα το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Το πρόγραμμα, διάρκειας 150 ωρών, απευθυνόταν σε απόφοιτους ΑΕΙ και ΑΤΕΙ που είχαν επαγγελματική συνάφεια και εμπειρία στο χώρο των μουσείων και είχε διεπιστημονικό χαρακτήρα με συνδυασμό θεωρητικών διαλέξεων και εργασιών και τη συμμετοχή εισηγητών από διαφορετικά επιστημονικά πεδία και διαφορετικούς επαγγελματικούς χώρους. Περισσότερα βλ. τον δικτυακό τόπο του Προγράμματος <http://pegaculsped.uth.gr/> (τελευταία επίσκεψη 2 Φεβρουαρίου 2015).

³⁸ Βλ. και τον δικτυακό τόπο του Προγράμματος «ΠΡΟΣΠΕΛΑΣΙΣ» www.prospelasis.com (τελευταία επίσκεψη 4 Δεκεμβρίου 2014). Το 2014, η ερευνητική ομάδα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή κύριο Αριστοτέλη Νανιόπουλο, απέσπασε

με σοβαρά προβλήματα όρασης, για τις οποίες γίνεται αναφορά σε επόμενο κεφάλαιο.

Μια άλλη σημαντική ενέργεια από την πλευρά της πολιτικής ηγεσίας, πραγματοποιείται το 2010 στο πλαίσιο του Προγράμματος «Αναβάθμιση Υπηρεσιών Αρχαιολογικών Χώρων και Μουσείων» του τότε Υπουργείου Πολιτισμού και Τουρισμού. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος επιδιώχθηκε για πρώτη φορά η καταγραφή και η αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία. Η αξιολόγηση αυτή θα αποτελούσε το πρώτο βήμα για τον εντοπισμό προβλημάτων, τον καθορισμό προτεραιοτήτων και την αναβάθμιση των υπηρεσιών με έμφαση στους σημαντικότερους και μεγαλύτερους σε επισκεψιμότητα χώρους και μουσεία. Με τη συνεργασία των προϊσταμένων των Εφορειών Αρχαιοτήτων καταγράφηκαν οι παρεχόμενες υπηρεσίες οι οποίες χωρίστηκαν σε τρεις βαθμίδες: στις «βασικές» υπηρεσίες που περιλαμβάνουν «*ενημερωτικά φυλλάδια, κυλικείο ή όπου δεν είναι εφικτό αυτόματο πωλητή νερού και αναψυκτικών, χώροι υγιεινής, χώρος στάθμευσης*», στις «*επιθυμητές*» υπηρεσίες που αφορούν στην ενημέρωση και την προσβασιμότητα – «*πρόσβαση και τουαλέτες για ΑΜΕΑ, δίγλωσσες πινακίδες/λεζάντες, επίσημος οδηγός ή κατάλογος και πωλητήριο ή πωλητές οδηγών στην είσοδο*», και στις «*εξειδικευμένες*» υπηρεσίες στις οποίες περιλαμβάνονται «*τα συστήματα αυτόματης ξενάγησης, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα μηχανογραφημένα σύστημα έκδοσης εισιτηρίων, οι απτικές διαδρομές ή οι χώροι αφήξης*». Με βάση τα παραπάνω, οι χώροι που αξιολογήθηκαν κατατάχθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με το είδος των υπηρεσιών που παρείχαν στους επισκέπτες³⁹. Από την αξιολόγηση διαπιστώθηκε ότι κανένας από αυτούς τους χώρους δεν πληρούσε τις προϋποθέσεις της κατηγορίας Α1 – δηλαδή των χώρων που παρέχουν βασικές, επιθυμητές και εξειδικευμένες υπηρεσίες - ενώ πάνω από 100 χώροι διαπιστώθηκε ότι χρειάζονταν αναβάθμιση και σε βασικές υπηρεσίες⁴⁰.

Παρόλο που το Πρόγραμμα αυτό δεν ήταν αποκλειστικά εστιασμένο στην πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, είχε αντίκτυπο τόσο ως προς τις αντιδράσεις που προκάλεσε – κυρίως για την κατάταξη υπηρεσιών

διεθνή διάκριση στο διαγωνισμό της Διεθνούς Ένωσης Αρχιτεκτόνων (UIA) “Friendly Spaces”, για τις παρεμβάσεις προσβασιμότητας – φυσικής και αντιληπτικής – στο μνημείο της Ροτόντας στη Θεσσαλονίκη (Κωνσταντάτος, 2014).

³⁹ Οι κατηγορίες αυτής της αξιολόγησης είχαν ως εξής: Α1: χώροι που παρέχουν βασικές, επιθυμητές και εξειδικευμένες υπηρεσίες, Α2: χώροι που παρέχουν βασικές και επιθυμητές υπηρεσίες αλλά χρειάζονται αναβάθμιση σε εξειδικευμένες υπηρεσίες, Α3: χώροι που παρέχουν βασικές υπηρεσίες αλλά χρειάζονται αναβάθμιση σε επιθυμητές υπηρεσίες και Α4: χώροι που χρειάζονται αναβάθμιση σε βασικές υπηρεσίες (Γραφείο Τύπου Υπουργείου Πολιτισμού και Τουρισμού. «Εισήγηση του Υπουργού Πολιτισμού και Τουρισμού κ. Παύλου Γερούλανου στην παρουσίαση του προγράμματος για την αναβάθμιση των υπηρεσιών των επισκεπτών στους αρχαιολογικούς χώρους και τα μουσεία». 24 Νοεμβρίου 2010, από http://www.yppo.gr/2/g22.jsp?obj_id=41932), (τελευταία επίσκεψη 4 Δεκεμβρίου 2014).

⁴⁰ Γραφείο Τύπου Υπουργείου Πολιτισμού και Τουρισμού, «Εισήγηση του Υπουργού Πολιτισμού και Τουρισμού κ. Παύλου Γερούλανου στην παρουσίαση του προγράμματος για την αναβάθμιση των υπηρεσιών των επισκεπτών σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία». 24 Νοεμβρίου 2010, από http://www.yppo.gr/2/g22.jsp?obj_id=41932), (τελευταία επίσκεψη 4 Δεκεμβρίου 2014).

προσβασιμότητας για τα άτομα με αναπηρίες στην κατηγορία των «επιθυμητών» και «εξειδικευμένων» υπηρεσιών⁴¹ - όσο και για την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη χρηματοδότηση ποικίλων δράσεων για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών. Για παράδειγμα, ανάμεσα στις πρωτοβουλίες του Υπουργείου Πολιτισμού ήταν η δημιουργία εντύπων σε γραφή Braille, η πρόβλεψη και ο σχεδιασμός χώρων αφής και διαδρομών σε αρχαιολογικά μουσεία όπως της Αιανής, της Θεσσαλονίκης και των Δελφών, η δημιουργία απτικών διαγραμμάτων για τον αρχαιολογικό χώρο της Ακρόπολης, κλπ., ενώ σημαντική ήταν και η συνεργασία με τον Φάρο Τυφλών και το Μουσείο Αφής⁴².

Το 2011 με σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Πολιτισμού και Τουρισμού (ΥΠΠΟΤ, 357/8-3-2011), δίνονται επιπλέον οδηγίες για την προσβασιμότητα των ατόμων με προβλήματα όρασης όπως η άδεια αφής σε αντικείμενα που βρίσκονται στους εξωτερικούς χώρους των μουσείων, η άδεια εισόδου σκύλων-οδηγών, η επιλογή αντικειμένων από τις αποθήκες των μουσείων προκειμένου οι τυφλοί επισκέπτες να μπορούν να τα αγγίξουν, η δημιουργία χώρων αφής ή διαδρομών όπου είναι εφικτό, οι ακουστικές ξεναγήσεις, τα επεξηγηματικά κείμενα σε braille και η δημιουργία απτικών διαγραμμάτων. Σημαντική ήταν, επίσης, και η κύρωση με εσωτερικό νόμο (Ν. 4074/2012) της σύμβασης του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του προαιρετικού πρωτοκόλλου για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες, όπου υπάρχουν σαφείς αναφορές για την υποχρέωση των κρατών να μεριμνούν για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και στα πολιτιστικά αγαθά γενικότερα.

Από την παραπάνω συνοπτική αναφορά ενεργειών και πρωτοβουλιών για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους στη χώρα μας, φαίνεται πως οι συνθήκες ωριμάζουν και κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση, αφού μεταξύ άλλων η προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρίες αποτελεί και βασικό κριτήριο για την αναγνώριση μουσείων⁴³. Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν ποικίλοι φραγμοί πρόσβασης που διαφοροποιούνται μεταξύ των μουσείων και ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της αναπηρίας. Παρά τα σημαντικά βήματα που γίνονται υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα μουσεία σε ό,τι αφορά το είδος των διευκολύνσεων αλλά και τη συστηματικότητα σχετικών δράσεων για διαφορετικές ομάδες ατόμων με αναπηρίες (Νάκου, 2010:329-330· Τζαναβάρα, 2013· Τσιτούρη, 2005).

⁴¹ Εφημερίδα Ελευθεροτυπία (ηλεκτρονική έκδοση). «Η προσβασιμότητα των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων δεν είναι υποχρεωτική». 21 Μαρτίου 2011, <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=261279> (τελευταία επίσκεψη 4 Δεκεμβρίου 2014).

⁴² Γραφείο Τύπου Υπουργείου Πολιτισμού και Τουρισμού, «Εισήγηση γενικής γραμματέως κ. Λίνας Μενδώνη στην παρουσίαση του προγράμματος «Αναβάθμιση Αρχαιολογικών Χώρων και Μνημείων». 28 Νοεμβρίου 2011, από http://www.yppo.gr/2/g22.jsp?obj_id=48314, (τελευταία επίσκεψη 4 Δεκεμβρίου 2014).

⁴³ Βλ. σχετικά τον δικτυακό τόπο του Υπουργείου Πολιτισμού <http://www.yppo.gr/0/gindex.jsp> (τελευταία επίσκεψη 12 Ιανουαρίου 2015).

2.3. Μουσεία, (κοινωνική) ένταξη και αναπηρία

Όπως έχει ήδη παρουσιαστεί στο προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, η προσπάθεια δημιουργίας ενός «μουσείου για όλους» περιλαμβάνει και όλες τις ενέργειες για την άρση ποικίλων φραγμών πρόσβασης, χωρίς ωστόσο η πρόσβαση να εξαντλείται στη φυσική πρόσβαση και χωρίς να είναι ταυτόσημη των δυνατοτήτων που έχουν τα μουσεία για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις η άρση συγκεκριμένων φραγμών πρόσβασης δεν είναι ένα απλό τεχνικό ζήτημα, αλλά προσκρούει στην ίδια τη φιλοσοφία και τον τρόπο λειτουργίας των μουσείων.

Για τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης στα οποία εστιάζει η παρούσα εργασία, ένας από τους κυριότερους φραγμούς πρόσβασης στις μουσειακές συλλογές είναι ο «οπτικοκεντρικός» χαρακτήρας των μουσείων (Σπανδάγου, 2011:117). Όπως αναφέρει ο Hetherington (2000), τα μουσεία δεν είναι απλά χώροι έκθεσης αντικειμένων αλλά χώροι που έχουν ως βασική αποστολή, μεταξύ άλλων, και τη διατήρηση των αντικειμένων για τις επόμενες γενιές. Τα μουσεία ως χώροι «θέασης», διαφύλαξης και προστασίας αντικειμένων, απαγορεύουν την αφή σε όλους τους επισκέπτες και προϋποθέτουν ότι τα άτομα πηγαίνουν στο μουσείο για να «δουν» τα εκθέματα. Παράλληλα, η τοποθέτηση των αντικειμένων σε βιτρίνες πέρα από το ζήτημα της προστασίας υποδηλώνει και την απόσταση από την οποία ο επισκέπτης «βλέπει» τα εκθέματα. Έτσι, τα μουσεία δεν έχουν αποκλείσει επίτηδες τους επισκέπτες με προβλήματα όρασης αφού στην πραγματικότητα οι τυφλοί επισκέπτες ήταν «απόντες» από τα συμφραζόμενα του μουσείου (Hetherington, 2002:193). Ο Hetherington (2000), υποστηρίζει ότι η συζήτηση για την πρόσβαση των ατόμων με προβλήματα όρασης θα πρέπει να ξεκινά από το πώς τα μουσεία περιλαμβάνουν και εντάσσουν ανάμεσα στους επισκέπτες τους όσους δεν διαθέτουν όραση ή διαθέτουν μερική όραση, από το πώς γενικότερα σκιαγραφείται η «φιγούρα» του τυφλού επισκέπτη σε ένα χώρο «θέασης». Στην πραγματικότητα ο τυφλός επισκέπτης ιστορικά είναι μία «απροσδόκητη παρουσία», μια φιγούρα «μη αντιπροσωπευτική»⁴⁴ μέσα στα συμφραζόμενα του μουσείου ως χώρου που έχει κατασκευαστεί αρχικώς ως χώρος θέασης.

Οι αλλαγές στην αντίληψη της αναπηρίας, οι κοινωνικές πιέσεις και γενικότερα η συζήτηση για την πρόσβαση φέρνει τα μουσεία αντιμέτωπα με την αναγκαιότητα να καταστήσουν προσβάσιμες τις συλλογές και μέσω αφής συμπεριλαμβάνοντας και τους επισκέπτες με προβλήματα όρασης. Έτσι, αναπτύσσουν διάφορους τρόπους διευκόλυνσης της πρόσβασης μέσω αφής τις οποίες εντάσσουν στο ρεπερτόριο των επιμέρους δράσεων τους χωρίς να επηρεάζεται η κεντρική ιδέα του μουσείου ως

⁴⁴ Ο Hetherington (2000:446-447) αναφέρεται στον όρο the “not” figure. Πρόκειται για συγκεκριμένες φιγούρες σε συγκεκριμένους χώρους όπως τα άτομα με οπτικές αναπηρίες και τα μουσεία ως χώροι θέασης, φιγούρες που εμπλέκονται σε με μια «διφορούμενη σχέση μεταξύ παρουσίας και απουσίας».

οπτικού χώρου. Παράλληλα, αυτές οι δράσεις και διευκολύνσεις προβάλλονται ως καλές πρακτικές πρόσβασης (Candlin, 2006:138·Hetherington, 2000, 2002).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι αυτός ο τρόπος οργάνωσης των μουσείων δεν αποτελεί απλά ένα πρακτικό, τεχνικό ζήτημα πρόσβασης για τα άτομα με προβλήματα όρασης – και όχι μόνο. Λαμβάνοντας υπόψη την «ανθρωποκεντρική προσέγγιση» του χώρου και μελέτες που ανέδειξαν το πώς ο χώρος βιώνεται από διαφορετικά υποκείμενα, το πώς επιτρέπει ή δεν επιτρέπει, αναπαράγει και επηρεάζει πρακτικές και συμπεριφορές που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Γερμανός, 2006:20-44), είναι φανερό ότι η οπτικοκεντρική οργάνωση του μουσείου διαμορφώνει τη σχέση των ατόμων με προβλήματα όρασης με το ίδιο το μουσείο ως χώρο και τις αντιλήψεις τους για αυτό. Παράλληλα, ο χώρος και ο τρόπος οργάνωσής του αποτελεί ένας από τους τρεις σημαντικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη μουσειακή εμπειρία –μαζί με τον προσωπικό και κοινωνικό παράγοντα (Falk & Dierking, 1992, βλ. και κεφ. 4.1.). Η δυναμική αλληλεπίδραση του χώρου με τα υποκείμενα, η ψυχολογική, κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση του χώρου γενικότερα (Γερμανός, 2006:20-44) και η αλληλεπιδραστική φύση της μουσειακής εμπειρίας (Falk & Dierking, 1992), επηρεάζουν και διαμορφώνουν το πλαίσιο της συζήτησης για την «ένταξη» των ατόμων με προβλήματα όρασης σε μουσεία. Για παράδειγμα η αίσθηση ή η αντίληψη ότι το μουσείο απευθύνεται σε βλέποντες ή ότι δεν απευθύνεται σε άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης (Αργυρόπουλος & Κανάρη, 2011:371· Partington-Sollinger & Morgan, 2011:8), η διαπίστωση ότι οι τυφλοί επισκέπτες ήταν, όπως προαναφέρθηκε, «απόντες» από τα συμφραζόμενα του μουσείου (Hetherington, 2000, 2002), η αίσθηση του αποκλεισμού (Candlin, 2003· Weisen, 2008) είναι ζητήματα που καθορίζουν τη σχέση των ατόμων με αναπηρίες όρασης με τα μουσεία και επηρεάζουν τις προσπάθειες εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων για άτομα με προβλήματα όρασης.

Ανάλογο προβληματισμό, εκθέτει και η Candlin (2003:100) σε σχετική έρευνά της αναφέροντας ότι η αίσθηση της ένταξης «ειρωνικά θεμελιώνεται στον δομικό αποκλεισμό των τυφλών σε χώρους τέχνης» και έτσι «χωρίς θεσμικές αλλαγές, οι εκπαιδευτικές δράσεις για τυφλούς θα συνεχίσουν να είναι ένα ανεπαρκές συμπλήρωμα μια δομής που είναι και θα παραμείνει άδικη». Πιο συγκεκριμένα, η Candlin (2003), διερευνώντας τις εντυπώσεις τυφλών ατόμων από επισκέψεις σε μουσεία στο πλαίσιο ειδικά σχεδιασμένων δράσεων και ειδικότερα τους λόγους για τους οποίους ήταν ή δεν ήταν ικανοποιημένα από τις δράσεις αυτές, διαπίστωσε ότι τα άτομα που ήταν ικανοποιημένα συχνά δεν ανέφεραν θετικά σχόλια για τις ίδιες τις δράσεις και το περιεχόμενό τους. Η συγγραφέας (ό.π.) υποστηρίζει ότι ο λόγος έλλειψης θετικών σχολίων για το περιεχόμενο των ειδικά σχεδιασμένων δράσεων σε συνδυασμό με την έκφραση ικανοποίησης από τις επισκέψεις αυτές μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι υπάρχουν και άλλες όψεις αυτών των εμπειριών που είναι περισσότερο σημαντικές. Για τους τυφλούς επισκέπτες, η συμμετοχή σε παρόμοιες δράσεις μπορεί να συνδέεται με την αίσθηση της «ένταξης» και τη διατήρηση συνηθειών και

σύνδεσης με τη ζωή και τα ενδιαφέροντα που είχαν πριν την απώλεια της όρασης, ως μία «*διαδικασία ομαλοποίησης*» στον κόσμο των βλεπόντων ή ακόμη με την ίδια την ιδέα της πρόσβασης σε ένα χώρο που κατά κανόνα τους αποκλείει. Επιπλέον, η επίσκεψη στο μουσείο μπορεί να είναι μια «*κοινωνική ευκαιρία*», μια ευκαιρία να συναντηθούν με άλλους ανθρώπους ή να φέρουν μαζί τους και τους φίλους τους. Έτσι, ο προσωπικός κύκλος γνωριμιών, τα «*προσωπικά κοινωνικά δίκτυα*», δημιουργούν και το κοινό αυτών των δράσεων. Η ίδια συγγραφέας (Candlin, 2003), υποστηρίζει ότι οι παραπάνω διαδικασίες είναι περισσότερο σημαντικές από το ίδιο το περιεχόμενο των δράσεων και θεωρεί ότι οι δράσεις αυτές εφόσον είναι αποσπασματικές, τελικά εδραιώνουν τον αποκλεισμό αφού δεν επηρεάζουν το δομικό χαρακτηριστικό της απαγόρευσης της αφήψ. Για το λόγο αυτό διατυπώνει την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης δυνατοτήτων πολυαισθητηριακών εμπειριών στην καθημερινή πρακτική των μουσείων και αναγνώρισης των τυφλών επισκεπτών με βάση τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους και όχι μόνο με βάση την απώλεια της όρασης.

Σε ό,τι αφορά τον ρόλο των μουσείων γενικότερα στην καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης, όπως παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας (κεφ. 1.3.), τα μουσεία σήμερα αναμένεται να έχουν έναν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική συνοχή (Black, 2005:4) ενώ ο αντίκτυπος των δράσεών τους στη ζωή των ατόμων που βιώνουν συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού μπορεί να αφορά σε διαφορετικά επίπεδα. Ο θετικός αντίκτυπος διαφόρων μουσειακών δράσεων στη ζωή των ατόμων με αναπηρία αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία. Σε ατομικό επίπεδο υπάρχουν αναφορές στην αυτοεκτίμηση, στη δημιουργικότητα, στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων, κ.λπ., ζητήματα τα οποία είναι σημαντικά για την βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους και τη συμμετοχή τους σε τομείς της κοινωνικής ζωής. Για παράδειγμα, στην περίπτωση των ατόμων με προβλήματα όρασης αναφέρεται η ανάπτυξη νέων ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων σχετικών με την τέχνη στο πλαίσιο ποικίλων δράσεων των μουσείων ή η δημιουργικότητα (Candlin, 2003:197· Ginley, 2013), ο αυτοπροσδιορισμός, οι ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα ή άλλες δεξιότητες όπως η δυνατότητα μετακίνησης ή διαχείρισης δημόσιων χώρων (Hooper-Greenhill et al., 2000:25·Candlin, 2003:107).

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο έρευνας και αντίστοιχων πρακτικών είναι η συνεισφορά των μουσείων στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρίες σε επίπεδο κοινωνίας, μέσα από δράσεις που στοχεύουν στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων, στην ανάδειξη της ιστορίας της αναπηρίας και στη διαμόρφωση της εικόνας για την αναπηρία. Η άποψη ότι οι πολιτισμικές αναπαραστάσεις/εικόνες (cultural representations) και η δύναμή τους να δομούν και ταυτόχρονα να αντανakλούν τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία αντιμετωπίζει την αναπηρία (Oliver, 2009:148·Sandell & Dodd, 2010:3), βρίσκεται στον πυρήνα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί για το πώς παρουσιάζονται και προβάλλονται τα άτομα με

αναπηρίες, για παράδειγμα στην τηλεόραση, τον κινηματογράφο, τη λογοτεχνία, τη διαφήμιση, κ.λπ., και για το πώς αυτές οι αναπαραστάσεις μπορούν είτε να δαιμονίζουν, να ενισχύουν και να διαμορφώνουν προκαταλήψεις είτε να προωθούν τον σεβασμό και την ισότιμη αντιμετώπιση της διαφορετικότητας (Delin, 2002:85· Sandell, Delin, Dodd & Gay, 2005:9-10· Sandell & Dodd, 2010:5, όπου και σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές).

Η μελέτη της αναπαράστασης της ιστορίας και της κουλτούρας διαφόρων κοινωνικών ομάδων συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με αναπηρίες, η ανάδειξη των «κρυμμένων ιστοριών» (hidden histories) και της συνεισφοράς των ατόμων αυτών στην κοινωνία, αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο έρευνας στα μουσεία τα τελευταία χρόνια, καθώς τα μουσεία οφείλουν να λειτουργούν ως παράγοντες κοινωνικής ένταξης, να προβάλλουν τη διαφορετικότητα της κοινωνίας και να αντιμετωπίζουν ισότιμα τις διαφορετικές κουλτούρες και κοινωνικές ομάδες. Οι Sandell, Dodd & Garland-Thomson στην αρχή του βιβλίου που επιμελούνται με τίτλο *Representing Disability, Activism and Agency in the Museum* (2010), αναφέρουν ότι ένα κεντρικό ερώτημα που αναδύεται στο χώρο της έρευνας των μουσείων αφορά στον ρόλο που μπορούν να έχουν τα μουσεία στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο η κοινωνία αντιλαμβάνεται και κατανοεί την αναπηρία, και επισημαίνουν ένα κενό, τόσο στο χώρο των μουσειακών σπουδών όσο και στο χώρο των σπουδών για την αναπηρία.

Αναφορικά με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις για την αναπηρία, θα πρέπει να σημειωθεί ότι διάφοροι ερευνητές έχουν επισημάνει το ζήτημα αυτό αλλά και τον τρόπο που διαμορφώνουν και επηρεάζουν την αντίληψη και την κατανόηση της αναπηρίας. Προκαταλήψεις και στερεότυπα που ανάγονται στα βάθη της ιστορίας (Sandell & Dodd, 2010:5-6· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:23-27· Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, 1995:36-45), η κυριαρχία για πολλά χρόνια του ατομικού μοντέλου της αναπηρίας και η αντίληψη της αναπηρίας ως «προσωπική τραγωδία» ή ως στίγμα, η έννοια της «απόκλισης» από το «φυσιολογικό» ή το «κανονικό», οι αξίες της σύγχρονης κοινωνίας όπως η αποδοτικότητα στην εργασία και η αισθητική (Γεωργούλα, 2011:9-10· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:11-13,22), τροφοδότησαν ποικίλες αναπαραστάσεις, μύθους ή ακόμα και εξιδανικεύσεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:16)⁴⁵. Τα άτομα με αναπηρίες μπορεί να αντιμετωπίζονται ή να αναπαρίστανται σε σύνδεση με την αρρώστια ή τη δυστυχία (Γεωργούλα, 2011:10· Κουτάντος, 2000:66), ως εύαλωτα, αδύναμα και εξαρτημένα, (Gay & Fraser, 2008:21), ως άτομα που

⁴⁵ Για παράδειγμα, στην περίπτωση των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης στα οποία εστιάζει η παρούσα έρευνα μέχρι και σήμερα φαίνεται να επιβιώνουν ορισμένοι «μύθοι» που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα χωρίς αναπηρία αντιλαμβάνονται την τύφλωση. Ορισμένοι από τους πιο διαδεδομένους «μύθους» όπως τους αναφέρει η Huebner (2000:64-67) είναι ότι τα τυφλά άτομα έχουν μια έκτη αίσθηση, ότι ζουν στο σκοτάδι, ότι έχουν εξαιρετικές ικανότητες στη μουσική, ότι είναι γενικότερα καταθλιπτικά και λυπημένα άτομα, ότι δεν μπορούν να κινηθούν μόνοι τους, κ.λπ. Άλλοι «μύθοι» που συνδέονται και τους τρόπους συμπεριφοράς απέναντι στα τυφλά άτομα είναι ότι τα μη ανάπηρα άτομα πρέπει να τους μιλούν δυνατά ή ότι πρέπει να αποφεύγεται η χρήση λέξεων όπως «βλέπω» ή οι αναφορές σε χρώματα, κ.λπ.

«ξέφευγαν από την ανθρώπινη φύση» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:24) ή με ιδιαίτερες δυνατότητες. Πολλές από αυτές τις αντιλήψεις δεν υποχώρησαν ούτε στον 20ο αιώνα. Ο Oliver (2009:147) αναφέρει ότι οι άνθρωποι με αναπηρία «συνεχίζουν να σκιαγραφούνται ως περισσότερο ή λιγότερο από ανθρώπινοι και σπάνια σαν συνηθισμένοι άνθρωποι που κάνουν συνηθισμένα πράγματα».

Τα παραπάνω έχουν ιδιαίτερη σημασία για χώρους όπως τα μουσεία, τα οποία έχουν τόσο την αποστολή διαφύλαξης της πολιτισμικής κληρονομιάς όσο και τη δύναμη να «δομούν και να διαιωνίζουν κυρίαρχες κοινωνικές αφηγήσεις» μέσα από συγκεκριμένες συλλεκτικές και εκθετικές πρακτικές (Sandell, 2002α:8). Ωστόσο, όπως επισημαίνουν διάφοροι ερευνητές (Sandell & Dodd, 2010:10-11·Sandell, Delin, Dodd & Gay, 2005:8), το ενδιαφέρον των μουσείων για τα άτομα με αναπηρίες εκφράστηκε κυρίως για ζητήματα πρόσβασης και λιγότερο για θέματα παρουσίασης και εκπροσώπησης της αναπηρίας μέσα από τις μουσειακές συλλογές. Η Delin (2002:84), επισημαίνει την απουσία εκπροσώπησης/αναπαράστασης των ατόμων με αναπηρίες στο χώρο των μουσείων, αναφέροντας ότι τα άτομα με αναπηρίες είναι πιθανό να μη συναντήσουν καμία εικόνα ατόμων όπως οι ίδιοι ή κάποιο τεκμήριο για τη ζωή των ατόμων με αναπηρίες στο παρελθόν και για τον τρόπο ζωής τους. Ανάλογα, η Allday (2009:35) σε έρευνά της για ζητήματα τεκμηρίωσης της ιστορίας των ατόμων με νοητική καθυστέρηση σε μουσεία, αναφέρει τον κίνδυνο απώλειας και λήθης της ιστορίας αυτών των ατόμων, επισημαίνοντας τον σημαντικό ρόλο των μουσείων στο ζήτημα αυτό.

Ωστόσο, όπως επισημαίνουν διάφοροι ερευνητές (Allday, 2009:39· Dodd, Sandell, Delin & Gay, 2004), η απουσία της εκπροσώπησης των ατόμων με αναπηρίες στο χώρο των μουσείων δεν είναι απαραίτητα το αποτέλεσμα της έλλειψης σχετικού υλικού ή μιας εχθρότητας από την πλευρά των μουσείων ή έλλειψης ενδιαφέροντος, αλλά μάλλον αποτέλεσμα αδράνειας. Για παράδειγμα από σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μουσεία του Ηνωμένου Βασιλείου (Dodd et al, 2004), η οποία στόχευε, μεταξύ άλλων, και στο να διερευνήσει αν η μη εκπροσώπηση της αναπηρίας στο χώρο των μουσείων οφείλεται στην έλλειψη σχετικού υλικού, διαπιστώθηκε ότι τα μουσεία διαφορετικών ειδών διέθεταν ένα σημαντικό υλικό σχετικό με την αναπηρία ή τη ζωή των ατόμων με αναπηρίες, όπως αντικείμενα, έργα τέχνης, αρχαιακό και φωτογραφικό υλικό, διακοσμητικά αντικείμενα, προφορικές ιστορίες, κοστούμια, σύγχρονα αντικείμενα σχετικά με άλλες δράσεις όπως οι Παραολυμπιακοί Αγώνες, κ.λπ. (Dodd et al., 2004:10-11· Sandell, et al., 2005:14-15). Ωστόσο, η έρευνα κατέδειξε ότι το υλικό αυτό μπορεί να εκτίθεται σπάνια ή η σύνδεσή του με την αναπηρία να μην είναι πάντοτε σαφής και αντιληπτή (Dodd et al., 2004:5· Sandell et al., 2005). Επιπλέον, η έρευνα αυτή (Dodd et al., 2004) εστίαζε και στον τρόπο αναπαράστασης της αναπηρίας αναδεικνύοντας ότι παρά την ύπαρξη υλικού σχετικού με άλλους ρόλους των ατόμων με αναπηρίες (π.χ. ως γονείς, εκπαιδευτικοί, συλλέκτες, πολιτικοί, κ.λπ.), σε λίγες μόνο περιπτώσεις τα άτομα αυτά παρουσιάζονται χωρίς στερεότυπα (Sandell et al., 2005:15· Sandell & Dodd, 2010:12). Τα άτομα με αναπηρίες σπάνια προβάλλονται ως άτομα «ενεργά και

συνηθισμένα» αλλά περισσότερο σε ρόλους παθητικούς – π.χ. ως αποδέκτες ελεημοσύνης, υποστήριξης ή φροντίδας ή ως «freaks»⁴⁶ ή μέσα από μία ηρωική διάσταση ως άτομα που υπερέβησαν την αναπηρία τους με τη δημιουργικότητά τους ή τον ηρωισμό τους (Delin, 2002:89-90· Dodd et al., 2004:12-13·Sandell et al., 2005:15). Οι διαπιστώσεις αυτές, όπως προαναφέρθηκε, δεν οδηγούν απαραίτητα στο συμπέρασμα ότι τα μουσεία συνειδητά διαιωνίζουν προκαταλήψεις και στερεότυπα που υπάρχουν για την αναπηρία, αλλά ότι η συζήτηση για τον τρόπο αναπαράστασης της αναπηρίας στο χώρο των μουσείων δεν είχε αποτελέσει μέχρι πρόσφατα αντικείμενο γενικότερου προβληματισμού ή ότι η σπουδαιότητα και η σημασία αυτού του υλικού δεν είχε γίνει κατανοητή προς αυτή την κατεύθυνση (Dodd et al., 2004:5, 13-14).

Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι γενικότερα, στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης έχουν αναδειχθεί διάφοροι προβληματισμοί όπως η σημασία διαφύλαξης τεκμηρίων για την ιστορία της αναπηρίας και των ατόμων με αναπηρίες, ο ρόλος των μουσείων στην καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ζητήματα έκθεσης όπως το πώς θα μπορούσε να εκτεθεί σχετικό υλικό με τρόπο μη προσβλητικό για τα άτομα με αναπηρίες – π.χ. χωρίς να στιγματίζεται η διαφορά, με κατάλληλη γλώσσα, κ.λπ. -, για το πώς θα μπορούν να παρουσιαστούν «δύσκολες ιστορίες» - π.χ. ιστορίες με άσυλα, ζητήματα πόνου, κ.λπ. -, πώς θα πρέπει να γίνεται αναφορά σε καλλιτέχνες με αναπηρίες χωρίς αυτό να λειτουργεί σε βάρος του καλλιτεχνικού τους έργου, ζητήματα συνεργασίας και συμμετοχής των ίδιων των ατόμων με αναπηρίες σε σχετικές διαδικασίες συλλογής, έκθεσης και ερμηνείας, αντιδράσεις από την πλευρά των επισκεπτών, κ.λπ. (ενδεικτικά: Allday, 2009· Delin, 2002· Dodd et al., 2004· Dodd, Jones, Jolly & Sandell, 2010· Sandell, 2007· Sandell et al., 2005· Sandell & Dodd, 2010).

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού για τον ρόλο που μπορεί να έχουν τα μουσεία στην καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων γενικότερα, αλλά και ειδικότερα αναφορικά με την αναπηρία, τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες σχετικές δράσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε το project *Rethinking Disability Representation in Museums and Galleries* που πραγματοποιήθηκε από το Κέντρο Ερευνών για τα Μουσεία και τις Πινακοθήκες (Research Centre for Museums and Galleries (RCMG)). Στη διάρκεια αυτού του project πραγματοποιήθηκαν εκθέσεις, εκπαιδευτικές και άλλες δράσεις με στόχο να ενθαρρύνουν τους επισκέπτες να αναπτύξουν τις σκέψεις τους γύρω από την αναπηρία και τις σύγχρονες αναπαραστάσεις της με σεβασμό στα άτομα με αναπηρίες (Dodd, Sandell, Jolly & Jones 2008· Dodd, et al., 2010·Sandell & Dodd, 2010)⁴⁷.

⁴⁶ Ο όρος “freak” χρησιμοποιείται, σύμφωνα με τους Sandell et al., (2005:15), για να περιγράψει ανθρώπους που σε κάποια περίοδο της ζωής τους εξαιτίας των χαρακτηριστικών τους εκτέθηκαν ως θέαμα. Μία γνωστή περίπτωση και από την κινηματογραφική μεταφορά είναι ο Joseph Merrick γνωστός με την ονομασία The Elephant Man. Βλ. επίσης Delin, 2002:88· Hevey, 2010.

⁴⁷ Το πολυεπίπεδο αυτό project πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα από το 2006 ως το 2009 με γνώμονα το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και τις κονστрукτιβιστικές προσεγγίσεις οι οποίες υποστηρίζουν τον ρόλο του επισκέπτη στην κατασκευή του νοήματος (Sandell & Dodd, 2010:13-15)

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμη και η αναφορά σε εκθέσεις καλλιτεχνών με αναπηρία. Πέρα από την ανάδειξη του έργου των ατόμων αυτών πρώτα ως καλλιτεχνών, οι εκθέσεις αυτές συμβάλλουν και στην κατανόηση των δυνατοτήτων των ατόμων με αναπηρία ως δημιουργών, στην άρση προκαταλήψεων και στην ανάπτυξη διαλόγου για θέματα αναπηρίας. Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων δράσεων είναι οι εκθέσεις με έργα καλλιτεχνών με προβλήματα όρασης όπως οι περιοδεύουσες εκθέσεις “Art of the Eye” (1986) και “Art of the Eye II” (2001) που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ και ταξίδεψαν σε δεκάδες πόλεις των ΗΠΑ (Nelson, 2003), εκθέσεις φωτογράφων με προβλήματα όρασης, όπως η έκθεση “Sight Unseen: International Photography by Blind Artists” που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας και το Μουσείο Φωτογραφίας της Καλιφόρνιας (McCulloh, 2013· UCR/California Museum of Photography, 2009), κ.ά.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφέρουμε και μια άλλη πτυχή σχετική με την ένταξη που αφορά στην απασχόληση ατόμων με αναπηρίες στο χώρο των μουσείων. Εκτός από τις διευκολύνσεις πρόσβασης που θα πρέπει να υπάρχουν στα μουσεία ως χώροι εργασίας, τα άτομα με αναπηρίες ως εργαζόμενοι μπορούν να συμβάλουν και στο ζήτημα της βελτίωσης της πρόσβασης γενικότερα και της ανάπτυξης σχετικών δράσεων (EBU, 2012:13-14·Κοκκέβη-Φωτίου, 1997, 2004·Πολυχρονίου, 1997:48·Ginley, 2013). Προς την κατεύθυνση αυτή τα μουσεία μπορεί επίσης να συνεργάζονται με άτομα με αναπηρίες για την παροχή συγκεκριμένων υπηρεσιών, όπως για παράδειγμα στις περιπτώσεις του Βασιλικού Μουσείου Καλών Τεχνών στο Βέλγιο ή του Smithsonian American Art Museum τα οποία συνεργάζονται με κωφούς – και εθελοντές - για την πραγματοποίηση ξεναγήσεων στη νοηματική γλώσσα (Alpen, 2004· Νικολαραϊζή, 2015). Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί η πρόσφατη πρωτοβουλία της χώρας μας για την εκπαίδευση ατόμων με προβλήματα όρασης και ακοής στο επάγγελμα του ξεναγού. Στο πλαίσιο των Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης Ειδικής Αγωγής περιλαμβάνεται και η ειδικότητα «Ξεναγός σε Μουσεία και Αρχαιολογικούς-Πολιτιστικούς χώρους για τυφλά και κωφά άτομα» που προσφέρεται σε άτομα με προβλήματα όρασης ή προβλήματα ακοής⁴⁸.

και με τη συνεργασία πολλών μουσείων, φορέων και ατόμων συμπεριλαμβανομένων και ατόμων με αναπηρίες. Τα μουσεία που συμμετείχαν ήταν τα παρακάτω: Colchester and Ipswich Museums Service, Tyne and Wear Museums, Glasgow Museum of Transport, Royal London Hospital Archives and Museum, Stamford Museum, Birmingham Museum and Art Gallery, Northampton Museum and Art Gallery, Imperial War Museum London και Whitby Museum. Περισσότερα βλ. Dodd et al., 2008).

⁴⁸ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Δελτίο Τύπου «Για πρώτη φορά στην Ελλάδα ΞΕΚΙΝΟΥΝ ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΕΚ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ. Για τυφλά και κωφά άτομα», 10 Απριλίου 2014, από <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-tyroy-kai-dimosion-sxeseon-main/deltia-tyroy-main/11000-10-04-14.html>, (τελευταία επίσκεψη 3 Ιανουαρίου 2015).

Κυριότερα σημεία του 2^{ου} κεφαλαίου

Στο χώρο των μουσείων βασικό θεωρητικό πλαίσιο που έχει επηρεάσει και διαμορφώνει τη συζήτηση για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες είναι το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας που εστιάζει και στην αναγκαιότητα κοινωνικών αλλαγών και άρσης φραγμών που θέτει η ίδια η κοινωνία και η οργάνωσή της. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την άρση φραγμών πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού όπως τα μουσεία με βασικό πλαίσιο αναφοράς τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού. Οι ενέργειες και οι πρωτοβουλίες των μουσείων προς την κατεύθυνση αυτή ενθαρρύνονται και από ποικίλες πρωτοβουλίες διεθνών και άλλων οργανώσεων ενώ καθοριστικής σημασίας ρόλο έχει και η σχετική νομοθεσία. Παρόλα αυτά τα άτομα με αναπηρίες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν ποικίλους φραγμούς πρόσβασης σε χώρους πολιτισμού όπως τα μουσεία. Στη χώρα μας, παρά τις πρωτοβουλίες στον τομέα αυτό, εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικοί φραγμοί πρόσβασης με διαφορές ανάμεσα στα μουσεία ως προς το είδος ή τη συστηματικότητα των παροχών και υποδομών πρόσβασης που διαφοροποιούνται ανάλογα και με την αναπηρία.

Τα άτομα με αναπηρίες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα ατόμων με διακριτό γνώρισμα μόνο την «αναπηρία». Ανάλογα, και τα άτομα με αναπηρίες όρασης – με ολική ή μερική απώλεια όρασης- διαφέρουν μεταξύ τους όχι μόνο ως προς τα χαρακτηριστικά της οπτικής αναπηρίας αλλά και ως άτομα με διαφορετικά ενδιαφέροντα, μορφωτικό, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, κ.λπ., στοιχείο το οποίο δε θα πρέπει να παραβλέπεται στο σχεδιασμό δράσεων και παροχών προσβασιμότητας. Για τα άτομα με αναπηρίες όρασης η πρόσβαση στα μουσεία προσκρούει σε μια θεμελιώδη αντίφαση όρασης και αφής που υπαγορεύεται και από την αναγκαιότητα προστασίας των μουσειακών αντικειμένων. Τα μουσεία ως χώροι θέασης, ιστορικά δεν είχαν συμπεριλάβει στους επισκέπτες τους όσους δεν διέθεταν το προαπαιτούμενο της όρασης για να «δουν» τα εκθέματα με αποτέλεσμα τα άτομα με αναπηρίες όρασης να υφίστανται έναν ιδιότυπο αποκλεισμό στον χώρο των μουσείων αφού η αφή απαγορεύεται σε όλους. Οι αλλαγές στις αντιλήψεις για τον ρόλο των μουσείων, την αναπηρία και οι πιέσεις για ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή στον πολιτισμό οδήγησαν τα μουσεία στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες όρασης στους χώρους τους και στις συλλογές τους με διαφορετικές δράσεις, παροχές και διευκολύνσεις πρόσβασης, πολλές από τις οποίες είναι συμπληρωματικές ή περιορισμένες και δεν επηρεάζουν τον οπτικοκεντρικό τρόπο οργάνωσης των μουσείων.

Παράλληλα με τη συζήτηση για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες στα μουσεία αναδεικνύεται και ο ρόλος τους προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ένταξης και την καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας. Ο ρόλος των μουσείων προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να είναι πολλαπλός τόσο σε επίπεδο δράσεων όσο και σε επίπεδο συλλεκτικών και εκθετικών πρακτικών για την ενίσχυση των ατόμων με αναπηρίες και την ανάδειξη της ιστορίας τους και της συνεισφοράς τους στην κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΣΟΒΑΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ ΣΤΑ ΜΟΥΣΕΙΑ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται με ενδεικτικά παραδείγματα διάφορες δράσεις και διευκολύνσεις πρόσβασης για τα άτομα με αναπηρίες όρασης στο χώρο των μουσείων όπως διευκολύνσεις προσανατολισμού και κίνησης, δυνατότητες πρόσβασης σε εκθέματα των μουσείων, συλλογές αφής, απτικές διαδρομές και ξεναγήσεις, αξιοποίηση διαφορετικών ειδών απτικού υλικού, ακουστικές ξεναγήσεις και άλλες δράσεις με αντίστοιχα ενδεικτικά παραδείγματα και από τον ελληνικό χώρο. Αναφορά γίνεται, επίσης, και στα Μουσεία Αφής που έχουν ιδρυθεί σε διάφορες χώρες ως μια ιδιαίτερη κατηγορία μουσείων για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες όρασης στα πολιτιστικά αγαθά. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια αποτίμηση της πραγματικότητας αναφορικά με την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες όρασης στα μουσεία και σε ζητήματα που αποτελούν βασικά σημεία προβληματισμού στο πλαίσιο αυτής της εξελισσόμενης συζήτησης και δραστηριοποίησης στο χώρο των μουσείων.

3.1. Διευκολύνσεις προσανατολισμού και κίνησης στο χώρο των μουσείων

Όπως προαναφέρθηκε, ο παράγοντας χώρος και η αλληλεπίδραση με το χώρο του μουσείου -συμπεριλαμβανομένης και της δυνατότητας προσανατολισμού- αποτελεί βασικό στοιχείο της μουσειακής εμπειρίας για τους επισκέπτες των μουσείων (Falk & Dierking, 1992). Αυτονόητα, για τα άτομα με προβλήματα όρασης που αντιμετωπίζουν πρόσθετες δυσκολίες προσανατολισμού και κίνησης (κινητικότητας), ένα βασικό ζητούμενο είναι η παροχή σχετικών διευκολύνσεων μέσα στο χώρο του μουσείου (Boussaid, 2004:56· Buyurgan, 2009:1199· Levi, 2005· Τσιτούρη, 2005:39)⁴⁹.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι, συστήματα και πρακτικές διευκόλυνσης του προσανατολισμού και της κινητικότητας όπως επιδαπέδια σήμανση, σήμανση σε σκαλοπάτια, διαφορετικής υφής δάπεδα που διαχωρίζουν τους κύριους από τους βοηθητικούς χώρους, χρωματικές αντιθέσεις, κατάλληλος φωτισμός⁵⁰, χειρολισθήρες, ηχητικές πληροφορίες στις εισόδους που επιτρέπουν στους επισκέπτες να γνωρίζουν

⁴⁹Περισσότερα για όρους και ζητήματα εκπαίδευσης των ατόμων με προβλήματα όρασης σε δεξιότητες «προσανατολισμού» και «κινητικότητας» βλ. ενδεικτικά: Αργυρόπουλος, 2011:60-63· Jacobson, 1993· Κουτάντος, 2005:164-180· Λιοδάκης, 2000:82-99· Stone, 1997· Fazzi, 2000.

⁵⁰Ας σημειωθεί εδώ ότι ζητήματα όπως η χρήση χρωμάτων στο χώρο ή ο φωτισμός δεν είναι ουδέτερες επιλογές. Η Μπούνια (2006:155), εξετάζοντας το ζήτημα των αναπαραστάσεων και τις μουσειακές εκθέσεις ως αναπαραστάσεις και «συστήματα» παραγωγής νοημάτων, αναφέρεται μεταξύ άλλων και στον τρόπο χρήσης τέτοιων στοιχείων όπως το χρώμα στους τοίχους που «έχει πάντοτε ψυχολογικές επιπτώσεις» ή ο «δραματικός» φωτισμός που αποτελεί «σημαντικό στοιχείο της αφήγησης και της δρομολόγησης της επιθυμίας». Παρόμοια, ο Hetherington (2002:187) αναφέρεται και σε αυτά τα στοιχεία ως μέρος της «υλικότητας» (materiality) του τρόπου με τον οποίο πηγαίνουμε στα μουσεία για να «δούμε». Τα ζητήματα αυτά ένα πεδίο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για τους επιστήμονες – αρχιτέκτονες, μουσειολόγοι, κλπ.- αναφορικά με τον σχεδιασμό εκθέσεων και ζητήματα πρόσβασης.

πού ακριβώς βρίσκονται, δυνατότητα χρήσης σκύλου οδηγού⁵¹, απτικά διαγράμματα ή μακέτες του κτιρίου, των χώρων του μουσείου ή της θέσης του μουσείου σε σχέση με άλλα σημαντικά κτίρια της περιοχής με πληροφορίες σε Braille, υποβοήθηση από άτομα του προσωπικού του μουσείου, κ.λπ. (Boussaid,2004:55-56· Handa & Dairokou, 2010:230·McGinnis, 1999:280· Πολυχρονίου, 2004:84· Τσιτούρη, 2005:39). Ο συνδυασμός και η ποικιλία των παραπάνω διευκολύνσεων συμβάλλουν στη διευκόλυνση της κίνησης και του προσανατολισμού, στην παροχή σχετικών πληροφοριών και στην καλύτερη κατανόηση του χώρου.

Οι παραπάνω διευκολύνσεις μπορεί να υπάρχουν σε πιο συστηματική μορφή σε ορισμένα ειδικά σχεδιασμένα για τυφλούς μουσεία (Boussaid, 2004:58·Τσιτούρη,2005) όπως για παράδειγμα στο Tyflogico Museo στη Μαδρίτη της Εθνικής Οργάνωσης Τυφλών της Ισπανίας (ONCE) (Axel & Levent, 2003: 459-461·Boussaid, 2004:58). Στα λεγόμενα «συμβατικά» μουσεία (Boussaid, 2004:57), δηλαδή στα μη ειδικά σχεδιασμένα μουσεία για τυφλούς, οι διευκολύνσεις προσανατολισμού και κίνησης απαντώνται σε μικρότερη έκταση. Είναι χαρακτηριστικό ότι σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση Τυφλών (European Blind Union-EBU) το 2001, με στόχο την καταγραφή πρωτοβουλιών για την πρόσβαση των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης σε ευρωπαϊκά μουσεία⁵², δεν επικεντρώθηκε στην καταγραφή τέτοιων διευκολύνσεων, καθώς όπως αναφέρει ο Boussaid (2004:56), οι σχετικές πρωτοβουλίες στα μουσεία είναι περιορισμένες⁵³. Επιπλέον, οι πρακτικές διευκόλυνσης του προσανατολισμού και της κίνησης στα μουσεία, όπου αυτές υπάρχουν, συνήθως περιορίζονται είτε σε χώρους των μουσείων που είναι ειδικά σχεδιασμένοι για άτομα με προβλήματα όρασης όπως για παράδειγμα στο «Τμήμα Αφής» στο Μουσείο του Λούβρου (Boussaid, 2004:58), είτε στο πλαίσιο περιοδικών εκθέσεων που σχεδιάζονται για να απευθυνθούν σε ή και σε άτομα με προβλήματα όρασης (Pearson, 1984) και σε τμήματα χώρων και εκθέσεων που περιλαμβάνουν και εκθέματα ή άλλες απτικές διευκολύνσεις για άτομα με προβλήματα όρασης.

Ένας άλλος τρόπος για τη διευκόλυνση της κίνησης και του προσανατολισμού είναι η ενσωμάτωση τέτοιων οδηγιών στις ακουστικές περιγραφές και ξεναγήσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε το Μουσείο Καλών Τεχνών της Βοστώνης το οποίο ανάμεσα

⁵¹ Στην Ελλάδα με σχετική νομοθετική ρύθμιση του 2010, επιτρέπεται η είσοδος των σκύλων οδηγών σε όλους τους δημόσιους χώρους, ιδιωτικές εγκαταστάσεις και υπηρεσίες καθώς και στα μέσα μεταφοράς (Νόμος 3868/2010, άρθρο 16, παρ.7).

⁵² Στην έρευνα συμμετείχαν διάφορες χώρες της Ευρώπης όπως η Δανία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιταλία, η Πορτογαλία, η Ισπανία και το Ηνωμένο Βασίλειο και αφορούσε τόσο σε «συμβατικά» μουσεία όσο και σε μουσεία Αφής. Η Ελλάδα παρόλο που αρχικά ήταν ανάμεσα στις χώρες που επιλέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα κυρίως λόγω της ύπαρξης του Μουσείου Αφής, δεν συμμετείχε στην έρευνα καθώς στο χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας το Μουσείο Αφής δε λειτουργούσε εξαιτίας ζημιών που προκλήθηκαν από σεισμό που είχε πλήξει εκείνη την περίοδο την Αθήνα και την ευρύτερη περιοχή. Περισσότερα βλ. Boussaid, 2004:56-57.

⁵³ Αξίζει να σημειωθεί η περίπτωση της Cite des sciences et de l' Industrie στο Παρίσι, ως ένας χώρος που κατορθώνει να εξασφαλίζει προσβασιμότητα στο μεγαλύτερο μέρος των χώρων του με μία σειρά παροχών και διευκολύνσεων συμπεριλαμβανομένων και των επιδαπέδιων οδηγιών και των προφορικών σχετικών οδηγιών μέσω ειδικών ακουστικών συσκευών (Guyomarch, 2004).

στις άλλες διευκολύνσεις και παροχές πρόσβασης για άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης διαθέτει ακουστική ξενάγηση για συγκεκριμένες διαδρομές (touch tours) με περιγραφές των εκθεμάτων αλλά και οδηγίες κίνησης ώστε ο επισκέπτης να μπορεί να περιηγηθεί στην έκθεση και μόνος του (Rubin, 2003, όπου και αποσπάσματα σχετικής περιγραφής). Σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Βασιλικό Εθνικό Ινστιτούτο Τυφλών στην Αγγλία (RNIB, Vocaleys, 2003), αναφέρει και τις περιπτώσεις των ειδικά σχεδιασμένων ακουστικών ξεναγήσεων οι οποίες θα πρέπει να καλύπτουν τόσο τις ανάγκες περιγραφής εκθεμάτων όσο και τις ανάγκες προσανατολισμού των ατόμων με προβλήματα όρασης. Ωστόσο, η ενσωμάτωση οδηγιών προσανατολισμού και κίνησης στις ακουστικές ξεναγήσεις μπορεί να μην είναι πάντα αρεστή καθώς αρκετοί άνθρωποι θεωρούν ότι αυτού του είδους οι πληροφορίες αποσπών την προσοχή από τον κύριο σκοπό της επίσκεψης σε ένα μουσείο που είναι η επαφή με τα εκθέματα. Για παράδειγμα η ενσωμάτωση οδηγιών κίνησης με αναφορές σε «βήματα» φαίνεται να μην είναι αποτελεσματική σε χώρους όπως τα μουσεία, όχι μόνο γιατί ο διασκελισμός μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο αλλά και γιατί τα άτομα με προβλήματα όρασης μπορεί να μην έχουν εξοικειωθεί σε τέτοιου είδους οδηγίες για την κίνηση σε άγνωστους ή μη οικείους χώρους (Ginley, 2013).

Η δυνατότητα επιλογής πληροφοριών με τη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας είναι μία λύση αφού οι επισκέπτες μπορούν να διαχωρίσουν τις οδηγίες προσανατολισμού από άλλου είδους πληροφορίες (RNIB, Vocaleyes, 2003:45-47). Η σύγχρονη τεχνολογία δίνει και άλλες δυνατότητες αναφορικά με την κίνηση μέσα στο χώρο του μουσείου όπως για παράδειγμα εσωτερικά συστήματα οδηγιών ανάλογα με τα GPS (Ginley, 2013) τα οποία βοηθούν σημαντικά τα άτομα με προβλήματα όρασης στην κίνηση και την πλοήγησή τους σε εξωτερικούς χώρους (Αργυρόπουλος, 2011:62). Γεγονός πάντως είναι πως μέχρι σήμερα ο κυριότερος παράγοντας που διευκολύνει τους επισκέπτες με σοβαρά προβλήματα όρασης στην κίνηση και στον προσανατολισμό μέσα στο μουσείο φαίνεται ότι είναι οι άνθρωποι – συνοδοί, φίλοι, κ.ά., - που τους συνοδεύουν σε αυτές τις επισκέψεις (Αργυρόπουλος & Κανάρη, 2011:369·Boussaid, 2004:56· Levi, 2005).

Θα πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι ιδιαίτερα σημαντικές για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία είναι και οι κάθε είδους διευκολύνσεις πρόσβασης στον περιβάλλοντα χώρο των μουσείων όπως για παράδειγμα οι ζώνες όδευσης τυφλών (Πολυχρονίου, 2004:82), τα μέσα μεταφοράς, κ.λπ. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ με συμμετέχοντες άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης αναφορικά με τις εμπειρίες τους από την πρόσβαση σε μουσεία διαπιστώθηκε ότι, οι τυχόν δυσκολίες στα μέσα μεταφοράς για τη μετακίνηση προς το μουσείο είναι σημαντικός παράγοντας για την απόφασή τους να το επισκεφτούν. Η μετακίνηση μπορεί να παρουσιάζει δυσκολίες για τα άτομα αυτά και επομένως η επίσκεψη στο μουσείο θα πρέπει να τα ικανοποιεί ως προς τις παροχές και τις υπηρεσίες που προσφέρει ώστε να μην απογοητευτούν έχοντας καταβάλλει και κόπο και χρόνο για

τη μετακίνησή τους (Reich et al, 2011:29). Η διαπίστωση αυτή καταδεικνύει την αναγκαιότητα μιας συνολικής αντιμετώπισης της πρόσβασης με τη συνεργασία ποικίλων φορέων για τη διασφάλιση «αλυσίδων πρόσβασης» στο δομημένο περιβάλλον (Μπερτισμάς, 2003:69).

3.2. «Συλλογές αφής», εκθέσεις, απτικές διαδρομές και ξεναγήσεις

Διάφορα μουσεία του κόσμου έχουν δημιουργήσει συλλογές αφής ή τα τμήματα αφής εδώ και αρκετά χρόνια, όπως για παράδειγμα το Μουσείο του Λούβρου, το Μητροπολιτικό Μουσείο Νέας Υόρκης, το Βρετανικό Μουσείο και άλλα (Boussaid, 2004:58· Fletcher, 2013:303-305· Hetherington, 2002,2003:111· McGinnis, 2003). Οι συλλογές αφής – ή τμήματα, ενότητες αφής - παρόλο που όπως αναφέρει ο Boussaid (2004:57-58) μπορεί να είναι περιορισμένες σε αριθμό αντικειμένων ή και σε θεματικές, αποτελούν μια σημαντική πρακτική προσβασιμότητας. Μπορεί, επίσης, να είναι ανοιχτές και σε βλέποντες επισκέπτες και να αξιοποιούνται από διάφορες ομάδες και άτομα, σε συνδυασμό με άλλες δράσεις και παροχές των μουσείων (McGinnis, 2003:455). Οι συλλογές αυτές περιλαμβάνουν αντίγραφα εκθεμάτων τα οποία για λόγους ασφάλειας και συντήρησης δεν μπορούν να είναι προσβάσιμα με την αφή ή αυθεντικά αντικείμενα, και να συμπληρώνονται και με άλλο υλικό όπως πληροφορίες σε Braille, ακουστική ξενάγηση, απτικά διαγράμματα, ανάγλυφο υλικό, μακέτες, διευκολύνσεις κίνησης, κ.λπ. (Boussaid, 2004:58· Hetherington, 2002, 2003:111). Όπως αναφέρει η Levi (2005), εκτός από τα αντίγραφα αντικειμένων μπορούν ή θα μπορούσαν να χρησιμοποιούνται αντικείμενα που βρίσκονται στις αποθήκες των μουσείων. Η ίδια συγγραφέας (ό.π.) αναφέρει ότι πολλά από τα αντικείμενα που βρίσκονται στις αποθήκες δεν είναι μοναδικά ευρήματα της κατηγορίας τους, αλλά δείγματα της ίδιας κατηγορίας αντικειμένων και θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία απτικών συλλογών και με αυθεντικά αντικείμενα. Η δημιουργία συλλογών αφής σε διάφορα μουσεία της Ελλάδας είναι μία από τις προτάσεις εκπροσώπων των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης και ερευνητών (Ασιδέρη, 2004:138· Levi, 2005) αλλά και στις προθέσεις του Υπουργείου Πολιτισμού όπως προκύπτει από σχετική εγκύκλιο (ΥΠΠΟΤ, 357/8-3-2011). Παραδείγματα μουσείων που έχουν δημιουργήσει ανάλογες συλλογές ή ενότητες στη χώρα μας είναι το Αρχαιολογικό Μουσείο Αιανής⁵⁴ και το Μουσείο Αρχαίας (Ρωμαϊκής) Αγοράς Θεσσαλονίκης⁵⁵.

Εκτός από τις συλλογές αφής, πολλά μουσεία έχουν οργανώσει και οργανώνουν περιοδικές απτικές εκθέσεις ή πολυαισθητηριακές εκθέσεις. Η πρακτική αυτή εφαρμόζεται σε ορισμένες χώρες εδώ και αρκετές δεκαετίες (Pearson, 1991· Ruysinck & Van Raemdonck, 1991). Για παράδειγμα, η Tate Gallery στο Λονδίνο

⁵⁴ ICOM, Δελτίο Τύπου για τη Διεθνή Ημέρα Μουσείων, «Μουσεία για την Κοινωνική Αρμονία». 15 Μαΐου 2010, από http://www.yppo.gr/2/g22.jsp?obj_id=37654 (τελευταία επίσκεψη 7 Δεκεμβρίου 2014)

⁵⁵ Εφημερίδα Αγγελιοφόρος (ηλεκτρονική έκδοση). «Θεσσαλονίκη: Απέκτησε Μουσείο Αρχαίας Αγοράς». 2 Ιουλίου 2010, από <http://www.agelioforos.gr/default.asp?pid=7&ct=100&artid=49283> (τελευταία επίσκεψη 7 Δεκεμβρίου 2014).

δημιούργησε την πρώτη απτική έκθεση το 1976, μία πρακτική που αργότερα συνεχίστηκε και εξελίχτηκε (Pearson, 1991:122·Hetherington, 2003:104). Όπως αναφέρει ο Hetherington (2003:104), η απόφαση της Tate Gallery για τη δημιουργία μιας προσωρινής απτικής έκθεσης για άτομα με προβλήματα όρασης ήταν πολύ σημαντική για την εποχή εκείνη που οι γνώσεις των μουσείων για το σχεδιασμό τέτοιου είδους εκθέσεων ήταν ελάχιστες και για το λόγο αυτό έγιναν και κάποια βασικά λάθη. Για παράδειγμα οι επισκέπτες με προβλήματα όρασης δεν επιτρέπóταν να έχουν μαζί τους μέσα στην έκθεση βλέποντες φίλους τους ως συνοδούς/οδηγούς. Ο Hayhoe (2013), σχολιάζοντας τις πρωτοβουλίες της εποχής αυτής που χαρακτηρίζονταν ως πρωτοποριακές, επισημαίνει και την αντίληψη που διαφαινόταν για τα άτομα με προβλήματα όρασης που αντιμετωπίζονταν ως άτομα που είχαν άγνοια για ζητήματα τέχνης. Ωστόσο, η εμφάνιση αυτών των πρωτοβουλιών τη δεκαετία του 1970 και 1980 αποτελεί έκφραση του προβληματισμού που είχε αρχίσει να αναπτύσσεται την εποχή εκείνη για την πρόσβαση των ατόμων με προβλήματα όρασης στο χώρο των μουσείων σε συνδυασμό και με την ανακήρυξη του έτους 1981 ως Διεθνές Έτος για τα Άτομα με Αναπηρία (Hayhoe, 2013). Πράγματι, το παράδειγμα της Tate Gallery ακολούθησαν και άλλα μουσεία της Αγγλίας ενώ μεγάλη απήχηση είχαν οι αντίστοιχες εκθέσεις του Βρετανικού Μουσείου (Pearson, 1984, 1991) που οργανώθηκαν τη δεκαετία του 1980⁵⁶. Η διαπίστωση ότι η δυνατότητα απτικής πρόσβασης στα εκθέματα ήταν σημαντική και για τους βλέποντες επισκέπτες, η ανάπτυξη της γνώσης για ζητήματα προστασίας των μουσειακών αντικειμένων, η συζήτηση για την ένταξη των ατόμων με αναπηρίες και οι αντίστοιχες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, οδήγησαν τα μουσεία της Βρετανίας στην ανάπτυξη παρόμοιων εκθέσεων επιτρέποντας την είσοδο και σε βλέποντες επισκέπτες αξιοποιώντας και τα μέσα ενημέρωσης για την προβολή των δράσεων αυτών χωρίς να περιορίζονται μόνο σε οργανώσεις τυφλών (Hayhoe, 2013· Kirby, 1983·Pearson, 1991:122).

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 2000, ορισμένα μουσεία οργανώνουν περιοδικές απτικές ή πολυαισθητηριακές εκθέσεις. Παράδειγμα έκθεσης αφής ήταν η έκθεση με τίτλο «*Αγγίζτε την Τέχνη*» που πραγματοποιήθηκε το 2002 στο Πορφυρογένειο Ίδρυμα στην Αγριά Βόλου και στην Αθήνα (Σεπτέμβριος και Δεκέμβριος 2002 αντίστοιχα). Η περιοδική αυτή έκθεση περιελάμβανε γλυπτά διαφόρων καλλιτεχνών και στόχευε στην παροχή της δυνατότητας πρόσβασης σε ανθρώπους με προβλήματα όρασης στην τέχνη (ΥΠΠΟ, 2002^α). Πιο πρόσφατα παραδείγματα περιοδικών απτικών/προσβάσιμων εκθέσεων είναι η έκθεση «*Μύρτις: Πρόσωπο με πρόσωπο με το παρελθόν*». Η έκθεση αυτή παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στο κοινό στο νέο Μουσείο της Ακρόπολης τον Απρίλιο του 2010 στη συνέχεια

⁵⁶ Η πρώτη απτική έκθεση σχεδιάστηκε στο Βρετανικό Μουσείο το 1983 και είχε γενικό τίτλο «*Παρακαλώ αγγίζτε*» (“Please Touch”). Η έκθεση ήταν ανοιχτή σε όλους τους επισκέπτες, βλέποντες και τυφλούς, ενήλικες και παιδιά και είχε μεγάλη επισκεψιμότητα. Η εμπειρία και η επιτυχία αυτής της έκθεσης είχε σαν αποτέλεσμα το Βρετανικό Μουσείο, δύο χρόνια μετά να οργανώσει και άλλη απτική έκθεση με τίτλο “Human Touch”. Η έκθεση αυτή, όπως και η πρώτη, περιελάμβανε γλυπτά διαφόρων πολιτισμών (Pearson, 1984, 1991).

περιόδευσε σε διάφορα μουσεία της Ελλάδας και του εξωτερικού. Τον Οκτώβριο του 2011 η έκθεση παρουσιάστηκε στο Βόλο και συγκεκριμένα στο Μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας Τσαλαπάτα του Πολιτιστικού Ομίλου Πειραιώς (ΠΙΟΠ) εμπλουτισμένη με στοιχεία που επέτρεπαν την πρόσβαση σε άτομα με απώλεια όρασης και ακοής όπως αντίγραφα, μακέτες, ανάγλυφο υλικό, ακουστική περιγραφή, οθόνες περιγραφής στην νοηματική ενώ ήταν διαθέσιμο έντυπο υλικό σε γραφή Braille και σε μεγέθυνση. Ο σχεδιασμός της προσβάσιμης έκθεσης έγινε και με τη συμμετοχή ατόμων με αναπηρίες (Καλου, 2012). Άλλο παράδειγμα περιοδικής έκθεσης που απευθυνόταν σε άτομα με προβλήματα όρασης είναι η έκθεση «Αγγίζοντας τη Δημοκρατία» που πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2013 στο Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς στην Αθήνα (Κλώντζα, 2013). Σημαντική, επίσης, ήταν η περιοδική έκθεση «Πρόσωπα και Πράγματα» που υλοποιήθηκε στο Κέντρο Λαϊκής Τέχνης και Παράδοσης στην Πλάκα σε συνεργασία με τον Πολιτιστικό Οργανισμό του Δήμου Αθηναίων (Δεκέμβριος 2006- Σεπτέμβριος 2007). Στην έκθεση αυτή που βραβεύτηκε με χρυσό μετάλλιο στην κατηγορία του Interior Design στην 3^η Biennale of Young Architects στην Λευκορωσία, σχεδόν το 95% των εκθεμάτων - αντικείμενα καθημερινής χρήσης από το κοντινό παρελθόν - ήταν προσβάσιμα με την αφή ενώ οι ενότητες της έκθεσης πλαισιώθηκαν και με άλλες πηγές αισθητηριακών ερεθισμάτων όπως μυρωδιές και ήχους (π.χ. μυρωδιές από βότανα, ήχος από φλογέρα, κ.ά.) (Χάιτας & Τράντα, 2010).

Μία από τις βασικότερες κατηγορίες δράσεων των μουσείων για την πρόσβαση των ατόμων με προβλήματα όρασης είναι οι απτικές διαδρομές (περιηγήσεις) και ξεναγήσεις (touch tours) (Axel & Levent, 2003·Levent, Kleege & Muyskens Pursley, 2013). Οι απτικές διαδρομές-περιηγήσεις μπορεί να αφορούν συγκεκριμένες θεματικές ή να είναι αντιπροσωπευτικές των συλλογών ή να συνδυάζονται και με άλλες υποδομές και παροχές του μουσείου, όπως για παράδειγμα οι συλλογές αφής. Οι απτικές ξεναγήσεις/περιηγήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν αυθεντικά αντικείμενα που προσφέρονται για αφή ή συμπληρώνονται με αντίγραφα, απτικές αναπαραγωγές, απτικά διαγράμματα, πληροφοριακό υλικό σε Braille ή σε μεγαλογράμματη γραφή, ακουστική περιγραφή, λεκτικές περιγραφές, κ.λπ. (Axel & Levent, 2003:202· Ginley, 2013· Levent, Kleege & Muyskens Pursley, 2013) και να πραγματοποιούνται και σε διαφορετικούς χώρους των μουσείων – ακόμα και στον κήπο (Rosenberg, 2003:466-468). Στην περίπτωση των αυθεντικών εκθεμάτων τα κριτήρια επιλογής, εκτός από ζητήματα προστασίας των μουσειακών αντικειμένων, θα πρέπει να είναι και τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα επιτρέπουν στον επισκέπτη με πρόβλημα όρασης να κατανοήσει τη σχέση του αντικειμένου με το θέμα της έκθεσης αλλά και την τεχνική κατασκευής τους. Η θέση των αντικειμένων που προσφέρονται για απτική πρόσβαση είναι επίσης σημαντική ώστε να διευκολύνονται άτομα που χρησιμοποιούν αναπηρικό αμαξίδιο ή παιδιά (Ginley, 2013).

Στη χώρα μας μόνιμη απτική διαδρομή έχει σχεδιαστεί στο Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο από το 2007. Η διαδρομή αυτή που αποτελεί την πρώτη ανάλογη εφαρμογή σε ελληνικό μουσείο ως μόνιμη και σταθερή πρακτική

προσβασιμότητας για άτομα με προβλήματα όρασης, περιλαμβάνει δέκα αυθεντικά αντικείμενα των μόνιμων συλλογών που διακρίνονται από ειδική σήμανση. Η απτική διαδρομή συμπληρώνεται από ακουστική περιγραφή και πληροφορίες σε Braille (Κωνσταντίου, 2008). Η δημιουργία της απτικής διαδρομής στο Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τον Φάρο Τυφλών Ελλάδος και το Μουσείο Αφής και αποτέλεσε μέρος της συνολικής πιλοτικής δράσης με τίτλο «Μουσείο για Όλους» (Museum for Many), στο πλαίσιο της συμμετοχής του Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα συνεργασίας Access to Cultural Heritage: Policies of Presentation and Use (ACCU), (Κωνσταντίου, 2008· Σταματέλου & Χαραλαμπίδου, 2007). Αξίζει να σημειωθεί ότι το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο της Αθήνας περιλαμβάνεται και σε σχετική έρευνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Τυφλών ως παράδειγμα καλής πρακτικής όχι μόνο για την απτική διαδρομή αλλά και για τη γενικότερη του εκπαιδευτική δράση (EBU, 2012:35-39). Πιο πρόσφατα, το 2015, το Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού στη Θεσσαλονίκη εγκαινίασε και αυτό μία απτική διαδρομή με δέκα πέντε επιλεγμένα αυθεντικά εκθέματα των συλλογών του σε συνδυασμό με ηχητική ξενάγηση και πληροφορικό υλικό για τους συνοδούς (<http://mbp.gr/html/gr/nea.htm>). Το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, επίσης, περιλαμβάνει στα σχέδιά του ανάλογες πρωτοβουλίες ενώ διαθέτει και υπαίθρια έκθεση της οποίας τα εκθέματα μπορούν να αγγίζουν άτομα με αναπηρίες όρασης (Γκατζόλης, Κοκορότσκου & Σακαλή, 2010:126 και <http://www.amth.gr/el/component/k2/item/424-mnimoi-kai-lithoi>).

Οι απτικές ξεναγήσεις συνήθως υποστηρίζονται από το προσωπικό των μουσείων στο πλαίσιο ξεναγήσεων (guided touch tours) και πραγματοποιούνται είτε κατόπιν ραντεβού είτε σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα (Axel & Levent, 2003:202·Levent, Kleege & Muyskens Pursley, 2013). Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να παρέχεται και η δυνατότητα περιήγησης χωρίς καθοδήγηση (self-guided tour). Στις περιπτώσεις αυτές τα αντικείμενα διακρίνονται από σήμανση σε Braille ή σε μεγαλογράμματη γραφή (Axel & Levent, 2003:202), ή δίνεται ηχογραφημένο υλικό που περιλαμβάνει οδηγίες προσανατολισμού και πληροφορίες για τα εκθέματα (ενδεικτικά: Rubin, 2003:462-465). Η χρήση υλικών τόσο στο πλαίσιο ξεναγήσεων ή άλλων προγραμμάτων πρέπει να γίνεται με γνώμονα τη σύνδεση με την έκθεση και τα αντικείμενα της έκθεσης (Ginley, 2013). Μια σημαντική ανάλογη πρωτοβουλία στη χώρα μας είναι αυτή του Μουσείου Ασιατικής Τέχνης στην Κέρκυρα το οποίο ανέπτυξε υποδομές για άτομα με προβλήματα όρασης με αξιοποίηση και της ψηφιακή τεχνολογίας (ψηφιακή σήμανση για την περιήγηση σε αίθουσες του μουσείου που αντιστοιχεί και στην ακουστική ξενάγηση, αντίγραφα εκθεμάτων που μπορεί να αγγίξει ο επισκέπτης με σήμανση σε Braille, σύστημα εσωτερικής τηλε-ειδοποίησης για περιπτώσεις κινδύνου που είναι ενσωματωμένο στην ψηφιακή ξενάγηση, κ.λπ.) (<http://www.digitalplan.gov.gr/portal/resource/Moyseio-Asiatikhs-Tehnhs-Kerkyras>).

Σε ελληνικά μουσεία έχουν πραγματοποιηθεί και πραγματοποιούνται ειδικά σχεδιασμένες ξεναγήσεις για άτομα με προβλήματα όρασης είτε στο πλαίσιο συγκεκριμένων δράσεων, συνεργασιών και ή άλλων πρωτοβουλιών ή κατόπιν συνεννόησης με τις ενδιαφερόμενες ομάδες. Παράδειγμα οργανωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος/ξενάγησης για ενήλικες με αναπηρίες όρασης είναι η πρωτοβουλία για την Προκολομβιανή Τέχνη στο Μουσείο Μπενάκη το καλοκαίρι του 2009. Η ξενάγηση αυτή πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με εξωτερικό συνεργάτη του μουσείου Μπενάκη και παρείχε τη δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής σε επιλεγμένα εκθέματα, αντίγραφα και απτικά διαγράμματα. Στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού που υποστήριζε την ξενάγηση συμμετείχαν άτομα με προβλήματα όρασης ενώ την ευθύνη για την οργάνωση των ομάδων και των επισκέψεων είχε αναλάβει ο Φάρος Τυφλών Ελλάδος (Εμμανουήλ & Αυγουλάς, 2011). Πιο πρόσφατο παράδειγμα του ίδιου μουσείου είναι η σειρά προγραμμάτων με διαφορετικές θεματικές και με γενικό τίτλο «*Βλέποντας με τις αισθήσεις*». Τα προγράμματα περιελάμβαναν ξεναγήσεις αφής, λεκτικές περιγραφές και μουσικές ακροάσεις και πραγματοποιήθηκαν από τον εικαστικό Φώτη Φλεβοτόμο (<http://www.benaki.gr/index.asp?lang=gr&id=3020301&sid=1060>).

Το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, επίσης, από το 2006, σχεδιάζει, μεταξύ άλλων, και ξεναγήσεις για ενήλικες με σοβαρά προβλήματα όρασης συμμετέχοντας στην πρωτοβουλία της διεθνούς οργάνωσης Art Education for the Blind (AEB) που έχει ορίσει τον Οκτώβριο ως μήνα ευαισθητοποίησης για την τέχνη πέρα από την όραση (βλ. και <http://www.artbeyondsight.org/>). Το ίδιο μουσείο παρέχει τη δυνατότητα ξεναγήσεων σε άτομα με προβλήματα όρασης και σε όλη τη διάρκεια του έτους ενώ για μεμονωμένους επισκέπτες διατίθεται κατάλογος με επιλεγμένα για ψηλάφηση έργα από τη μόνιμη συλλογή γλυπτών του μουσείου (Χριστοπούλου, 2011). Άλλα μουσεία οργανώνουν σχετικές πρωτοβουλίες στο πλαίσιο εκδηλώσεων και εορτασμών. Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων πρωτοβουλιών είναι η ξενάγηση για άτομα με αναπηρίες όρασης στο Αρχαιολογικό Μουσείο Κορίνθου «*Ψηλαφώντας το ρωμαϊκό παρελθόν της Κορίνθου*» που πραγματοποιήθηκε με αφορμή τη Διεθνή Ημέρα Μουσείων το 2015 (<https://corinthiaevents.wordpress.com/2015/05/13/diethnis-imera-mouseion/>) ή παλαιότερη ανάλογη πρωτοβουλία του Νομισματικού Μουσείου στο πλαίσιο των εκδηλώσεων για τη Διεθνή Ημέρα Μουσείων το 2012 (http://www.nma.gr/ekd_25052012.htm). Άλλα μουσεία οργανώνουν αντίστοιχες δράσεις σε συνεργασία με τοπικούς ή άλλους φορείς όπως η περίπτωση του Αρχαιολογικού Μουσείου Κομοτηνής (Μαρκενδούδης, 2013) ή κατόπιν σχετικών αιτημάτων. Όπως προαναφέρθηκε το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης έχει αναλάβει σχετικές πρωτοβουλίες εδώ και αρκετά χρόνια (Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 2005:291). Ο αρχαιολογικός χώρος της Ακρόπολης, επίσης, έχει μια αξιόλογη δράση σε επίπεδο ξεναγήσεων σε άτομα με αναπηρίες όρασης που ξεκίνησε το 1998 και σηματοδότησε τη συνεργασία της Εφορείας Ακροπόλεως με τον Φάρο Τυφλών Ελλάδος (Γεωργακά & Γαβαλάς, 2015). Οι παραπάνω ενδεικτικές αναφορές καταδεικνύουν τις προσπάθειες των ελληνικών μουσείων για την ενίσχυση της

πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες όρασης στους χώρους τους και στις συλλογές τους. Ωστόσο, η εμπειρία των ελληνικών μουσείων στο ζήτημα αυτό είναι ελάχιστα δημοσιευμένη ενώ λείπουν και οι μελέτες αξιολόγησης των δράσεων αυτών.

3.3. Αξιοποίηση απτικού υλικού

Πολλά μουσεία χρησιμοποιούν ποικίλο απτικό υλικό για την παροχή πρόσβασης σε εκθέματα και στην πληροφορία. Υπάρχουν διαφορετικά είδη απτικού υλικού όπως κατασκευές, απτικά διαγράμματα, ανάγλυφο υλικό, απτικά βιβλία, απτικοί χάρτες, μοντέλα, μακέτες, κ.λπ. (Αργυρόπουλος, 2011:41·Axel & Levent, 2003:202-203) ή και άλλα αντικείμενα και υλικά (Ginley,2013). Τα παραπάνω, ανάλογα με το είδος τους μπορεί να συμπληρώνουν, όπως προαναφέρθηκε, άλλες δράσεις όπως συλλογές αφής, ειδικά σχεδιασμένες απτικές εκθέσεις, κ.λπ., να παρέχουν πρόσβαση στην πληροφορία για το χώρο και για εκθέματα, να αποτελούν ενότητα στο πλαίσιο ευρύτερων εκθέσεων ή να χρησιμοποιούνται για δράσεις όπως τα «εργαστήρια αφής» (handling sessions).

Για παράδειγμα, μία πρακτική που ακολουθείται τόσο σε μουσεία του εξωτερικού αλλά και σε περιπτώσεις μουσείων της χώρας μας, είναι αυτή κατά την οποία ένα μικρό μέρος των αντικειμένων της εκάστοτε έκθεσης είναι απτικά προσβάσιμα με τη χρήση απτικού υλικού. Μία τέτοια πρωτοβουλία στη χώρα μας είναι το πρόγραμμα προσβασιμότητας για άτομα με μερική ή ολική απώλεια όρασης με τίτλο «*Αγγίζοντας την Τέχνη*» που πραγματοποιήθηκε από το Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης (ΚΜΣΤ) (2007-2010) με τη συνεργασία φορέων ατόμων με προβλήματα όρασης. Το πρόγραμμα βασίστηκε στην απτική αναπαραγωγή επιλεγμένων έργων τέχνης διαφόρων εκθέσεων ζωγραφικής και χαρακτηριστικής που φιλοξενήθηκαν και σε διαφορετικά μουσεία. Οι απτικές αναπαραγωγές των έργων επιτεύχθηκαν με τη χρήση ανάγλυφων γραμμών (π.χ. περιγράμματα μορφών) και διαφόρων υλικών (π.χ. χαρτόνια και υλικά διαφορετικής υφής, μικρά αντικείμενα, κ.λπ.), ενώ οι εκθέσεις αυτές πλαισιώθηκαν και από ξεναγήσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα (Ζαρκαλή, 2015 και <http://www.greekstatemuseum.com/kmst/education/accessibility.html>).

Τα απτικά διαγράμματα (tactile diagrams), επίσης, είναι ένα μέσο το οποίο αρκετά μουσεία χρησιμοποιούν για τη διευκόλυνση της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες όρασης και την παροχή περισσότερης πληροφορίας στις μουσειακές συλλογές, όταν για διάφορους λόγους τα αντικείμενα ή οι πληροφορίες δεν είναι προσβάσιμες με άλλους τρόπους. Τα απτικά διαγράμματα «μεταφράζουν» σε απτή και απλουστευμένη μορφή την οπτική πληροφορία για αντικείμενα, έργα τέχνης και ζωγραφικής, χάρτες, αρχιτεκτονικά στοιχεία και κτίρια, κ.λπ. ή άλλες πολύπλοκες έννοιες, χωρίς ωστόσο να αποτελούν ακριβείς και πιστές αναπαραγωγές της εκάστοτε εικόνας (Axel & Levent, 2003:266· Kardoulias, 2003:271·Mason & Arter, 1997). Βασικές διαδικασίες και αρχές σχεδιασμού είναι η ιεράρχηση, η επιλογή και η απλοποίηση των στοιχείων ώστε να αναδειχθούν τα στοιχεία εκείνα που είναι απαραίτητα για την κατανόηση της πληροφορίας χωρίς εκείνα που μπορεί να είναι

περιττά ή μπορεί να δημιουργούν σύγχυση (Εμμανουήλ & Αυγουλάς, 2011· Mason & Arter, 1997· Κανάρη, 2015·Kardoulis, 2003· Χαμονικολάου, 2015). Η δημιουργία απτικών διαγραμμάτων βασίζεται στον συνδυασμό διαφορετικών ανάγλυφων γραμμών και μοτίβων – π.χ. ανάγλυφες γραμμές διαφορετικού πάχους, διακεκομμένες γραμμές, κουκκίδες, κ.λπ. – που προσαρμόζονται ανάλογα για την απόδοση και τη διάκριση επιφανειών, διαφορετικών στοιχείων και πληροφοριών της εικόνας. Τα απτικά διαγράμματα για να είναι αποτελεσματικά θα πρέπει να συνοδεύονται από αντίστοιχη περιγραφή γιατί διαφορετικά δίνουν τη μισή πληροφορία. Οι λεκτικές περιγραφές έχουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των πληροφοριών που αποδίδονται μέσω των απτικών διαγραμμάτων αλλά και για την κατανόηση του έργου, των χαρακτηριστικών του, του γενικού ιστορικού και πολιτισμικού πλαίσιο του έργου, της σπουδαιότητάς του, κ.λπ. (Ginley, 2013·Axel & Levent, 2003· Kardoulis, 2003). Απαραίτητη θεωρείται, επίσης, η αξιολόγηση των απτικών διαγραμμάτων από άτομα με προβλήματα όρασης προκειμένου να διαπιστωθούν η «επάρκεια» της πληροφορίας και η «ευκρίνεια» του απτικού διαγράμματος (Εμμανουήλ, 2009, 2011) σε συνδυασμό με την λεκτική περιγραφή (Kardoulis, 2003). Ορισμένα μουσεία επίσης προσφέρουν απτικά βιβλία. Τα βιβλία αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν για παράδειγμα την απτική απόδοση έργων τέχνης, πληροφορίες σε Braille, απτικά σχέδια του χώρου, κ.λπ. Παραδείγματα μουσείων που έχουν δημιουργήσει παρόμοιο υλικό είναι το Victoria & Albert Museum (Ginley, 2013), το Βρετανικό Μουσείο που έχει δημιουργήσει απτικό βιβλίο για τη ζωφόρο του Παρθενώνα⁵⁷ (Hetherington, 2003), κ.ά.

Για τα απτικά διαγράμματα έχει διατυπωθεί ένας προβληματισμός αναφορικά με τον βαθμό αξιοποίησης από τους επισκέπτες με προβλήματα όρασης με την έννοια ότι οι τυφλοί επισκέπτες συχνά δεν έχουν αναπτύξεις δεξιότητες αφής είτε γιατί το πρόβλημα όρασης εμφανίστηκε σε μεγάλη ηλικία είτε γιατί δεν είχαν επαρκή εκπαίδευση στη χρήση και κατανόηση ανάγλυφων σχεδίων (Boussaid, 2004:57· Ginley, 2013). Άλλοι ερευνητές (Candlin, 2006· Hetherington, 2002), έχουν εκφράσει τον προβληματισμό τους για ζητήματα επιλογών και σχεδιασμού απτικών διαγραμμάτων ή απτικών αναπαραστάσεων καθώς και για αντιλήψεις ή παρανοήσεις για την αίσθηση της αφής και της όρασης, τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των δύο αισθήσεων και τη λειτουργία των απτικών διαγραμμάτων. Τα απτικά διαγράμματα μεταφέρουν πληροφορίες και δεν μπορούν να αντικαταστήσουν την εμπειρία της πρόσβασης στο ίδιο το αντικείμενο (Candlin, 2003), ενώ η αφή δε θα πρέπει να θεωρείται ως ακριβές υποκατάστατο της όρασης με την έννοια ότι η αφή και όραση λειτουργούν διαφορετικά (Candlin, 2003, 2006). Αναφορικά με τις διαφορετικές τεχνικές κατασκευής – π.χ. τεχνική δημιουργίας κενού με τη χρήση ειδικής μηχανής (Thermoform), χρήση υλικού με μικροκάψουλες-, αυτές παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα ως προς το κόστος, την ανθεκτικότητα, κ.λπ.

⁵⁷ Το απτικό βιβλίο *Second Sight of the Parthenon Frieze* αποτέλεσε μέρος της γενικότερης πρωτοβουλίας για τη δημιουργία έκθεσης αφής για τον Παρθενώνα του Βρετανικού Μουσείου που έτυχε μεγάλης προβολής. Περισσότερα βλ. Hetherington, 2002.

(Εμμανουήλ & Αυγουλάς, 2011· Mason & Arter, 1997·Kardoulis, 2003), ενώ νέες δυνατότητες δημιουργούνται με την πρόοδο της τεχνολογίας και τις δυνατότητες τρισδιάστατων εκτυπώσεων (3D printing)⁵⁸. Στην περίπτωση των κατασκευών ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται και στα χαρακτηριστικά των υλικών που χρησιμοποιούνται όπως η υφή, κ.λπ. (Εμμανουήλ, 2009·Εμμανουήλ & Αυγουλάς, 2011).

Ένας άλλος τρόπος ενίσχυσης της πρόσβασης και της κατανόησης εκθέσεων και εκθεμάτων είναι τα μαθήματα ή εργαστήρια αφής (handling sessions)⁵⁹. Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις που για λόγους ασφάλειας ή άλλων περιορισμών τα αντικείμενα μιας έκθεσης δεν επιτρέπεται να αγγίζονται, μπορεί να πραγματοποιούνται εργαστήρια ή μαθήματα (συνεδρίες) αφής (handling sessions) σε διαφορετικό χώρο ως μια προετοιμασία πριν την είσοδο στην έκθεση με τη χρήση διαφόρων αντικειμένων και υλικών που εστιάζουν στην έκθεση. Αν και αυτή η πρακτική δεν μπορεί να θεωρηθεί «ενταξιακή», θεωρείται σημαντική διότι βοηθά τους επισκέπτες να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο της έκθεσης (Ginley, 2013). Ωστόσο, και στην περίπτωση αυτή έχουν εκφραστεί επιφυλάξεις για την αντιμετώπιση και την ιεράρχηση της αφής και της όρασης στο πλαίσιο αυτών των δράσεων (Candlin, 2006). Σε άλλες περιπτώσεις, τα επιλεγμένα αντικείμενα που προσφέρονται σε αυτές τις δράσεις (handling objects), θεωρείται ότι διευκολύνουν την κατανόηση συμπληρώνοντας την εκπαιδευτική προσέγγιση του μουσείου και μπορούν να διεγείρουν τη φαντασία ή ακόμα και τη μεταφορική σκέψη⁶⁰. Οι χειραπτικές συλλογές (handling collections), οι «αίθουσες ανακάλυψης» (discovery rooms), οι δανειστικές συλλογές ή μουσειοσκευές (Αργυρόπουλος, 2011:41· Hooper-Greenhill, 1994· Munday, 2002) που διαθέτουν ορισμένα μουσεία και δεν απευθύνονται αποκλειστικά σε άτομα με αναπηρίες όρασης χρησιμοποιούνται για την οργάνωση ή τον εμπλουτισμό ποικίλων δράσεων εντός και εκτός των τειχών του μουσείου, αφού τα αντικείμενα δε δημιουργούν αισθητηριακά εμπόδια και προσφέρουν τη δυνατότητα βιωματικής προσέγγισης με διαφορετικές αισθήσεις με πολλαπλά οφέλη για όλα τα άτομα (Munday, 2002).

⁵⁸ Βλ. ενδεικτικά την πρόσφατη δράση του Μουσείου Prado με τις τρισδιάστατες εκτυπώσεις έργων ζωγραφικής <http://3dprint.com/46099/didu-helps-sight-impaired-art/> (τελευταία επίσκεψη 25 Φεβρουαρίου 2015).

⁵⁹ Σε ορισμένα μουσεία του εξωτερικού αυτού του είδους οι δράσεις αποτέλεσαν τη βάση για την οργάνωση περιοδικών απτικών εκθέσεων, όπως η περίπτωση του Βρετανικού μουσείου το οποίο πριν από την πρώτη απτική έκθεση που οργάνωσε το 1983 είχε ήδη μια εμπειρία από εργαστήρια αφής (Pearson, 1984).

⁶⁰ Για παράδειγμα, θραύσματα από πλεξιγκλάς σε σχετική δραστηριότητα της Tate Modern βοηθά τα άτομα με προβλήματα όρασης να προσεγγίσουν και να συζητήσουν έργα του Picasso που συνδέονται με τον τρόπο που ο καλλιτέχνης εκφράστηκε για τον βομβαρδισμό της Guernica. Ο σχεδιασμός τέτοιων δραστηριοτήτων στηρίζεται στην άποψη ότι η επίσκεψη σε μια πινακοθήκη είναι πρωτίστως μια κοινωνική εμπειρία και γι' αυτό θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες για συζήτηση και έκφραση. Ωστόσο, στη διαδικασία αυτή υπάρχει και η περίπτωση τα άτομα να οδηγηθούν σε σκέψεις που δε συνδέονται απαραίτητα με το έργο ή δεν βοηθούν στην κατανόηση των μηνυμάτων του έργου (Howell, 2003:477-479 · Axel & Levent, 2003:202).

Γενικότερα, η επιλογή του είδους του απτικού υλικού – απτικό διάγραμμα, αντίγραφο, μακέτα, ανάγλυφο, μοντέλο, κ.λπ. - που θα χρησιμοποιηθεί εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων, όπως τα χαρακτηριστικά των συλλογών και των αντικειμένων ή τις έννοιες και τις πληροφορίες, το κόστος αλλά και τη δυνατότητα συνδυασμού διαφορετικών μέσων – πολυαισθητηριακής – πρόσβασης, τη δυνατότητα συνεργασίας με επαγγελματίες, την αξιολόγηση από άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης, ώστε το απτικό υλικό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες διαφορετικών επισκεπτών προβλήματα όρασης.

3.4. Ακουστικές ξεναγήσεις - Λεκτικές περιγραφές

Οι ακουστικές/λεκτικές περιγραφές είναι μία αφηγηματική τεχνική η οποία κάνει προσβάσιμες στα άτομα με προβλήματα όρασης τις οπτικές εικόνες από το θέατρο, τις μουσειακές εκθέσεις, τα μέσα επικοινωνίας, κ.λπ. Οι ακουστικές ξεναγήσεις και οι λεκτικές περιγραφές (verbal descriptions) φαίνεται ότι εξυπηρετούν ιδιαίτερα όλους τους επισκέπτες συμπεριλαμβανομένων και των επισκεπτών με προβλήματα όρασης καθώς τους επιτρέπουν να κατανοήσουν τα μουσειακά αντικείμενα αλλά και να ενταχθούν στο χώρο του μουσείου με άλλους επισκέπτες. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για άτομα με προβλήματα όρασης που θέλουν να επισκέπτονται τα μουσεία και ως ανεξάρτητοι επισκέπτες, για τους επισκέπτες με μειωμένη όραση αλλά και για όλους τους επισκέπτες (Ginley, 2013·Hayhoe, 2013· RNIB, Vocaleyes, 2003). Όπως αναφέρει ο Snyder (2003:224), με τις λεκτικές περιγραφές «*το ορατό γίνεται ακουστικό και προφορικό*» επιτρέποντας στα άτομα με προβλήματα όρασης να «*ακούσουν αυτό που δε βλέπουν*»⁶¹. Στο χώρο των μουσείων και ανεξάρτητα από τον τρόπο επίσκεψης – ανεξάρτητοι επισκέπτες, επίσκεψη με ομάδα – και το είδος της δράσης ή των παροχών – ξενάγηση, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, απτική διαδρομή, συνοδευτική περιγραφή απτικού υλικού, κ.λπ. - ο τρόπος περιγραφής των εκθεμάτων αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο στη διευκόλυνση της πρόσβασης των ατόμων με προβλήματα όρασης στα μουσειακά εκθέματα. Οι περιγραφές μπορεί να χρησιμοποιούνται σε ηχογραφημένη μορφή στο πλαίσιο ακουστικών ξεναγήσεων, video, κ.α. ή να συνδυάζονται με άλλες δράσεις και υλικό όπως εκθέσεις αφής, απτικά διαγράμματα, κ.λπ. ενδυναμώνοντας την -απτική- πρόσβαση και συμπληρώνοντας την πληροφορία ή να παρέχονται μέσω των ιστοσελίδων των μουσείων (Axel & Levent, 2003). Μπορεί, επίσης, να ενσωματώνουν και οδηγίες κίνησης και προσανατολισμού (Ginley, 2013·RNIB, Vocaleyes, 2003:45-47· Rubin, 2003· Snyder, 2003: 225-226). Επίσης, χρησιμοποιούνται και για την οργάνωση ειδικών ξεναγήσεων για άτομα με προβλήματα όρασης (verbal imaging tours) στις περιπτώσεις συλλογών και αντικειμένων που δεν είναι απτικά προσβάσιμα ή για την

⁶¹ Οι περιγραφές δεν είναι μια καινούρια έννοια αφού οι άνθρωποι τις χρησιμοποιούν καθημερινά. Ως συστηματική μέθοδος όμως ξεκίνησε το 1964 όταν ο Chet Avey, ο ίδιος τυφλός, άκουσε για ένα πρόγραμμα υποτιτλισμού ταινιών για τους κωφούς και πρότεινε μια ανάλογη εφαρμογή για τα άτομα με προβλήματα όρασης. Τη δεκαετία του 1970 ο Gregory Frazier ήταν ο πρώτος που ανέπτυξε τις έννοιες μεταξύ τέχνης και λεκτικής περιγραφής αναπτύσσοντας ένα επιτυχημένο AudioVision στο San Francisco. Στις αρχές της δεκαετίας του '80 η Margaret Pfanstiehl ανέπτυξε πιο συστηματικά τις λεκτικές περιγραφές (Περισσότερα Snyder, 2003:226).

περιγραφή άλλων δράσεων που λαμβάνουν χώρα στο μουσείο (audio events), (Ginley, 2013).

Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο για τους ξεναγούς, μουσειοπαιδαγωγούς και άλλους επαγγελματίες που αναλαμβάνουν να ξεναγήσουν ενήλικες και μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης σε μουσειακούς χώρους (Axel, 2003:219). Οι De Coster & Loots (2004), αναφορικά με τον ρόλο των ξεναγών τονίζουν τη σημασία της διαμεσολάβησής τους στη διαδικασία αυτή καθώς αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της αισθητικής εμπειρίας των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης. Στην αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με προβλήματα όρασης και έργων τέχνης, ο ξεναγός μεταφράζει την οπτική τέχνη. Σ' αυτή τη «*δια-αισθητηριακή κατασκευή*» και διαδικασία, η αφή και η «όραση» - δηλαδή το οπτικό στοιχείο της τέχνης – έχουν τον δικό τους ρόλο γι' αυτό η χρήση της γλώσσας είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη σύνδεση των απτικών εμπειριών με τα οπτικά στοιχεία του έργου. Οι λεκτικές περιγραφές είναι επίσης πολύ σημαντικές ως εργαλείο και για τους εκπαιδευτικούς για την προετοιμασία επισκέψεων σε μουσεία ή στο πλαίσιο διαφόρων μαθημάτων. Όπως αναφέρουν οι Axel & Levent (2003:219), η χρήση κατάλληλων περιγραφών ενισχύει την επίγνωση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης για το περιβάλλον τους, εμπλουτίζει το λεξιλόγιό τους, ενθαρρύνει ερωτήσεις και γενικότερα εμπλουτίζει την ποικιλία της «*αισθητηριακής περιγραφής*»⁶². Επιπλέον, η ενσωμάτωση κατάλληλων περιγραφών είναι σημαντική στο πλαίσιο των μικτών ομάδων (άτομα ή μαθητές με και χωρίς προβλήματα όρασης), (Axel & Levent, 2003:218).

Οι λεκτικές περιγραφές για να είναι επιτυχημένες θα πρέπει να ακολουθούν κάποιες βασικές αρχές ενώ οι άνθρωποι που τις χρησιμοποιούν (ξεναγοί, μουσειοπαιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί, κ.ά.) – θα πρέπει να έχουν κατάλληλη εκπαίδευση σε αυτό αλλά και εξάσκηση. Ζητήματα όπως η παρατήρηση, η επιλογή και η ιεράρχηση των πιο σημαντικών σημείων που πρέπει να ειπωθούν, ο τρόπος περιγραφής, το περιεχόμενο, η χρήση της γλώσσας αλλά και φωνητικές δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία για μια περιγραφή. Για παράδειγμα, η παρατήρηση – η ικανότητα να είναι κανείς «*ενεργός βλέπων*» - ώστε να μη διαφεύγουν στοιχεία τα οποία για τους βλέποντες είναι δεδομένα, και η επιλογή των στοιχείων εκείνων που είναι απαραίτητα για την κατανόηση του αντικειμένου, είναι σημαντικά στοιχεία για μια λεκτική περιγραφή (Snyder, 2007, 2003:226-228). Μια επιτυχημένη περιγραφή πρέπει να είναι ζωντανή, απλή, ακριβής, σαφής και εκφραστική, να αποφεύγει διφορούμενες ή καθαρά εικονιστικές αναφορές και πολύπλοκους, τεχνικούς και επιστημονικούς όρους, να χρησιμοποιεί παραδείγματα – π.χ. από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, σε σχέση με άλλες αισθήσεις ή αναλογίες όπως για το μέγεθος των αντικειμένων - και γενικότερα να ενεργοποιεί τον επισκέπτη ώστε να κατανοήσει το έργο και να διαμορφώσει τη δική του άποψη (Axel et al., 2003· Ginley, 2013· Smith, 2003:222-

⁶² Ενδεικτική περιγραφή («*περιγραφική προσέγγιση*») ως παράδειγμα για εκπαιδευτικούς δίνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Εικαστικών για τυφλούς μαθητές (ΥΠΕΠΘ, 2004:161-164).

223· Snyder, 2003, 2007). Επίσης, η χρήση του ρήματος «βλέπω» δεν αποφεύγεται όπως και η αναφορά στα χρώματα (Axel et al., 2003: 230· Snyder, 2003, 2007). Όπως αναφέρει η Huebner (2000:66), η αποφυγή της χρήσης λέξεων –π.χ. «βλέπω» - ή η αποφυγή αναφορών σε χρώματα είναι ένας από τους επικρατέστερους «μύθους» για τα τυφλά άτομα, παρόλο που τα άτομα αυτά χρησιμοποιούν ανάλογους όρους της καθημερινής ζωής ως μέλη της εκάστοτε κοινωνίας και κουλτούρας. Παρόλα αυτά πρέπει να αποφεύγονται γενικές εκφράσεις που αφορούν το χώρο ή τη θέση των αντικειμένων –π.χ. «εκεί» - οι οποίες δεν είναι κατανοητές. Το ίδιο ισχύει και στην περιγραφή έργων τέχνης και τη θέση των στοιχείων πάνω σε αυτό. Για παράδειγμα εκφράσεις όπως «δεξιά» ή «αριστερά» για τη θέση των στοιχείων ενός έργου πρέπει να περιγράφονται σε σχέση με το αντικείμενο και τη θέση του επισκέπτη (Axel et al, 2003:230).

Όπως κάθε ξενάγηση (Vemi, 2007), έτσι και στην περίπτωση των ακουστικών/λεκτικών περιγραφών, πρέπει να παρέχονται πληροφορίες για το μουσειακό αντικείμενο και το ιστορικό, πολιτισμικό, καλλιτεχνικό πλαίσιο του. Σύμφωνα με τους Axel, Hooper, Kardoulis, Keyes & Rosenberg (2003), μια περιγραφή συνήθως ξεκινά από τις πληροφορίες που υπάρχουν στον υπομνηματισμό του αντικειμένου για την παροχή των ίδιων πληροφοριών που έχουν και οι βλέποντες επισκέπτες. Την πληροφόρηση αυτή ακολουθεί μια συνεκτική γενική περιγραφή που βοηθά τον τυφλό επισκέπτη να κατανοήσει και να συνθέσει την εικόνα του αντικειμένου με πληροφορίες σχετικά με την τεχνική ή το υλικό κατασκευής, την εποχή και την τεχνοτροπία του έργου, το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, τη χρήση του, τη λειτουργία του, κ.λπ. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η παροχή πληροφορίας για τον χώρο, τη θέση του αντικειμένου και τη σχέση με τα άλλα αντικείμενα του χώρου. Οι πληροφορίες αυτές είναι σημαντικές όχι μόνο για τον προσανατολισμό των ατόμων με προβλήματα όρασης και την εξοικείωση με τον χώρο, αλλά και γιατί το πλαίσιο μέσα στο οποίο είναι τοποθετημένο ένα αντικείμενο είναι μέρος της λειτουργίας της έκθεσης και αποκαλύπτει στοιχεία για το ίδιο το έργο. Οι ακουστικές-λεκτικές περιγραφές μπορούν, επίσης, να εμπλουτίζονται με ήχους ενώ στην περίπτωση εκπαιδευτικών δράσεων χρήσιμη μπορεί να είναι η χρήση άλλων τεχνικών όπως η μίμηση –π.χ. η μίμηση της στάσης ενός αγάλματος (Axel et al., 2003).

3.5. Άλλες δράσεις, εργαστήρια και παροχές

Εκτός από τις ξεναγήσεις και τα προγράμματα για άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης, αρκετά μουσεία οργανώνουν διάφορες δράσεις για την προώθηση της πρόσβασης σε πολιτιστικά αγαθά και την ενίσχυση της συμμετοχής των ατόμων αυτών στις δράσεις τους. Παραδείγματα τέτοιων δράσεων μπορεί να είναι οι οργανωμένες επισκέψεις σε άλλους χώρους των μουσείων όπως στους χώρους συντήρησης (Ginley, 2013) ή τα εργαστήρια για διάφορες μορφές τέχνης όπως για τη ζωγραφική, τη φωτογραφία, την πλεκτική, την κεραμική, κ.λπ. Τα εργαστήρια αυτά μπορεί να οργανώνονται από το προσωπικό των μουσείων ή καλλιτέχνες

συμπεριλαμβανομένων και καλλιτεχνών με προβλήματα όρασης (McGinnis, 2003·Ginley, 2013·Wisker, 2003).

Μία βασική παροχή των μουσείων – συμπεριλαμβανομένων και ελληνικών - για την πρόσβαση των τυφλών επισκεπτών είναι η πληροφόρηση σε γραφή Braille⁶³. Η πληροφόρηση αυτή μπορεί να παρέχεται με την διάθεση οδηγών και φυλλαδίων σε Braille ή με τον υπομνηματισμό επιλεγμένων – συνήθως – αντικειμένων με Braille. Σε αυτή την περίπτωση τα συνοδευτικά κείμενα σε Braille θα πρέπει να παρέχουν τις ίδιες πληροφορίες που παρέχονται και στους βλέποντες, ενώ σημαντική είναι η θέση της λεζάντας. Οι συνοδευτικές λεζάντες είναι καλό να μην είναι κάθετες στον τοίχο αλλά σε επίπεδη, οριζόντια επιφάνεια που διευκολύνει τους αναγνώστες, ενώ προσοχή πρέπει να δίνεται και στο κατάλληλο ύψος ώστε να διευκολύνονται αναγνώστες της Braille που είναι χρήστες αμαξιδίων ή παιδιά. Πολύ σημαντικός είναι ο έλεγχος των συνοδευτικών κειμένων σε Braille από αναγνώστη της Braille πριν την τοποθέτησή τους για την αποφυγή λαθών όπως για παράδειγμα η μη αντιστοιχία λεζάντας και αντικειμένου (Ginley, 2013). Στον ελληνικό χώρο πληροφοριακό υλικό σε Braille μπορεί να προβλέπεται στο πλαίσιο ειδικά σχεδιασμένων δράσεων ή διαδρομών (ενδεικτικά: Εμμανουήλ & Αυγουλάς 2011· Κωνσταντίνος, 2008) ενώ αρκετά μουσεία διαθέτουν οδηγούς ή φυλλάδια σε Braille που δίνονται σε τυφλούς επισκέπτες όπως το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης⁶⁴, το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης⁶⁵, κ.ά. (οι αναφορές είναι ενδεικτικές). Η Πινακοθήκη Κατσίγρα στη Λάρισα, επίσης, στο πλαίσιο σχετικής πρωτοβουλίας για την προώθηση της προσβασιμότητας το 2009, προχώρησε στη δημιουργία περιγραφών για 250 έργα της συλλογής σε Braille σε συνεργασία με τη Σχολή Τυφλών Θεσσαλονίκης. Λόγω του όγκου των περιγραφών, στις προθέσεις των υπευθύνων ήταν η ανάρτηση περιγραφών σε Braille σε 25 έργα της συλλογής σε τακτά διαστήματα. Η περιγραφή έργων ζωγραφικής με κείμενα σε Braille είχε καταγραφεί στον τοπικό Τύπο ως «ένα πολύτιμο πρωτοποριακό έργο που αφορά στην απτική τέχνη». Η λανθασμένη ταύτιση της «απτικής τέχνης» με τη γραφή Braille αλλά και εκφράσεις που αντανακλούν στερεότυπα είναι ένα ζήτημα που αφορά τον τρόπο προβολής ανάλογων δράσεων στον Τύπο και αναδεικνύει ερωτήματα για τον ρόλο που μπορεί να έχουν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης στην προβολή των δράσεων αυτών, στη δημιουργία εντυπώσεων ή και στην διαιώνιση στερεοτύπων ακόμα και αν αυτό δεν γίνεται συνειδητά⁶⁶. Σημαντική, επίσης, είναι η παροχή πληροφοριών σε μεγέθυνση (large

⁶³ Περισσότερα για τη γραφή Braille βλ. Παπαδόπουλος, 2005. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης δε διαβάζει Braille. Για παράδειγμα σχετικές μελέτες στη Βρετανία κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης – περίπου το 95% - δεν διαβάζει Braille (Hayhoe, 2013).

⁶⁴ Βλ. και τον δικτυακό τόπο του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης <http://www.amth.gr/el/to-mouseio/i-istoria/217-mnimi-lithoi> (τελευταία επίσκεψη 14 Ιανουαρίου 2015).

⁶⁵ Βλ. και τον δικτυακό τόπο του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης <http://www.melt.gr/gr/ekpaideysi/ekpaideytika-programmata-gia-omades-atomon-me-anapiries/> (τελευταία επίσκεψη 14 Ιανουαρίου 2015).

⁶⁶ Ενδεικτικά παραθέτουμε απόσπασμα από σχετικό δημοσίευμα στον τοπικό Τύπο με αναφορές στα «μάτια της ψυχής»: «Στην προκειμένη περίπτωση ένα είναι σίγουρο: άνθρωποι που στερούνται την όραση μπορούν να «βλέπουν» ξεκάθαρα με τα μάτια της ψυχής, που δημιουργούν στιγμές ανεξίτηλες στη

print) (π.χ. οδηγοί, φυλλάδια) όπως και η διάθεση μεγεθυντικών φακών που διευκολύνει σημαντικά τους επισκέπτες με μειωμένη όραση. Για παράδειγμα το Μουσείο Καλών Τεχνών της Βοστώνης παρέχει στους επισκέπτες με προβλήματα όρασης που θέλουν να περιηγηθούν μόνοι τους σε συγκεκριμένες διαδρομές, μια τσάντα που περιλαμβάνει φανό και μεγεθυντικό φακό (self-guiding materials). Οι επισκέπτες μέσα από την ακουστική ξενάγηση που περιλαμβάνει και οδηγίες κίνησης παροτρύνονται να χρησιμοποιήσουν τα αντικείμενα αυτά για τη διευκόλυνση της πρόσβασής τους (Rubin, 2003).

3.6. Μουσεία Αφής - Μουσεία Ιστορίας των Τυφλών

Τα Μουσεία «Αφής», ελάχιστα σε αριθμό, ιδρύθηκαν κυρίως από οργανώσεις τυφλών με στόχο την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες όρασης σε έργα τέχνης και πολιτισμού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν απευθύνονται και σε βλέποντες επισκέπτες. Στις συλλογές τους περιλαμβάνουν αντίγραφα αντιπροσωπευτικών έργων τέχνης, μακέτες αρχιτεκτονικών κτιρίων, κ.λπ., ενώ ορισμένα από αυτά παρέχουν και σημαντικές διευκολύνσεις κίνησης και προσανατολισμού (Boussaid, 2004:58).

Στην Ελλάδα πολύ γνωστό είναι το Μουσείο Αφής στην Αθήνα το οποίο ιδρύθηκε από το Φάρο Τυφλών Ελλάδος το 1984 και αποτελεί, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, μία από τις πρώτες ουσιαστικές πρωτοβουλίες για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες όρασης στον πολιτισμό και στα μουσεία στην Ελλάδα (<http://www.tactualmuseum.gr>). Οι συλλογές του περιλαμβάνουν πιστά αντίγραφα έργων που βρίσκονται σε διάφορα μουσεία κυρίως της Ελλάδας, αλλά και του εξωτερικού, και τα οποία καλύπτουν τις ιστορικές περιόδους από την προϊστορική ως τη ρωμαϊκή εποχή ενώ υπάρχει και βυζαντινή συλλογή. Το Μουσείο Αφής έχει μια πολύπλευρη δράση με εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται και σε βλέποντες μαθητές, προγράμματα εκπαίδευσης ερμηνευτών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κ.ά. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου απευθύνονται (Ασιδέρη, 2004· Benaki, 1991· Μπενάκη-Πολυδώρου, 1997· Νάκου, 2015· Levi, 2005).

Αντίστοιχο παράδειγμα του εξωτερικού είναι το Μουσείο Omero στην Ancona της Ιταλίας (Museo Tattile Statale Omero), το οποίο ιδρύθηκε το 1993 με πρωτοβουλία της Ιταλικής Ένωσης Τυφλών (Unione Italiana Ciechi), με σκοπό να προσφέρει πρόσβαση σε σημαντικά έργα αρχιτεκτονικής και γλυπτικής (www.museoomero.it). Το μουσείο οργανώνει διάφορες δράσεις, όπως περιοδικές εκθέσεις, συνέδρια σχετικού ενδιαφέροντος καθώς και συνεργασίες με άλλες χώρες και αποτελεί έναν

μνήμη όλων μας, στιγμές ξεχωριστές που η δύναμη της τέχνης «ζωγραφίζει» στο μυαλό μας, ανεξαρτήτως φυσικών ή σωματικών ικανοτήτων» [...] Για πρώτη φορά μόνιμη συλλογή τέχνης γίνεται επισκέψιμη και σε άτομα με προβλήματα όρασης καθώς τα έργα της γνωστής μόνιμης συλλογής Κασιόγρα θα αγγίζουν τις ψυχές τυφλών ατόμων μετά την αποτύπωσή τους με τη μέθοδο Braille...». Εφημερίδα Ελευθερία (ηλεκτρονική έκδοση) «Δικαίωμα στην Τέχνη για Άτομα με Προβλήματα Όρασης». 7 Ιουλίου 2009, από <http://www.eleftheria.gr/index.asp?cat=9&aid=10320#.VLgoc0esUXs> (τελευταία επίσκεψη 14 Ιανουαρίου 2015).

σημαντικό πυρήνα ένταξης της κοινότητας, δίνοντας την ευκαιρία και σε παιδιά με προβλήματα όρασης να απολαύσουν αυτή την εμπειρία με την οικογένειά τους, με φίλους και συμμαθητές τους (Boussaid, 2004:58 · Grassini, 2003). Στην Bologna της Ιταλίας σημαντικό είναι, επίσης, και το Μουσείο Anteros (Museo Tattile Anteros) του Ινστιτούτου Cavazza (<http://www.cavazza.it/?q=it/node/315>), το οποίο διαθέτει τρισδιάστατες αναπαραγωγές έργων διάσημων ζωγράφων και αναπτύσσει μια πολύπλευρη δράση σε συνεργασία και με Πανεπιστήμια και άλλους φορείς (Boussaid, 2004:58), όπως και το Museo Tattile Varese το οποίο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αρχιτεκτονική (<http://www.museotattilevarese.it>). Στη Μαδρίτη ιδιαίτερα αξιόλογο είναι το Museo Tiflogico (<http://museo.once.es/>), το οποίο ιδρύθηκε το 1993 και διοικείται από το Πολιτιστικό Τμήμα της Ισπανικής Εθνικής Ένωσης Τυφλών (ONCE). Στις συλλογές του περιλαμβάνονται προπλάσματα σημαντικών αρχιτεκτονικών μνημείων του κόσμου αλλά και άλλα εκθέματα όπως συσκευές που χρησιμοποιούσαν και χρησιμοποιούν σήμερα τα άτομα με προβλήματα όρασης (π.χ. μηχανές Braille), έργα καλλιτεχνών με οπτικές αναπηρίες, κ.λπ., προωθώντας όχι μόνο την πρόσβαση των ατόμων με προβλήματα όρασης στην τέχνη, αλλά και τη γνώση και την κατανόηση γύρω από θέματα οπτικής αναπηρίας και των δυνατοτήτων των ατόμων αυτών. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι το μουσείο αυτό δίνει ιδιαίτερη σημασία σε θέματα προσανατολισμού αξιοποιώντας ποικίλα μέσα και συστήματα (π.χ. ηχητική ανακοίνωση στην είσοδο κάθε αίθουσας, διαφορετικής υφής δάπεδα, χρωματικές αντιθέσεις, κ.λπ.), (Axel & Levent, 2003:459-461·Boussaid, 2004:58).

Για τα μουσεία Αφής έχει εκφραστεί η άποψη ότι παρόλο που παρέχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε σημαντικά αντιπροσωπευτικά έργα τέχνης, δεν έχουν πλαίσιο αναφοράς (Sarbu & Gheorghiou, 2012:390), ενώ η Τσιτούρη (2005:40), αναφέρει ότι εμπεριέχουν τον κίνδυνο «γκετοποίησης» των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης, καθώς δεν επιτρέπουν την αλληλεπίδραση με άλλες κοινωνικές ομάδες που επισκέπτονται τα συμβατικά μουσεία και επιπλέον, δεν δίνεται η δυνατότητα επαφής με τα αυθεντικά αντικείμενα. Ωστόσο, από τα παραπάνω παραδείγματα φαίνεται ότι τα μουσεία αυτά επιδιώκουν και ευρύτερες συνεργασίες ενώ οι δράσεις τους –εκπαιδευτικές και άλλες- απευθύνονται και σε βλέποντες επισκέπτες, προσφέροντας στους τελευταίους έναν εναλλακτικό τρόπο πρόσβασης στην τέχνη. Σε ό,τι αφορά τη δυνατότητα πρόσβασης των ατόμων με σοβαρά προβλήματα σε αυθεντικά μουσειακά αντικείμενα, όπως προαναφέρθηκε, το ζήτημα αυτό προσκρούει στην ασφάλεια των αντικειμένων κάτι που αναγνωρίζεται και από τα ίδια τα άτομα με προβλήματα όρασης (Αργυρόπουλος & Κανάρη, 2011:371· Hetherington, 2000:457), γι' αυτό και τα μουσεία προσπαθούν να παρέχουν δυνατότητες πρόσβασης μέσω αφής με διάφορους τρόπους, όπως με την επιλογή αυθεντικών αντικειμένων στα οποία επιτρέπεται το άγγιγμα, με αντίγραφα, απτικές αναπαραστάσεις, εργαστήρια, κ.λπ. Σε κάθε περίπτωση η επαφή με τα αυθεντικά αντικείμενα πέρα από την πρόσβαση και την κατανόηση προσφέρει και τη

δυνατότητα της ίδιας της «αίσθησης» του αντικειμένου, της αυθεντικότητας, της υφής και της παλαιότητας (Levi, 2005· Munday, 2002:10-11)⁶⁷.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή, αναφορά θα πρέπει να γίνει και σε μουσεία τα οποία μέσα από τις συλλογές τους παρουσιάζουν ζητήματα και πτυχές της ιστορίας των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης (Levi, 2005). Παραδείγματα τέτοιων μουσείων είναι το Σπίτι-Μουσείο του Louis Braille στη γενέτειρά του, την πόλη Coupvray στη Γαλλία το οποίο διαθέτει και μια σημαντική συλλογή βιβλίων με διαφορετικούς κώδικες γραφής πριν την καθιέρωση της γραφής Braille (<http://www.culture.fr/Ressources/Labels/Maisons-des-illustres/Maison-Louis-Braille>), το Perkins History Museum στη Μασαχουσέτη (<http://www.perkinsmuseum.org/area.php?id=34>), το Μουσείο Valentin Haüy στο Παρίσι (<http://www.avh.asso.fr/rubrics/association/museum.php?langue=eng#musee>) κ.ά.

3.7. Μουσεία και πρόσβαση ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης: Πραγματικότητα και προοπτικές

Παρά την ποικιλία των δράσεων που αναπτύσσουν σήμερα τα μουσεία διεθνώς για τη διευκόλυνση της πρόσβασης των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης, τα άτομα αυτά εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν πολλούς φραγμούς πρόσβασης στα μουσεία (EBU, 2012·Levent, Kleege & Muyskens Pursley,2013). Σε σχετική έρευνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Τυφλών για τις πρακτικές προσβασιμότητας σε ευρωπαϊκά μουσεία γενικότερα για τα άτομα με αναπηρίες αλλά και ειδικότερα για τα άτομα με προβλήματα όρασης, διαπιστώθηκε ότι παρά τα θετικά βήματα που έχουν γίνει και παρά την αυξανόμενη αξία των μουσείων ως πολιτιστικών οργανισμών και τον σημαντικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό τους ρόλο, στην πραγματικότητα τα άτομα με προβλήματα όρασης εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν συνθήκες αποκλεισμού. Αν και το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρίες συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με προβλήματα όρασης για πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά και στα μουσεία αναγνωρίζεται στο πλαίσιο ποικίλων διακηρύξεων, νόμων και συνθηκών, φαίνεται πως στην πράξη η διασφάλιση αυτού του δικαιώματος δεν επιτυγχάνεται (EBU, 2012:6, 19). Στην ίδια έρευνα σημειώνεται, επίσης, και μια αντίφαση με οικονομική διάσταση. Για παράδειγμα, τα χρήματα που επενδύονται στην προσβασιμότητα των ατόμων με προβλήματα όρασης σε δράσεις ή μουσεία είναι πολύ λίγα σε σχέση με τα ποσά που επενδύονται συνολικά για την οργάνωση πολιτιστικών δράσεων και τη δημιουργία μουσείων (EBU, 2012:8-9). Επιπλέον, επισημαίνεται η σχεδόν ολοκληρωτική απουσία ενός στρατηγικού σχεδιασμού στην προσέγγιση της

⁶⁷ Σύμφωνα με τη Levi (2005), αυτή η αίσθηση της επαφής με αυθεντικά αντικείμενα δεν επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης γαντιών αφής τα οποία χρησιμοποιούνται στα μουσεία, παρόλο που είναι αρκετά λεπτά ώστε να μη μειώνεται η αίσθηση της αφής (Boussaid, 2004:57). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση Τυφλών (European Blind Union-EBU) στις αρχές της δεκαετίας του 2000 σε μουσεία της Ευρώπης διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμβατικών μουσείων δεν διέθεταν γάντια αφής ενώ οκτώ από αυτά δεν επέτρεπαν καθόλου την πρόσβαση μέσω αφής (Boussaid, 2004:57).

πρόσβασης και της διασφάλισης της πρόσβασης των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης σε μουσεία (EBU, 2012:19).

Κατά συνέπεια οι φραγμοί που αντιμετωπίζουν τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης εξακολουθούν να είναι πολλοί και διαφορετικοί. Οι κυριότεροι φραγμοί που αντιμετωπίζουν τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης στην πρόσβασή τους στα μουσεία αφορούν τις περιορισμένες δυνατότητες επιλογής αναφορικά με τον αριθμό των μουσείων που προσφέρουν τη δυνατότητα πρόσβασης στις συλλογές τους (Boussaid, 2004·EBU, 2012:19), αλλά και ως τον αριθμό των αντικειμένων που είναι διαθέσιμα για τα άτομα με προβλήματα όρασης. Όπως αναφέρει ο Weisen (2008:247), συνήθως ένας πολύ μικρός αριθμός αντικειμένων είναι διαθέσιμα για τα άτομα με αναπηρίες ενώ η πληροφορία που είναι διαθέσιμη για άτομα με προβλήματα όρασης είναι πολύ μικρή σε σχέση με τις δυνατότητες και τις συλλογές των μουσείων. Ένας άλλος περιορισμός για τα άτομα με προβλήματα όρασης είναι ο αποσπασματικός και προσωρινός χαρακτήρας σχετικών δράσεων, όπως για παράδειγμα οι περιοδικές απτικές εκθέσεις, στοιχείο που χαρακτηρίζει και πολλές από τις σχετικές δράσεις της χώρα μας (Αργυρόπουλος & Κανάρη, 2011· Εμμανουήλ & Αυγουλάς, 2011· Levi, 2005·Τσιτούρη, 2005). Αν και όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, τα τελευταία χρόνια ορισμένα μουσεία στην Ελλάδα προχωρούν στην υιοθέτηση και την εφαρμογή σταθερών υποδομών πρόσβασης όπως οι μόνιμες απτικές διαδρομές ή οι συλλογές αφής, οι προσπάθειες αυτές είναι εξαιρέσεις και βέβαια είναι πολύ λίγες σε σχέση με τον αριθμό των μουσείων και την ποικιλία των συλλογών που διαθέτει η χώρα μας (Τζαναβάρα, 2013:98,100). Μια άλλη δυσκολία είναι, επίσης, το γεγονός ότι ορισμένες από αυτές τις δράσεις όπως για παράδειγμα οι απτικές ξεναγήσεις πραγματοποιούνται μετά από συνεννόηση (Levent, Kleege & Muyskens Pursley, 2013), ή σε συγκεκριμένες ώρες και μέρες ή ακόμα μπορεί και να αναβάλλονται αν αριθμός των ατόμων είναι μικρός. Τα παραπάνω δεν επιτρέπουν στους τυφλούς επισκέπτες να επιλέξουν το μουσείο αυθόρμητα ως ένα χώρο στον οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους (Boussaid, 2004:57, 59). Σημαντικός παράγοντας επίσης είναι και η διάχυση της πληροφορίας, η ενημέρωση για τις παροχές και τις δράσεις των μουσείων καθώς και η προσβασιμότητα των ιστοτόπων των μουσείων. Φαίνεται πως παρά την πρόοδο της τεχνολογίας και τη σημασία του διαδικτύου, εξακολουθούν να υπάρχουν εμπόδια. Όπως διαπιστώνει σχετική έρευνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Τυφλών, λίγα μουσεία παρέχουν γενικότερα ή και μέσω των ιστοσελίδων τους πρόσβαση ή εύκολη πρόσβαση σε πληροφορίες οι οποίες ταυτόχρονα να είναι περιεκτικές και κατανοητές, γεγονός που καθιστά πολύ δύσκολη αν όχι αδύνατη τη δυνατότητα των ατόμων με προβλήματα όρασης να ενημερωθούν, να επιλέξουν, να αποφασίσουν και να πραγματοποιήσουν επισκέψεις σε μουσεία (EBU, 2012:19).

Προχωρώντας στο επίπεδο της εφαρμογής και του περιεχομένου διαφόρων δράσεων και μέσω πρόσβασης, πέρα από τον μικρό αριθμό των αντικειμένων που συνήθως είναι προσβάσιμα, άλλα ζητήματα που έχουν επισημανθεί στη βιβλιογραφία είναι η ελλιπής γνώση από την πλευρά των μουσείων για την απτική αντίληψη. Αναφορικά

με την απτική αντίληψη, μια σημαντική διάκριση που γίνεται όταν αναφερόμαστε στην αφή είναι μεταξύ παθητικής (passive touch) και ενεργητικής αφής (active touch). Χαρακτηριστικό της ενεργητικής αφής είναι η σκόπιμη μετακίνηση (Argyropoulos, 2002:24· McLinden & McCall, 2002:6· Παπαδόπουλος, 2005:119-120). Η διάκριση μεταξύ παθητικής και ενεργητικής αφής διαφοροποιεί και τους όρους όπως «αφή» ή «απτικό». Ο όρος «αφή» (tactile) αναφέρεται στο παθητικό άγγιγμα ενώ ο όρος όπως «απτικό» (tactual, haptic) αναφέρεται στην ενεργητική, διερευνητική αφή με στόχο την απόκτηση πληροφοριών (Mason & Arter, 1997:171· McLinden & McCall, 2002:27). Μ' άλλα λόγια, αυτό που συνήθως περιγράφεται ή αποκαλείται απλά «αφή», στην πραγματικότητα δεν είναι μια απλή ή μονοδιάστατη αίσθηση αλλά μία «πολυεπίπεδη» και «πολυσύνθετη» διαδικασία. Η απτική αντίληψη καθορίζεται από την αφή, την κίνηση και τη στάση του σώματος ενώ πολύ σημαντικό ρόλο έχουν και τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου (τρισδιάστατου ή δισδιάστατου), οι προηγούμενες γνώσεις, γλωσσικά θέματα και οι συνθήκες μέσα στις οποίες η διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα (Αργυρόπουλος, 2011:51-52, 2008:18-43, 2002· McGlone, 2008· Παπαδόπουλος, 2005:111-127).

Διάφοροι ερευνητές (Candlin, 2003: 2003:103-104, 2006· Hetherington, 2002), επισημαίνουν μια λανθασμένη αναλογία μεταξύ όρασης και αφής που φαίνεται να συμβαίνει στο χώρο των μουσείων. Η Candlin (2003: 103-104), αναφέρει ορισμένες πρακτικές των μουσείων – π.χ. η αντίληψη ότι τα απτικά διαγράμματα παρέχουν πρόσβαση στα αντικείμενα ή ότι οι υπεύθυνοι των μουσείων συχνά αγνοούν ότι η «αφή» είναι κάτι περισσότερο από να το να το τοποθετείς απλά ένα αντικείμενο στο χέρι κάποιου. Η ίδια ερευνήτρια (ό.π.) αναφέρεται και σε άλλα ζητήματα που αφορούν την απτική πρόσβαση σε εκθέματα όπως ο χρόνος που απαιτείται για την ψηλάφηση των αντικειμένων που είναι διαφορετικός από το χρόνο που χρειάζονται οι βλέποντες για να δουν έναν αντικείμενο ή η καθοδήγηση όχι μόνο για το τι είναι το αντικείμενο που διερευνάται απτικά αλλά και το πώς θα το επεξεργαστούν απτικά οι επισκέπτες. Επιπλέον, επισημαίνει ότι συχνά στο χώρο των μουσείων αγνοείται το γεγονός ότι οι άνθρωποι μπορεί να αντλούν ευχαρίστηση μέσα από την αφή και ότι η αφή δεν είναι απλή δεξιότητα, αλλά και ένα μέσο για την κατανόηση και την απόλαυση της τέχνης. Καθώς η πρόσβαση μέσω αφής είναι, όπως αναφέρει η Candlin (2006:138), ο καλύτερος τρόπος «για να γίνει η πρόσβαση ορατή» -στοιχείο που σε ορισμένες χώρες έχει ιδιαίτερη σημασία αν συνδυαστεί και με όρους χρηματοδότησης των μουσείων- τα μουσεία δίνουν λιγότερη σημασία στα χαρακτηριστικά της απτικής εμπειρίας και περισσότερη στην προβολή των δράσεων αυτών.

Μια άλλη παράμετρος που έχει αναφερθεί, είναι ο χαμηλός βαθμός ικανοποίησης από την πλευρά των ατόμων με προβλήματα όρασης σε ορισμένες περιπτώσεις αναφορικά με τις θεματικές των παρεχόμενων δράσεων ή την εκπαιδευτική τους διάσταση (Candlin, 2003:102· DeCoster & Loots, 2004:327). Η Candlin (2003:102), με βάση τα αποτελέσματα σχετικής της έρευνας αναφέρει ότι τα μουσεία συχνά οργανώνουν δράσεις που έχουν ένα μάλλον χαμηλό επίπεδο με στόχο να απευθυνθούν γενικά σε

όλους τους τυφλούς επισκέπτες και να μην αποκλείσουν κανέναν. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, άτομα τα οποία ενδιαφέρονται να διευρύνουν τις γνώσεις τους ή έχουν προσδοκίες για κάτι διαφορετικό ή ενδιαφέρον να μην ικανοποιούνται από αυτές τις δράσεις. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, η αντιμετώπιση των ατόμων με προβλήματα όρασης ως μια «ομοιογενή» ομάδα ατόμων με μόνο διακριτό γνώρισμα την απώλεια όρασης και όχι άλλες διαφορές που αυτονόητα έχουν μεταξύ τους όλοι οι άνθρωποι, έχει επίπτωση στην ποιότητα των δράσεων αυτών (Candlin, 2003:102· DeCoster & Loots, 2004:330). Ένα άλλο στοιχείο που έχει επισημανθεί στη σχετική βιβλιογραφία είναι και οι διαφορές στον πληθυσμό των ατόμων με προβλήματα όρασης ως προς το είδος του οπτικού προβλήματος και την ηλικία εμφάνισης του προβλήματος. Η έμφαση στην αφή ως μοναδικό τρόπο πρόσβασης στα εκθέματα των μουσείων μοιάζει να αγνοεί τα άτομα με μειωμένη όραση, τη σημασία της υπολειπόμενης όρασης, τον διαφορετικό βαθμό στον οποίο τα άτομα αυτά βασίζονται στην αφή σε συνδυασμό με την υπολειπόμενη όρασή τους. Ανάλογα, φαίνεται να αγνοείται το γεγονός ότι πολλοί άνθρωποι απέκτησαν πρόβλημα όρασης στην πορεία της ζωής τους κάτι που σημαίνει ότι ένας σημαντικός αριθμός επισκεπτών με προβλήματα όρασης έχουν οπτική μνήμη (De Coster & Loots, 2004:330). Παρόμοιο προβληματισμό εκφράζει και ο Hayhoe (2013), επισημαίνοντας μια αντίφαση ανάμεσα στην έμφαση που δίνεται αποκλειστικά στην αφή και την πληροφόρηση σε Braille και τις μελέτες που καταδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των ατόμων με προβλήματα όρασης έχουν υπολειπόμενη όραση, δεν διαβάζουν Braille ή μπορεί να έχουν και οπτική μνήμη έχοντας περάσει ένα σημαντικό μέρος της ζωής τους ως βλέποντες. Τα παραπάνω μπορεί να διαιωνίζουν και στερεότυπα για τους τυφλούς και την αφή όπως για παράδειγμα ότι οι τυφλοί ζουν στο απόλυτο σκοτάδι (De Coster & Loots, 2004:330·Hayhoe, 2013).

Οι προβληματισμοί αυτοί δεν αποσκοπούν στην υποβάθμιση του ρόλου της αφής ή στην αντιμετώπιση του πληθυσμού των ατόμων με προβλήματα όρασης με όρους ποσοτικούς, αν δηλαδή είναι περισσότεροι ή λιγότεροι όσοι έχουν ολική ή μερική απώλεια όρασης. Αντίθετα, καταδεικνύουν ότι η αφή μπορεί και πρέπει να είναι ένας από τους πολλούς τρόπους πρόσβασης στο χώρο των μουσείων (Hayhoe, 2013) παράλληλα με την αναγκαιότητα μελέτης και άλλων ζητημάτων πρόσβασης σε πολιτιστικά αγαθά και στην τέχνη όπως ο ρόλος των ξεναγών, η σημασία της λεκτικής διαμεσολάβησης, ο ρόλος του φωτισμού και γενικότερα των εκθετικών πρακτικών που μπορεί να διευκολύνουν ή να δυσχεράνουν την πρόσβαση ατόμων με μειωμένη όραση και ο γενικότερος εκπαιδευτικός σχεδιασμός των δράσεων που απευθύνονται σε άτομα με προβλήματα όρασης (De Coster, 2004·Hayhoe, 2013, 2013α). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, υποστηρίζεται η άποψη για δυνατότητες πολυαισθητηριακών εμπειριών στο χώρο των μουσείων με πολλαπλά οφέλη για όλους τους επισκέπτες (Candlin, 2003:109), Levi, 2005·Weisen, 2008:244· Spence & Gallace, 2008:22). Ο συνδυασμός διαφορετικών τρόπων και μέσων πρόσβασης και οι σταθερές δομές πρόσβασης είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την απόκτηση πλούσιων κοινωνικών εμπειριών στο χώρο των μουσείων στο πλαίσιο και μικτών ομάδων, τις

δυνατότητες ανεξάρτητης μάθησης και επίσκεψης αλλά και τις επιλογές των ατόμων με προβλήματα όρασης (Reich et al., 2011).

Σε ό,τι αφορά τη θέση της αφής μέσα στο χώρο των μουσείων η συζήτηση που αναπτύσσεται ξεπερνά τα όρια των ειδικά σχεδιασμένων παροχών για άτομα με προβλήματα όρασης και αφορά γενικότερα όλους τους επισκέπτες. Ο Weisen (2008:244-245) αναφέροντας τον αντίκτυπο που είχαν και σε βλέποντες επισκέπτες σχετικές δράσεις μουσείων όπως οι απτικές εκθέσεις -παρά την αποσπασματικότητά τους- επισημαίνει ότι τα μουσεία έχουν πολλά οφέλη αν προχωρήσουν σε πιο πολυαισθητηριακές δράσεις, αντί να αντιμετωπίζουν την αφή ως ένα «βοηθητικό» ή «θεραπευτικό εργαλείο» μόνο για τους τυφλούς ή για άλλες ομάδες που διατρέχουν τον «κίνδυνο του αποκλεισμού». Η συζήτηση αυτή συμπληρώνεται και από σχετικές μελέτες για την «πολιτιστική κληρονομιά» της αφής, την κυριαρχία της όρασης με σημαντικό αντίκτυπο και στην τέχνη και την ανάγκη αναθεώρησης της ιεραρχίας των αισθήσεων (ενδεικτικά: Candlin, 2006, 2008; Classen, 2005; Lee & Duncum, 2011).

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή, αν και τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει σημαντικά βήματα για την πρόσβαση των ατόμων με προβλήματα όρασης είναι απαραίτητο, όπως επισημαίνεται και από πρόσφατη σχετική έρευνα (EBU, 2012), η ανάληψη περισσότερων πρωτοβουλιών και σε εθνικό επίπεδο ώστε το δικαίωμα των ατόμων με προβλήματα όρασης για πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά να μην είναι μία θεωρητική διακήρυξη, αλλά να εφαρμοστεί στην πράξη με συστηματικό τρόπο, κάτι που ισχύει και για τη χώρα μας. Παράλληλα, η έρευνα και η αξιολόγηση των δράσεων αυτών με τη συμμετοχή των ίδιων των ενδιαφερομένων και στο πλαίσιο μιας διεπιστημονικής προσέγγισης Ειδικής Αγωγής και Μουσειοπαιδαγωγικής είναι απαραίτητη, όχι μόνο για τη βελτίωση της πρόσβασης των ατόμων με προβλήματα όρασης στα μουσεία αλλά και για την ποιότητα των δράσεων αυτών και την διεύρυνση των δυνατοτήτων των μουσείων για την παροχή πλούσιων εμπειριών, κοινωνικών και μαθησιακών, σε όλους τους επισκέπτες.

Κυριότερα σημεία του 3^{ου} κεφαλαίου

Τα μουσεία σήμερα διεθνώς έχουν να παρουσιάσουν ένα εύρος δράσεων και παροχών για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες όρασης που αφορούν ζητήματα κίνησης, προσανατολισμού, ενημέρωσης και δράσεις για την πρόσβαση σε μουσειακές συλλογές και τη συμμετοχή σε διάφορες δράσεις. Παρά τη φαινομενική ευρύτητα των δράσεων αυτών, στην πραγματικότητα τα άτομα με αναπηρίες όρασης εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν πολλούς φραγμούς πρόσβασης και έχουν περιορισμένες επιλογές. Πολλές από αυτές τις δράσεις αφορούν ένα μικρό μέρος των συλλογών, μπορεί να είναι αποσπασματικές ή να έχουν προσωρινό χαρακτήρα ενώ ανοιχτά παραμένουν και τα ζητήματα της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, της ενημέρωσης, της πληροφόρησης των ατόμων με αναπηρίες όρασης για τις παρεχόμενες δράσεις και της επιμόρφωσης και γνώσης του προσωπικού των

μουσείων σε θέματα αναπηρίας. Το επίπεδο παροχών και υποδομών πρόσβασης διαφέρει μεταξύ των χωρών και μεταξύ των μουσείων.

Στη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα ανάλογο και μάλλον αυξανόμενο ενδιαφέρον για δράσεις για άτομα με αναπηρίες όρασης, στοιχείο το οποίο ασφαλώς είναι θετικό. Ωστόσο, οι περισσότερες από τις σχετικές δράσεις στη χώρα μας έχουν προσωρινό χαρακτήρα. Οι πρωτοβουλίες για υποδομές πιο σταθερής πρόσβασης είναι πολύ σημαντικές αλλά όχι αντιπροσωπευτικές του πλούτου των μουσειακών συλλογών της χώρας μας. Η εμπειρία των ελληνικών μουσείων φαίνεται κατακερματισμένη ενώ λείπουν σχετικές μελέτες καταγραφής και αξιολόγησης των δράσεων και των παροχών για άτομα με αναπηρίες όρασης. Ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των δράσεων αυτών, την ποιότητα της συνολικής μουσειακής ή της «απτικής» εμπειρίας, την ανομοιογένεια των ατόμων με αναπηρίες όρασης αλλά και την ενσωμάτωση ποικίλων τρόπων πολυαισθητηριακής προσέγγισης για όλους τους επισκέπτες στο χώρο των μουσείων είναι ανοιχτά πεδία έρευνας και συζήτησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟ. ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Το παρόν κεφάλαιο εστιάζει στη σχέση μουσείου και σχολείου. Αρχικά παρουσιάζονται θεωρητικά ζητήματα γενικότερα για την επικοινωνία, τη μάθηση και την εμπειρία στο χώρο των μουσείων, τα ιδιαίτερα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της μάθησης στο χώρο των μουσείων καθώς επίσης και τα πολλαπλά γενικά μαθησιακά αποτελέσματα που επιδιώκονται μέσα από τις σχετικές διαδικασίες μάθησης και εμπειρίας στα μουσεία. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ζητήματα που αφορούν τις διαφορές του μουσείου και του σχολείου, τους κοινούς στόχους που μοιράζονται αναφορικά με την πρόσβαση στον πολιτισμό, τη σχέση τους που πραγματώνεται στη βάση ενός εύρους δράσεων και προγραμμάτων αλλά και τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Αναφορά γίνεται, επίσης, στα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζουν και οργανώνουν τα μουσεία για ομάδες παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα αλλά και ειδικότερα για μαθητές με αναπηρίες όρασης με ενδεικτικά παραδείγματα από το χώρο των ελληνικών μουσείων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των θετικών επιπτώσεων που μπορούν να έχουν οι κατάλληλα οργανωμένες επισκέψεις σε μουσεία στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες όρασης.

4.1. Μουσείο και θεωρητικές προσεγγίσεις επικοινωνίας και μάθησης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας (βλ. κεφ. 1.2.), στο σύγχρονο μουσείο το οποίο βρίσκεται «στην υπηρεσία της κοινωνίας» (<http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>), η επικοινωνία με το κοινό είναι ένας κρίσιμης σημασίας παράγοντας ενώ η εκπαιδευτική διάσταση του μουσείου αποτελεί κομβικό χαρακτηριστικό για όλα τα μουσεία και ανεξάρτητα από το είδος τους (Hooper-Greenhill, 1999^α:3). Αν και γενικότερα αυτή η διάσταση της λειτουργίας των μουσείων είναι συνυφασμένη με τη δημιουργία και τον ρόλο του δημόσιου μουσείου (Hein, 1998:3), «η αναγνώριση της εκπαίδευσης ως ειδικής λειτουργίας των μουσείων είναι κατ' εξοχήν φαινόμενο του 20^{ου} αιώνα» (Hein, 2011:27-28). Πράγματι, στη σύγχρονη εποχή η αναγνώριση της παιδευτικής διάστασης των μουσείων δε στηρίζεται, όπως αναφέρει η Νάκου (2001:177), στην αξιωματική παραδοχή του «κύρους» των μουσείων και σε «παραδοσιακά ιδεολογικά αποφθέγματα» που υποστηρίζουν γενικότερα ότι τα μουσεία είναι σημαντικά και χρήσιμα. Στη διαδικασία αυτή και στη διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου για τον εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων που δεν απευθύνεται μόνο σε μία «ελίτ» επισκεπτών, ιδιαίτερη επίδραση άσκησαν, μεταξύ άλλων, σύγχρονες θεωρίες για την επικοινωνία και τη μάθηση (ενδεικτικά: Hein, 1998, 2011· Hooper-Greenhill, 1999, 1999^α, 1999^β, 2007·Νάκου, 2001:197-214· Νικονάνου, 2010:81-87).

Σύμφωνα με τη Νικονάνου (2002:43-65, 2006, 2010:94-118), η επικοινωνία στο χώρο των μουσείων μπορεί να εννοηθεί ως προς τις μορφές «άμεσης» και «έμμεσης» επικοινωνίας. Η άμεση επικοινωνία αναφέρεται στην επαφή και την επικοινωνία του κοινού με το προσωπικό των μουσείων μέσα από μουσειοπαιδαγωγικές

δραστηριότητες που μπορεί να πραγματοποιούνται εντός και εκτός μουσείων, ενώ έμμεσες μορφές επικοινωνίας είναι η ίδια η έκθεση του μουσείου, η διαμόρφωση του χώρου, τα συνοδευτικά κείμενα, τα ενημερωτικά έντυπα, το διαδίκτυο, το εκπαιδευτικό υλικό, κ.λπ. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι μορφές και πτυχές της επικοινωνίας του μουσείου αποτελούν αντικείμενο μελέτης και έχουν όλες τη δική τους σημασία στην πρόσβαση του κοινού στα μουσεία.

Αναφορικά με τα μοντέλα επικοινωνίας στο χώρο των μουσείων, το σύγχρονο μουσείο υιοθετεί το «πολιτισμικό» μοντέλο επικοινωνίας σε αντιδιαστολή με το παραδοσιακό «μεταδοτικό» μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, το «μεταδοτικό» («γραμμικό») μοντέλο (transmission model), ανάγεται στον μιχαελορισμό και συνοψίζεται στο μοντέλο ερέθισμα – αντίδραση, στην παραδοχή ότι η γνώση βρίσκεται έξω από το άτομο και η διδασκαλία είναι μετάδοση πληροφοριών. Έτσι η επικοινωνία θεωρείται μια διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών και ιδεών από μια πηγή γνώσης σε έναν παθητικό δέκτη ενώ οι κοινωνικές και πολιτισμικές παράμετροι λαμβάνονται ελάχιστα υπόψη (Hooper-Greenhill, 1999^α:15-19, 1999β:48, 1999γ). Στο χώρο των μουσείων, το μοντέλο αυτό εκφράζεται με πρακτικές κατά τις οποίες οι επιμελητές των μουσείων λαμβάνουν αποφάσεις (π.χ. επιλογή αντικειμένων, θεματικών, τρόπου προσέγγισης, κείμενα, κ.λπ.), χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες και τις προσδοκίες του κοινού αφού θεωρούν ότι απευθύνονται σε ένα «ευρύ κοινό» (Hooper-Greenhill, 1999β:48,1999γ). Το δεύτερο μοντέλο, το «πολιτισμικό» μοντέλο (cultural model), αντιλαμβάνεται την επικοινωνία ως μια σύνθετη κοινωνική λειτουργία και διαδικασία συμμετοχής κατά την οποία οι άνθρωποι δημιουργούν τα δικά τους νοήματα με ενεργητικό τρόπο (Hooper-Greenhill,1999^α:16-17, 1999β:48). Στο χώρο των μουσείων και στο πλαίσιο μιας «ολιστικής» αντίληψης για την επικοινωνία, ο επισκέπτης συμμετέχει ενεργητικά στην κατασκευή του νοήματος «κατόπιν διαπραγμάτευσης και όχι δια της επιβολής» και στο πλαίσιο διαφόρων «ερμηνευτικών κοινοτήτων» (Hooper-Greenhill, 1999β:48). Παράλληλα, λαμβάνονται υπόψη όλες οι μορφές και οι παράμετροι επικοινωνίας του μουσείου που προαναφέρθηκαν (π.χ. οι εκθέσεις, το κτίριο, το προσωπικό του μουσείου, κ.λπ.) (Hooper-Greenhill,1999γ:40-42). Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα δύο αυτά διαφορετικά μοντέλα περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο τα μουσεία αντιλαμβάνονται το κοινό τους – συνειδητά ή λιγότερο συνειδητά - και όχι απαραίτητα το ίδιο το κοινό ή τη στάση και τη συμπεριφορά του. Όπως επισημαίνει η Hooper-Greenhill (1999^α:19), το κοινό είναι πάντοτε «ενεργό» ανεξάρτητα από το αν το μουσείο το αναγνωρίζει αυτό. Έτσι, όταν το μουσείο υιοθετεί πρακτικές που τοποθετούν τους επισκέπτες σε έναν παθητικό ρόλο, δε σημαίνει ότι αυτό οι επισκέπτες το αποδέχονται παθητικά αλλά ότι το μουσείο μετατρέπεται και σε έναν χώρο που οι άνθρωποι μπορεί να μην επιλέγουν.

Ανάλογα, και σε ό,τι αφορά τη μάθηση, οι σύγχρονες θεωρίες υποστηρίζουν τον ενεργητικό ρόλο του υποκειμένου καθώς και τη σημασία του περιβάλλοντος στη

διαδικασία της μάθησης (Hein, 1998:6)⁶⁸. Στο χώρο των μουσείων πολύ σημαντικό ρόλο και για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τους ρόλου έχουν, μεταξύ άλλων, οι κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις. Συνοπτικά αναφέρουμε ότι οι κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση τόσο στις προηγούμενες γνώσεις, τις αντιλήψεις, τις αξίες, τα κίνητρα και τις προσδοκίες του ατόμου όσο και στον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky (Χατζηγεωργίου, 2004: 309-319) και προσεγγίζουν τη μάθηση ως μια διαδικασία κατασκευής της γνώσης από το άτομο στο πλαίσιο μιας σύνθετης αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Hein, 1998:14-40, 1999· Hooper-Greenhill, 1999β:47· Χατζηγεωργίου, 2004:328). Οι προσεγγίσεις αυτές άσκησαν σημαντική επίδραση τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης (βλ. ενδεικτικά Χατζηγεωργίου, 2004:320-328) όσο και στο χώρο των μουσείων (Hein, 1995, 1998:135-179, 1999). Ας σημειωθεί ότι οι απόψεις του Vygotsky σχετικά με τον κοινωνικό εποικοδομισμό άσκησαν επίδραση και στη αντιμετώπιση της αναπηρίας. Όπως επισημαίνει η Παντελιάδου (2000:321), τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί λόγω της διαφορετικότητάς τους να βιώνουν διαφορετικές συμπεριφορές από το περιβάλλον τους ή να εντάσσονται σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, κάτι που μπορεί να έχει πιο αρνητικές συνέπειες από την ίδια την «*πρωτογενή*» αναπηρία. Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια (ό.π.), η παραπάνω θεωρία αναδεικνύει τον ρόλο του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου για τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία «*αντιστάθμισης*» η οποία είναι ταυτόχρονα «*βιολογική και πολιτισμική*».

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης άσκησε, επίσης, σημαντική επίδραση στο χώρο των μουσείων όπως άλλωστε και στην εκπαίδευση. Ο Gardner (1983, 1993), βασισμένος σε αποτελέσματα ερευνών ανέπτυξε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης διακρίνοντας διαφορετικά είδη νοημοσύνης: τη γλωσσική, τη λογικο-μαθηματική, τη μουσική, τη σωματική-κινησθητική, τη χωρική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και τη νατουραλιστική νοημοσύνη/ευφυΐα. Στο χώρο της εκπαίδευσης η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης δίνει τη δυνατότητα για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Χατζηγεωργίου, 2004:357-373), ενώ τα μουσεία, όπως επισημαίνει η Νικονάνου (2010: 82), είναι χώροι που μπορούν να αξιοποιήσουν την παραπάνω θεωρία τόσο σε επίπεδο εκθέσεων όσο και σε επίπεδο μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Σχετικά με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner και τις διαφορετικές δυνατότητες που δημιουργεί η αναγνώρισή της στο χώρο των μουσείων, η Candlin (2006:138) επισημαίνει ότι το αίτημα των τυφλών επισκεπτών για απτική πρόσβαση εναρμονίζεται με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης καθώς παρέχει τη δυνατότητα προσέγγισης των εκθεμάτων και με διαφορετικούς τρόπους και όχι μόνο μέσω της όρασης. Για παράδειγμα, άτομα με αναπτυγμένη «*σωματική-κινησθητική*» νοημοσύνη

⁶⁸ Περισσότερα για τις θεωρίες μάθησης και τον τρόπο που έχουν επηρεάσει και τον χώρο των μουσείων βλ. ενδεικτικά Hein, 1998, 1999, 2011· Νάκου, 2001:183-218· Νικονάνου, 2002:15-31.

ωφελούνται περισσότερο όταν επεξεργάζονται αντικείμενα με την αφή ανεξάρτητα από το αν έχουν ή όχι προβλήματα όρασης.

Στο σημείο, αυτό, θα πρέπει να αναφέρουμε και την επίδραση των θεωριών για τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ τα οποία αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες. Με βάση τους διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης και επεξεργασίας πληροφοριών η McCarthy (1990 αναφορά από Χατζηγεωργίου, 2004:339-340) προχώρησε στη δημιουργία ενός μοντέλου στο οποίο διακρίνονται τέσσερα κύρια μαθησιακά στυλ: α) το «*ευφάνταστο στυλ (imaginative)*» που αφορά τα άτομα που αντιλαμβάνονται την πληροφορία με αισθητηριακά αλλά την επεξεργάζονται μέσα από τη «*στοχαστική παρατήρηση*» αναζητώντας νοήματα που συνδέονται και με δικές τους εμπειρίες, β) το «*αναλυτικό στυλ (analytic)*», το οποίο αφορά άτομα που αντιλαμβάνονται την πληροφορία με έναν αφηρημένο τρόπο αλλά την επεξεργάζονται με «*στοχαστική παρατήρηση*», γ) το «*στυλ κοινής λογικής (common sense)*» που αφορά τα άτομα που μπορεί να αντιλαμβάνονται την πληροφορία με αφηρημένο τρόπο αλλά την επεξεργάζονται ενεργητικά και δ) το «*δυναμικό στυλ (dynamic)*», το οποίο αναφέρεται στα άτομα που αντιλαμβάνονται την πληροφορία αισθητηριακά και την επεξεργάζονται επίσης με ενεργητικό τρόπο. Όπως επισημαίνει η Hooper-Greenhill (2007:13), η μη αναγνώριση των διαφορετικών μαθησιακών στυλ και γενικότερα των διαφορετικών τρόπων που μαθαίνουν οι άνθρωποι, είχε σαν αποτέλεσμα τα μουσεία να χρησιμοποιούνται κυρίως από εκείνους που ήταν εξοικειωμένοι με την «*αφηρημένη, διανοητική και οπτική προσέγγιση*» των πραγμάτων. Ανάλογα, η Νικονάνου (2010:82), αναφέρει ότι για τον χώρο των μουσείων τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των επισκεπτών μπορεί να διευκολύνονται αντίστοιχα μέσα από άμεσες εμπειρίες, από τις πρόσθετες πληροφορίες που παρέχονται, από τις δυνατότητες για προσωπική επεξεργασία της πληροφορίας, τις διαδραστικές εκθέσεις, την ανακάλυψη, το πείραμα, κ.λπ.

Γενικότερα, οι παραπάνω θεωρίες επηρέασαν ζητήματα επικοινωνίας και εκπαίδευσης μέσα στο χώρο του μουσείου καθώς δίνουν έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και στο άτομο που μαθαίνει. Ζητήματα όπως η ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης, η δημιουργία συνθηκών κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι συνδέσεις με οικεία πράγματα, η εμπλοκή σε δραστηριότητες που έχουν συγκεκριμένο νόημα για τα άτομα και συνδέονται με την πραγματική ζωή και τα ενδιαφέροντά τους, η δημιουργία κινήτρων, οι διαφορετικές μέθοδοι και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, η ποικιλία επιλογών και τεχνικών, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης, είναι μερικές από τις βασικές αρχές των θεωριών αυτών, που στοχεύουν στην κατανόηση και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και όχι στην απομνημόνευση και τη συσσώρευση πληροφοριών και έχουν επηρεάσει τόσο το χώρο της εκπαίδευσης όσο και τον χώρο του μουσείου (ενδεικτικά: Hein, 1998:155-179· Μπούνια, Οικονόμου & Πιτσιάβα, 2010: 336·Νάκου, 2001:189-214·Νικονάνου, 2010:94-122·Vosniadou, 2001).

Σημαντικό ποιοτικό χαρακτηριστικό της μάθησης στο χώρο των μουσείων είναι τα αντικείμενα, η παιδαγωγική αξία των οποίων άρχισε να αναγνωρίζεται ήδη από τον 16^ο και το 17^ο αιώνα. Στη σύγχρονη εποχή οι ιδέες του John Dewey (1859-1952) για τη «μάθηση μέσα από την πράξη» και την εμπειρία (learning by doing) αλλά και άλλων σημαντικών παιδαγωγών και ψυχολόγων, επηρέασαν σημαντικά την εκπαίδευση αλλά και τη συζήτηση για τη μάθηση στο χώρο των μουσείων σε αντιδιαστολή με το σχολείο και τη χρήση σχολικών εγχειριδίων (Μπούνια & Νικονάνου, 2008·Νικονάνου, 2002: 15-31, 2010:28-30, 40-53).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό των αντικειμένων είναι η «υλικότητά» τους, στοιχείο που συνδέεται με την «παραστατικότητα» και τη δυνατότητά τους να λειτουργούν εποπτικά (Νικονάνου, 2002:91, 2010:78). Η «υλικότητα» και η «παραστατικότητα» των αντικειμένων, η δυνατότητα πραγματικών εμπειριών μέσα από αυτά είναι στοιχεία που κινητοποιούν την περιέργεια και το ενδιαφέρον διαφορετικών ανθρώπων (Καλεσοπούλου, 2002:12· Νάκου, 2001:63-67· Νικονάνου, 2002:91). Τα αντικείμενα, όπως αναφέρει η Νάκου (2001:64), παρέχουν τις «ορατές και απτές πλευρές» της πραγματικότητας και μπορούν να γίνουν αντιληπτά με διαφορετικές αισθήσεις όπως η αφή (Καλεσοπούλου, 2002:12·Νάκου, 2001:66), στοιχείο που έχει ιδιαίτερη σημασία για όλους τους επισκέπτες, πολύ περισσότερο για τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης. Επιπλέον, όπως έχουν επισημάνει διάφοροι ερευνητές (Νάκου, 2001:65· Νικονάνου, 2010:78· Hennigar Shuh, 1999:82), το στοιχείο της υλικότητας επιτρέπει την προσέγγιση των αντικειμένων από ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών και χωρίς την απαίτηση ειδικών γνώσεων ή αναγνωστικού επιπέδου. Για την εκπαίδευση, αυτό δε σημαίνει ότι όλα τα αντικείμενα ενδιαφέρουν ή προσεγγίζονται με τον ίδιο τρόπο από όλα τα παιδιά. Ανάλογα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντά του, κάθε άτομο/μαθητής μπορεί να προσεγγίσει τα αντικείμενα με διαφορετικούς τρόπους, να τα παρατηρήσει με διαφορετικό τρόπο και να διατυπώσει διαφορετικά ερωτήματα (Hennigar Shuh, 1999:82), και αυτό μπορεί να έχει ιδιαίτερη εκπαιδευτική σημασία και για τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η «αυθεντικότητα» των (μουσειακών) αντικειμένων είναι, επίσης, ένα στοιχείο που όπως αναφέρει η Νάκου (2001:37-38) «εγγυάται την ειλικρίνειά τους» και είναι αυτό που γοητεύει, προκαλεί το ενδιαφέρον και συγκινεί. Αν και σε πολλά μουσεία σήμερα, μπορεί εκτός από αυθεντικά αντικείμενα μπορεί να εκτίθενται και μη αυθεντικά αντικείμενα (π.χ. αντίγραφα, τρισδιάστατες αναπαραστάσεις, κ.λπ.), το στοιχείο της αυθεντικότητας των αντικειμένων παραμένει ένα βασικό γνώρισμα των μουσείων (Gelman & Frazier, 2012:81-83). Βασικό στοιχείο της αυθεντικότητας των αντικειμένων είναι ότι συνδέονται με συγκεκριμένες καταστάσεις, γεγονότα ή πρόσωπα του παρελθόντος αλλά και του παρόντος (Νάκου, 2001:38), εμπνέοντας τους ανθρώπους, κινητοποιώντας τη φαντασία και δίνοντας τη δυνατότητα για «ένα ταξίδι στο χώρο και το χρόνο» (Νικονάνου, 2010:78). Τα αυθεντικά αντικείμενα δεν ελκύουν μόνο τους ενήλικες αλλά και τα μικρά παιδιά, ενώ ιδιαίτερη σημασία έχει και η ίδια η τοποθέτηση των αντικειμένων στο χώρο του μουσείου, η ίδια καθαυτή η

επίσκεψη στο μουσείο (Gelman & Frazier, 2012·Νάκου, 2001) αλλά και το πλαίσιο το οποίο μπορεί να επιτρέπει στους επισκέπτες να συνδέσουν τα αυθεντικά αντικείμενα με την πραγματικότητά τους και να διαμορφώσουν διαφορετικές ερμηνείες (Νικονάνου, 2002:91, 2010:78). Η «*ιστορικότητα*» των αντικειμένων, είναι επίσης ένα σημαντικό χαρακτηριστικό το οποίο όπως αναφέρει η Νάκου (2001:55) δεν προκύπτει μόνο από το παρελθόν αλλά είναι το αποτέλεσμα μιας «*συνεχούς αναπλαισίωσης*» που συνδέεται και με το παρόν μέσα στο οποίο τα προσεγγίζουμε αλλά και με τα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια που έχουν προηγηθεί και μεσολαβήσει. Όπως επισημαίνει η Νάκου (2001:44), η σημερινή κατάσταση των αντικειμένων – συμπεριλαμβανομένης και της φθοράς - είναι στοιχεία της «*ιστορίας*» τους που αναδεικνύει όχι μόνο την εποχή που κατασκευάστηκαν αλλά και όλη την ιστορία και πορεία τους μέχρι σήμερα. Τα παραπάνω συνδέονται και με τη συναισθηματική διάσταση της προσέγγισης αυθεντικών αντικειμένων αν αναλογιστούμε τα διαφορετικά συναισθήματα που έχουν οι άνθρωποι όταν γνωρίζουν ότι ένα αντικείμενο είναι αντίγραφο και όχι αυθεντικό (Νάκου, 2001:44-45). Πράγματι, η συζήτηση για το στοιχείο της αυθεντικότητας έχει επεκταθεί και στην λειτουργία των αντιγράφων. Αν και η προσέγγιση ή η εκπαιδευτική αξιοποίηση αντιγράφων – π.χ. μουσειοσκευές – μπορεί να είναι ωφέλιμη, είναι αλήθεια ότι η αίσθηση και η στάση απέναντι σε ένα αυθεντικό αντικείμενο αλλάζουν όταν οι άνθρωποι γνωρίζουν ότι το αντικείμενο είναι αντίγραφο ή πλαστό (Νάκου, 2001:38-45). Αντίστοιχοι προβληματισμοί υπάρχουν και στο επίπεδο της απτικής πρόσβασης σε αυθεντικά αντικείμενα σε σχέση με άλλες διευκολύνσεις πρόσβασης σε αντίγραφα ή άλλο απτικό υλικό (Hetherington, 2002·Levi, 2005).

Το «*περιεχόμενο*», ένα άλλο χαρακτηριστικό των αντικειμένων, αναφέρεται στη δυνατότητά τους να «*διηγηθούν*» ιστορίες όταν τα προσεγγίσουμε με τον κατάλληλο τρόπο και αντίστοιχα στις δυνατότητες εξάσκησης και καλλιέργειας ποικίλων δεξιοτήτων (π.χ. ικανότητα παρατήρησης, περιγραφής, διατύπωσης ερωτήσεων και υποθέσεων, φαντασίας, κ.λπ.) (Νικονάνου, 2002: 91 - 92). Όπως προαναφέρθηκε, τα αντικείμενα προσεγγίζονται και ερμηνεύονται όχι μόνο ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο είναι τοποθετημένα αλλά και ανάλογα με τους επισκέπτες και τις διαφορετικές «*ερμηνευτικές κοινότητες*» (Hooper-Greenhill, 1999β:48, 2006:235-238).

Ένα άλλο στοιχείο των αντικειμένων είναι, επίσης, η «*αισθητική*» τους, η οποία όπως σημειώνει η Νικονάνου (2010:79) «*σχετίζεται τόσο με τα περιεχόμενα όσο και με τους τρόπους προσέγγισής τους*», παρέχοντας ευκαιρίες και δυνατότητες δημιουργικής έκφρασης και δράσης από την πλευρά των επισκεπτών. Στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων περιλαμβάνεται και η «*ευρύτητα*» που συνδέεται με τα διαφορετικά επίπεδα και περιεχόμενα μάθησης και την καλλιέργεια διαφορετικών δεξιοτήτων (Νικονάνου, 2002:92). Πράγματι, η μάθηση μέσω αντικειμένων μπορεί να υπηρετήσει διαφορετικούς τομείς (γνωστικό, διανοητικό, αισθητηριακό, κινητικό, συναισθηματικό), να συμβάλει στην καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων (π.χ. παρατήρησης, σύγκρισης, διατύπωσης ερωτήσεων και υποθέσεων, κ.ά.), στην

ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της φαντασίας, στην ανάπτυξη κινήτρων αλλά και στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και έκφρασης συναισθημάτων (Durbin, Morris, & Wilkinson, 1996· Hennigar Shuh, 1999· Καλεσοπούλου, 2002). Έτσι, σήμερα στο χώρο των μουσείων, όπως αναφέρουν οι Μπούνια, Οικονόμου & Πιτσιάβα (2010:336), γίνεται λόγος για τη «μάθηση μέσα από τα αντικείμενα και όχι για τα αντικείμενα» καθώς επίσης και για τη διαδικασία, τις «στρατηγικές και τις μεθόδους ανακάλυψης της πληροφορίας αντί για την ίδια την πληροφορία».

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της μάθησης στο χώρο των μουσείων είναι η «εμπειρία» η οποία εμπεριέχει όχι μόνο την πράξη αλλά και το συναίσθημα (Νικονάνου, 2010:85-86). Μέσα από τη βιωματική μάθηση η εμπειρία μετασχηματίζεται σε γνώση, συναισθήματα, δεξιότητες, στάσεις και αξίες (Jarvis, Holford & Griffin, 1998 αναφορά από Hooper-Greenhill, 2006:241). Επίσης, ένα άλλο στοιχείο που χαρακτηρίζει τη μάθηση και την εμπειρία της επίσκεψης στο μουσείο είναι η ψυχαγωγία, στοιχείο το οποίο αναφέρεται και στον ορισμό του μουσείου από το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων ICOM (<http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>), παράλληλα με τους σκοπούς της μελέτης και της εκπαίδευσης. Η ψυχαγωγία που συνδέεται με την έννοια της εμπειρίας δε θεωρείται ότι έρχεται σε αντίθεση με τη μάθηση γι' αυτό και τα μουσεία σήμερα δίνουν ιδιαίτερη έμφαση και στο στοιχείο της ψυχαγωγίας (Νάκου, 2001:204·Νικονάνου, 2005:23, 2010:77). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτό αφορά γενικότερα όλους τους επισκέπτες καθώς όπως αναφέρουν οι Falk & Dierking (2000:87), οι άνθρωποι επισκέπτονται τα μουσεία και για να μάθουν και για να ψυχαγωγηθούν. Επιπλέον, το στοιχείο της ψυχαγωγίας συμβάλλει ώστε οι άνθρωποι να θέλουν να ξαναεπισκεφτούν ένα μουσείο και να επαναλάβουν μια ανάλογη εμπειρία (Hooper-Greenhill, 2007:55).

Μιλώντας για την εμπειρία, θα πρέπει να αναφερθούμε και στη φύση της μουσειακής εμπειρίας, η οποία αποτέλεσε αντικείμενο ερευνών των Falk & Dierking (1992). Η μελέτη της μουσειακής εμπειρίας ανέδειξε τον σύνθετο και αλληλεπιδραστικό της χαρακτήρα και τις διαστάσεις που συμβάλλουν και αλληλοεπιδρούν στη διαμόρφωσή της. Τρεις είναι οι καθοριστικοί παράγοντες ή οι διαστάσεις που διαμορφώνουν και καθορίζουν τη μουσειακή εμπειρία. Η πρώτη διάσταση είναι η «ατομική» (personal context) και περιλαμβάνει στοιχεία που αφορούν το ίδιο το άτομο όπως οι γνώσεις του, οι προηγούμενες εμπειρίες, τα κίνητρα, οι προσδοκίες, κ.λπ. Η δεύτερη διάσταση, είναι η «φυσική» (physical context) και συνδέεται με τον χώρο, το ίδιο το κτίριο, τον τρόπο διαμόρφωσης του χώρου, τη δυνατότητα προσανατολισμού, κ.λπ. Τέλος, η τρίτη διάσταση είναι η «κοινωνική» (social context) και αναφέρεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλα πρόσωπα όπως μπορεί να είναι η ομάδα με την οποία πραγματοποιείται η επίσκεψη στο μουσείο, το προσωπικό του μουσείου ή άλλοι επισκέπτες. Αυτοί οι τρεις παράγοντες, επίπεδα ή διαστάσεις αλληλοεπιδρούν και συνδιαμορφώνουν τη μουσειακή εμπειρία η οποία, όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι μονοδιάστατη αλλά πολυδιάστατη και αλληλεπιδραστική (interactive experience) (Falk & Dierking, 1992).

Ανάλογα και η μάθηση στο χώρο των μουσείων επηρεάζεται από τα παραπάνω πλαίσια (contextual model of learning) (Falk & Dierking, 2000). Οι Falk & Dierking (2000:135-148) αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στα παραπάνω πλαίσια για τη μελέτη και την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας στο χώρο των μουσείων και διακρίνουν οκτώ επιμέρους παράγοντες που την καθορίζουν: τα κίνητρα και τις προσδοκίες των επισκεπτών, τις προηγούμενες γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τις πεποιθήσεις, τη δυνατότητα επιλογής και ελέγχου της μάθησης γύρω από πράγματα που ενδιαφέρουν τους επισκέπτες, την ενδοομαδική, κοινωνικοπολιτισμική αλληλεπίδραση, τη διαμεσολάβηση και τη διευκόλυνση από άλλα πρόσωπα – επισκέπτες και προσωπικό των μουσείων, τη δυνατότητα προσανατολισμού και την πρότερη οργάνωση, τον σχεδιασμό της έκθεσης που μπορεί να διευκολύνει ή να δυσχεραίνει την κατανόηση αλλά και τις ευκαιρίες ενδυνάμωσης αυτών των εμπειριών έξω από το μουσείο. Οι διαστάσεις της μουσειακής εμπειρίας έχουν ιδιαίτερη σημασία για τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης αν λάβουμε υπόψη τις πρόσθετες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε χώρους όπως τα μουσεία. Προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες, αισθήματα απογοήτευσης, δυσκολίες πρόσβασης και αλληλεπίδρασης με τον χώρο και με άλλους επισκέπτες, δυσκολίες επιλογής, προσανατολισμού, κ.λπ., διαμορφώνουν και αναδεικνύουν την ανάγκη μιας ολιστικής αντιμετώπισης της πρόσβασης στο χώρο των μουσείων υπό το πρίσμα της μουσειακής εμπειρίας ως αλληλεπιδραστικής εμπειρίας (Αργυρόπουλος & Κανάρη, 2011:370-372).

Με βάση τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η μάθηση και η εμπειρία στον χώρο των μουσείων επηρεάζεται και διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες. Η Hooper-Greenhill (2006,2007), εξετάζοντας το ζήτημα της μάθησης γενικότερα και ειδικότερα στο χώρο των μουσείων, επισημαίνει ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό της «*δύναμης της μουσειακής παιδαγωγικής*» είναι ότι η μάθηση στο χώρο των μουσείων είναι «*πολυδιάστατη*» καθώς, μεταξύ άλλων, βασίζεται στην εμπειρία (Hooper-Greenhill, 2006:241). Η ίδια ερευνήτρια (Hooper-Greenhill, 2007:31-38), επισημαίνει ότι η μάθηση σήμερα δεν γίνεται κατανοητή ως μια διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών αλλά ως μια πολύπλοκη, ενεργητική και δια βίου διαδικασία που μπορεί να συμβαίνει και σε διαφορετικούς χώρους. Στο χώρο των μουσείων η μάθηση προκύπτει μέσα από τα αντικείμενα, την εμπειρία και το συναίσθημα και δεν περιλαμβάνει μόνο γνώση αλλά και κατανόηση, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, αισθήματα, κ.λπ. Με αυτή την έννοια η μάθηση είναι «*πολυδιάστατη*» τόσο ως διαδικασία όσο και ως προς τα αποτελέσματά της (Hooper-Greenhill, 2007:38). Έτσι, η μάθηση στο χώρο του μουσείου, αν και μπορεί να έχει ως αφετηρία τις μουσειακές συλλογές, δεν περιορίζεται στο επιστημονικό πεδίο στο οποίο θεωρητικά μπορεί να εμπίπτουν αυτές οι συλλογές (Hooper-Greenhill, 2006:242).

Με βάση τα παραπάνω, τα «*γενικά μαθησιακά αποτελέσματα*» (generic learning outcomes) στο χώρο των μουσείων μπορεί να αφορούν τομείς όπως η γνώση και η κατανόηση, οι δεξιότητες (πρακτικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, κ.λπ.), οι στάσεις (νοοτροπίες) και οι αξίες (εκτίμηση των διαφορετικών όψεων της πραγματικότητας,

κατανόηση και σεβασμός στη διαφορετικότητα, μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και δεκτικότητα σε νέες ιδέες κ.λπ.), η ψυχαγωγία, η έμπνευση και η δημιουργικότητα (νέες ιδέες, ανακάλυψη νέων τρόπων σκέψης, εμπλουτισμός της καθημερινότητας) και η δράση, η συμπεριφορά και η πρόοδος (π.χ. διάθεση για καινούρια πράγματα, κ.λπ.), (Hooper-Greenhill, 2007:52-57). Λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους όπως η διαφορετικότητα των επισκεπτών, το πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου και της ελεύθερης επιλογής αλλά και ότι τα μουσεία δε διαθέτουν συστήματα αξιολόγησης και χρονοδιαγράμματα μάθησης τα παραπάνω «*μαθησιακά αποτελέσματα*» μπορούν να περιγραφούν ως «*προσδοκώμενα*» αλλά όχι «*απαιτητά*» με την έννοια των απαίτησης για εκπαιδευτικά αποτελέσματα που υπάρχει στο χώρο της τυπικής εκπαίδευσης (Hooper-Greenhill, 2007:4-5,24,26). Επιπλέον, πλευρές της μάθησης μπορεί να είναι και «*απροσδόκητες*» ως αποτέλεσμα της συνάντησης και της αλληλεπίδρασης με έναν χώρο, ένα αντικείμενο ή άλλα άτομα (Hooper-Greenhill, 2006:242, 2007:26). Έτσι, το μουσείο ως χώρος εμπειρίας και –δια βίου- μάθησης, επικοινωνίας, ψυχαγωγίας που συνδέεται και με τον ελεύθερο χρόνο των ατόμων και χωρίς απαιτήσεις για βαθμολογικές επιδόσεις (Νικονάνου, 2002:15), μπορεί να είναι ένα πλούσιο και μη ανταγωνιστικό περιβάλλον μάθησης για διαφορετικές ομάδες κοινού.

Είναι σημαντικό, ωστόσο, να σημειωθεί ότι τα παραπάνω δεν συμβαίνουν αυτονόητα αλλά εξαρτώνται από τον τρόπο οργάνωσης των μουσείων, των δραστηριοτήτων και τη συνολική εμπειρία. Μια φτωχή εμπειρία στο μουσείο μπορεί να συμβάλει στο να διαμορφώσουν τα άτομα μια αρνητική αντίληψη για το μουσείο ή την πεποίθηση ότι το μουσείο δεν είναι γι' αυτούς (Hooper-Greenhill, 2007:55). Για το λόγο αυτό, στο μουσείο ενθαρρύνονται - ή θα πρέπει να ενθαρρύνονται - διαδικασίες και ενέργειες που βασίζονται στην εμπειρία και στην ενεργητική συμμετοχή, συμβάλλουν στην αυτογνωσία, στην επικοινωνία, στη συνεργασία, προωθούν διεπιστημονικούς και διαπολιτισμικούς στόχους και όχι τη μετάδοση γνώσεων (Νικονάνου, 2002:31-38).

Με βάση τα παραπάνω, τον σύνθετο εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο των σύγχρονων μουσείων και τα παιδαγωγικά και κοινωνικά ερωτήματα που απασχολούν τη Μουσειοπαιδαγωγική (Hooper-Greenhill, 1999^α:22·Νικονάνου, 2002:66), το γεγονός ότι τα μουσεία είναι χώροι που επισκέπτονται διαφορετικοί άνθρωποι και σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, είναι φανερό ότι η Μουσειοπαιδαγωγική όπως επισημαίνει η Νάκου (2001:183), αφορά όχι μόνο τα μουσεία αλλά και άλλους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς θεσμούς και οργανισμούς όπως για παράδειγμα τα σχολεία και την εκπαίδευση.

4.2. Σχολείο και Μουσείο

Αν και η Μουσειοπαιδαγωγική και ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων δεν αφορά μόνο τις σχολικές ομάδες (Hooper-Greenhill, 1999^α:3·Νικονάνου, 2002:13), είναι γεγονός ότι τα μουσεία έχουν δώσει μεγάλη έμφαση στις επισκέψεις σχολείων. Εκτός από τις εκπαιδευτικές θεωρίες που οπωσδήποτε είχαν και έχουν τον δικό τους

ιδιαίτερο ρόλο στην εκπαίδευση, στη μουσειακή εκπαίδευση και στη σχέση μουσείου και σχολείου, άλλοι λόγοι για τους οποίους τα μουσεία αποτελούν χώρους επισκέψεων από σχολικές ομάδες είναι, σύμφωνα με τη Νικονάνου (2002:13), το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για διαφορετικούς χώρους μάθησης εκτός σχολείου αλλά και η ευκολία οργάνωσης των επισκέψεων αυτών και κινητοποίησης των σχολικών ομάδων ως διακριτής «ομάδας κοινού». Παράλληλα, η αναγνώριση της σημασίας της επαφής των παιδιών με τα μουσεία και τα έργα τέχνης και πολιτισμού για την ανάπτυξη μιας ευρύτερης πολιτισμικής αγωγής που μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει τους αυριανούς ενήλικες επισκέπτες των μουσείων (Βαϊνά: 1997:144· Βέμη:2003), έστρεψε το ενδιαφέρον των μουσείων στις σχολικές ομάδες. Το σχολείο, όπως αναφέρει η Ζαφειράκου (2000:17) είναι «*προνομιούχος*» φορέας συνεργασίας του μουσείου κάτι που εκφράζεται τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και στο επίπεδο παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές και εκπαιδευτική χρήση. Όπως επισημαίνει ο Black (2005:157-158), ο ρόλος των μουσείων και η εκπαιδευτική τους αξιοποίηση από τα σχολεία εκφράζεται και μέσα από την πολιτική διαφόρων κρατών με τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών που ενισχύουν τη χρήση διαφορετικών πηγών μάθησης, την αξιοποίηση διαφορετικών μεθόδων μάθησης που με τη σειρά τους ενισχύουν και τον εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων. Παράλληλα, χαρακτηριστική είναι και η σύνδεση πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα, 2002·Φουρλίγκα, Νικονάνου, Κασβίκης & Γαβριηλίδου, 2002), στοιχείο το οποίο φαίνεται να επιζητούν και οι εκπαιδευτικοί (Black, 2005:163·Griffin, 2007:35·Hooper-Greenhill, 2007:99-100, 103).

Στη χώρα μας, τα μουσεία έχουν δώσει και εξακολουθούν να δίνουν μεγάλη έμφαση στα σχολεία (Νικονάνου, 2010:72) με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για σχολικές ομάδες αλλά και την παραγωγή έντυπου και άλλου υλικού (Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα, 2002:103-104· ΥΠΠΟ, 2002). Στο χώρο της εκπαίδευσης οι επισκέψεις σε μουσεία περιλαμβάνονται στις «*διδασκτικές επισκέψεις*» ως μέρος της «*οργάνωσης της πολιτιστικής διάστασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» και ως «*αναπόσπαστο μέρος του ετήσιου σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας*» (Κοινή Υ.Α. Φ12.752/Γ1/866/19-8-98 ΦΕΚ 945/7-9-1998, άρθρο 1 και 2). Αν και οι επισκέψεις σχολείων σε μουσεία αποτελούσαν παραδοσιακά μέρος των σχολικών πρακτικών, τα οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες εμφανίζονται στα τέλη της δεκαετίας του 1970 όταν το Μουσείο Μπενάκη οργάνωσε για πρώτη φορά εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές (Γερουλάνου, 1985·Νικονάνου, 2010:63). Σταδιακά τα εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες επεκτείνονται και σε άλλα μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους παρουσιάζοντας μια εντυπωσιακή αύξηση ιδιαίτερα τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, ως αποτέλεσμα τόσο των ενεργειών των μουσείων όσο και της ζήτησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Δάλκος, 2002:167·Κύρδη, 2010:349-350·Μπούνια, Οικονόμου & Πιτσιάβα, 2010:339-340·Νικονάνου, 2002,

2010:63-72·ΥΠΠΟ, 2002)⁶⁹. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για τη χρήση διαφορετικών και πολλαπλών πηγών και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ενισχύουν τη σχέση σχολείου και μουσείου όπως αυτή εγγράφεται και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) αλλά και σε προγράμματα του σχολείου όπως η Ευέλικτη Ζώνη. Όπως αναφέρει η Κύρδη (2010:350), η προώθηση της σύνδεσης μουσείου και σχολείου γίνεται με ποικίλους τρόπους όπως με τις αναφορές στα σχολικά εγχειρίδια σε μουσειακούς χώρους και την παρότρυνση για επισκέψεις σε μουσεία γενικότερα, τη χρήση και αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού μουσείων, τα διαθεματικά σχέδια εργασίας, τις ενότητες για τα μουσεία, κ.λπ. Αν και τα τελευταία χρόνια, τα μουσεία στην Ελλάδα αρχίζουν να εκδηλώνουν ενδιαφέρον και για άλλες ομάδες κοινού, είναι αλήθεια ότι η έμφαση στα εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες παραμένει ένα χαρακτηριστικό της ελληνικής πραγματικότητας (Νικονάνου, 2010:72· Τσιτούρη, 2010:154).

Μιλώντας για τη σχέση σχολείου και μουσείου είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι το μουσείο και το σχολείο ως θεσμοί και δομές έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά ενώ ταυτόχρονα μοιράζονται κοινούς στόχους που αναδεικνύουν διαφορετικές δυνατότητες και προοπτικές συνεργασίας. Μία διάκριση που γίνεται όταν αναφερόμαστε στη σχέση μουσείου και σχολείου είναι αυτή μεταξύ «τυπικής» και «άτυπης» εκπαίδευσης (βλ. και Ν. 3879/2010). Ο Hein (1998:7), αναφέρεται σε αυτή τη διάκριση με όρους οργάνωσης και ύπαρξης επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Γενικότερα, τα σχολεία διαθέτουν ένα επίσημο, εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα και βαθμίδες εκπαίδευσης, συστήματα αξιολόγησης των επιδιωκόμενων στόχων με επιδόσεις και βαθμολογίες καθώς και προϋποθέσεις επιτυχούς φοίτησης, στοιχεία τα οποία δεν υπάρχουν στο χώρο των μουσείων (Hein, 1998:7· Hooper-Greenhill, 2007:4). Τα μουσεία είναι χώροι στους οποίους οι άνθρωποι δεν εξετάζονται για τις γνώσεις που απέκτησαν ή αλλιώς όπως αναφέρει η Κουβέλη (2000:79), στα μουσεία οι άνθρωποι μπορεί να μαθαίνουν χωρίς να είναι υποχρεωμένοι γι' αυτό. Έτσι, το μουσείο, όπως ήδη προαναφέρθηκε, είναι ένα μη ανταγωνιστικό περιβάλλον που μπορεί να ελκύει περισσότερο ανθρώπους που δυσκολεύονται με άλλες μορφές τυπικής εκπαίδευσης (Hooper-Greenhill, 2006:243· Tranter & Palin, 2004:89), και έχει ιδιαίτερη σημασία για όλα τα παιδιά αλλά και για εκείνα που αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες στο ανταγωνιστικό περιβάλλον του σχολείου. Η διαπίστωση αυτή δε σημαίνει ότι δεν απαιτείται ο κατάλληλος παιδαγωγικός σχεδιασμός προκειμένου να επιτευχθούν διαφορετικά «μαθησιακά

⁶⁹Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στη σχέση μουσείου και σχολείου στη χώρα μας είχε η ίδρυση του Κέντρου Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων στο Υπουργείο Πολιτισμού το 1985 (Χρυσουλάκη & Πίνη, 2008), η ίδρυση του ελληνικού τμήματος του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM) το 1983 που συνέβαλε στην ανάδειξη του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων μέσα από ποικίλες δράσεις όπως η οργάνωση των περιφερειακών σεμιναρίων «Μουσείο-Σχολείο» (Χατζηνικολάου, 2002, 2008, 2010), η δημιουργία τμημάτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία όπως για παράδειγμα το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων της Ακρόπολης (Χατζηασλάνη, 2002·Χατζηασλάνη, Καϊμάρα & Λεοντή, 2011) και σε άλλα μουσεία, η υλοποίηση του Προγράμματος «Μελίνα: Εκπαίδευση και Πολιτισμός» που συνέβαλε στην ανάδειξη της πολιτιστικής διάστασης της εκπαίδευσης και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές και εκπαιδευτικούς για διάφορους χώρους πολιτιστικής αναφοράς (Νικονάνου, 2010:70-71· Παϊζης, 2002), κ.ά.

αποτελέσματα» όπως περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Θα πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι η διάκριση μεταξύ «*τυπικής*» και «*άτυπης*» εκπαίδευσης αφορά το επίπεδο της οργάνωσης των θεσμών αυτών και όχι απαραίτητα τις παιδαγωγικές πρακτικές. Όπως αναφέρει ο Hein (1998:7), στα σχολεία μπορεί να εφαρμόζονται εναλλακτικές μέθοδοι μάθησης και να χρησιμοποιούνται ποικίλα μέσα που διευκολύνουν τη μάθηση (π.χ. μάθηση μέσω αντικειμένων) και αντίστοιχα στα μουσεία να εφαρμόζονται πρακτικές που θυμίζουν περισσότερο το παραδοσιακό σχολείο.

Ο χώρος του μουσείου, τα αντικείμενα, το εύρος των μουσειακών συλλογών, οι παιδαγωγικές πρακτικές, οι δραστηριότητες, οι μέθοδοι και τα μέσα που χρησιμοποιούνται όπως η αφήγηση, η επίδειξη, η δραματοποίηση, η συζήτηση, οι ερωτήσεις με αφετηρία τα αντικείμενα, οι δυνατότητες διατύπωσης υποθέσεων, τα παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια εξερεύνησης, διαφορετικά υλικά που χρησιμοποιούνται, οι ποικίλες δραστηριότητες (π.χ. ζωγραφική, κατασκευές, εργαστήρια, κ.λπ.) (Νικονάνου, 2010:97-118), διαμορφώνουν, όπως επισημαίνει η Νάκου (2001:195), ένα διαφορετικό πλαίσιο που δεν αποσκοπεί στη μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων αλλά «*επιτρέπει και προωθεί πολύπλευρες σχέσεις, γνώσεις και συμπεριφορές*», καθιστώντας το μουσείο χώρο ευχάριστης μάθησης, εμπειρίας και δημιουργικότητας με τη συμμετοχή των αισθήσεων (Νικονάνου, 2002:99·Στυλιανίδης, 2002:45). Με αυτή την έννοια, όπως αναφέρει η Hooper-Greenhill (2007: 4-5,26), η μάθηση στο χώρο των μουσείων δυνητικά μπορεί να είναι περισσότερο «*ανοιχτή*» και «*δεκτική σε διαφορετικούς τρόπους ανταπόκρισης*» και να περιλαμβάνει διαφορετικές προσεγγίσεις. Αν και οι οργανωμένες επισκέψεις σχολικών ομάδων σε μουσεία δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι ανήκουν στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μουσείου όπως περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που διαφοροποιούν τη μάθηση σε σχέση με το σχολείο (Νικονάνου, 2002: 14-15, 24). Τα παραπάνω έχουν ιδιαίτερη σημασία για όλα τα παιδιά αλλά και για παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νάκου, 2001:205-207·Ντάλλα & Αντωνίου, 2012).

Παρά τις διαφορές τους, το σχολείο και το μουσείο μοιράζονται και ορισμένους κοινούς στόχους όπως για παράδειγμα την επαφή των ατόμων με την πολιτιστική κληρονομιά (Ζαφειράκου, 2000^a:85·Νικονάνου, 2002:98). Η εξέλιξη της Μουσειοπαιδαγωγικής και η μάθηση στο χώρο των μουσείων δίνει έμφαση στην «*ολόπλευρη μόρφωση*» των ατόμων (Νικονάνου, 2002:99), στοιχείο που εναρμονίζεται με τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης - Γενικής και Ειδικής - για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Νόμος 1566/85, άρθρο 1·Νόμος 3699/2008, άρθρο 2, παρ. 5^a). Παράλληλα, η συζήτηση που αναπτύσσεται σήμερα για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την κοινωνική ένταξη βρίσκει πεδίο εφαρμογής τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στο χώρο του μουσείου (Σπανδάγου, 2011). Εξάλλου, όπως επισημαίνει η Νάκου (2001:108, 2002:127), η εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων μπορεί να συμβάλει στην καταπολέμηση κοινωνικών ανισοτήτων καθώς προασπίζει το δικαίωμα όλων στον πολιτισμό.

Σύμφωνα με την Hooper-Greenhill (2007:85), σε αντίθεση με έρευνες που δείχνουν ότι τα μουσεία τα επισκέπτονται άτομα συνήθως υψηλότερου μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου, τα στοιχεία από τις επισκέψεις σχολείων σε μουσεία δείχνουν ότι στα μουσεία πηγαίνουν παιδιά με πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά (διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, διαφορετικών δυσκολιών, διαφορετικής ηλικίας, φύλου, εθνότητας, κ.λπ.). Για τα παιδιά αυτά το μουσείο είναι ένα ευχάριστο και ενδιαφέρον περιβάλλον μέσα στο οποίο έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν ποικίλες εμπειρίες. Το στοιχείο αυτό καταδεικνύει και τον ρόλο των μουσείων στην καταπολέμηση κοινωνικών ανισοτήτων και δημιουργίας μιας «κοινωνίας για όλους» (inclusive society), αλλά και την ευθύνη σχεδιασμού και οργάνωσης μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων με όρους, όπως αναφέρει ο Black (2005:169-171), προσβασιμότητας και «διαφοροποίησης», ώστε οι εμπειρίες των παιδιών να είναι «αξιομνημόνευτες», να καλλιεργούν την επιθυμία στα παιδιά να επιστρέψουν στο μουσείο με τις οικογένειές τους ενθαρρύνοντας γενικότερα και τη συνήθεια για επισκέψεις σε μουσεία.

Η σύνδεση μουσείου και σχολείου μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη όπως για παράδειγμα τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας των μαθημάτων του σχολείου με διαφορετικές, διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, μέσα και μεθόδους (Κύρδη, 2010·Νάκου, 2001:179) ή το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία ενισχύοντας όχι μόνο τις σχέσεις εντός σχολικής μονάδας – εκπαιδευτικών και μαθητών – αλλά και τις σχέσεις του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα (Νάκου, 2001:181). Τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του μουσείου και του σχολείου αλλά και οι κοινοί στόχοι που μοιράζονται συνθέτουν ένα γόνιμο πεδίο έρευνας για όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το μουσείο με την ιδιαίτερη παιδαγωγική του ποιότητα μπορεί να αποτελέσει ένα πλούσιο και γόνιμο περιβάλλον μάθησης, κοινωνικών εμπειριών και προώθησης της κοινωνικής ένταξης (Ιωαννίδη, 2005· Golding, 2012·Σπανδάγου, 2011). Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, οι παραπάνω στόχοι δεν μπορούν να επιτευχθούν χωρίς τον κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό ή με περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης, καθώς όπως αναφέρει η Νικονάνου (2002:42) «*μια επίσκεψη στο μουσείο από μόνη της δεν σημαίνει αυτόματα θετική και κατ' επέκταση εκπαιδευτική εμπειρία*».

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή είναι σημαντικό να γίνει μια αναφορά στην κατάρτιση των ατόμων που συνήθως σχεδιάζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων. Αν και τα τελευταία χρόνια, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, υπάρχει μια ανάπτυξη των μουσειακών σπουδών στην Ελλάδα που συμβάλλει στην προώθηση του διαλόγου γενικότερα για τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο των μουσείων, συμπεριλαμβανομένης και της σχέσης μουσείου και σχολείου, αλλά και ορισμένες αξιολογικές πρωτοβουλίες συνεργασίας του προσωπικού των μουσείων με εκπαιδευτικούς, φαίνεται ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάζονται από επιστήμονες οι οποίοι συνήθως δεν έχουν παιδαγωγική κατάρτιση (Βέμη, 2006:13). Σε σχετική έρευνα για τα εκπαιδευτικά προγράμματα αρχαιολογικού περιεχομένου

(Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα, 2002:105, 108), διαπιστώθηκε ότι η ιδιότητα του αρχαιολόγου κυριαρχούσε ενώ οι ιδιότητες των εκπαιδευτικών και των μουσειοπαιδαγωγών βρίσκονταν σε πολύ χαμηλότερα ποσοστά. Νεότερη έρευνα σε μουσεία της χώρας (Νάκου, 2010:326), ανέδειξε ότι ένας μικρός αριθμός μουσείων απασχολεί μουσειοπαιδαγωγούς ή μουσειολόγους ενώ τα περισσότερα εκπαιδευτικά τμήματα των μουσείων απασχολούν κυρίως αρχαιολόγους. Στην ίδια έρευνα (Νάκου, 2010) συμμετείχαν και πανεπιστήμια της χώρας αναφορικά με μαθήματα Μουσειακής Εκπαίδευσης που περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών. Σε σχετική ερώτηση για τους τομείς με τους οποίους συνδέονται αυτά τα μαθήματα διαπιστώθηκε ότι απουσιάζει ο τομέας της Ειδικής Αγωγής, αφού κανείς από τους συμμετέχοντες δεν ανέφερε κάποια σύνδεση με την Ειδική Αγωγή (Νάκου, 2010:322). Τα παραπάνω θέτουν ερωτήματα αναφορικά με την κατάρτιση των ατόμων που ασχολούνται με μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες στο χώρο των μουσείων (Νάκου, 2010:326· Νικονάνου, 2010:118-122) αλλά και σε σχέση με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα.

4.2.1. Σχολείο και μουσείο – Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η συζήτηση για τη σχέση σχολείου και μουσείου αναπόφευκτα στρέφει την προσοχή στους εκπαιδευτικούς των οποίων ο ρόλος είναι καθοριστικός για την επαφή των παιδιών με το μουσείο. Πράγματι υπάρχει αρκετή συζήτηση για τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη σχέση μουσείου και σχολείου (Griffin, 2007), καθώς όπως αναφέρει η Νικονάνου (2002:102) οι εκπαιδευτικοί *«αποτελούν τον συνδετικό κρίκο για την ενεργοποίηση των μαθητών»*. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ανάπτυξη μιας ευρύτερης πολιτισμικής αγωγής είναι συνάρτηση διαφορετικών παραγόντων όπως η οικογένεια και το σχολείο (Βέμη, 1995) (βλ. κεφ. 1.2.1), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν έναν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων, συμπεριφορών και επιλογών στους μαθητές σε σχέση με την πολιτιστική κληρονομιά γενικότερα και τα μουσεία ειδικότερα, προετοιμάζοντας πολίτες που θα είναι σε θέση να αξιοποιούν τα μουσεία και να συμμετέχουν ουσιαστικά στις ευκαιρίες που αυτά προσφέρουν (Βέμη, 1995, 2003, 2006). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στην προάσπιση του δικαιώματος όλων των παιδιών για πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά αλλά και στην πραγμάτωση του κοινωνικού ρόλου των μουσείων, αφού οι μαθητές τους προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα – πολιτισμικά, κοινωνικοοικονομικά, μορφωτικά – ή μπορεί να έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες (Κανάρη, 2014· Vemi & Kanari, 2008). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τα στοιχεία για τις σχολικές επισκέψεις που προαναφέρθηκαν και τα οποία αναδεικνύουν την διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού που επισκέπτεται τα μουσεία (Hooper-Greenhill, 2007:85).

Η Griffin (2007), συνοψίζοντας πορίσματα και άλλων σχετικών ερευνών, αναφέρει ότι γενικότερα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκτιμούν τις επισκέψεις μαθητών σε μουσεία και επιλέγουν να πραγματοποιούν επισκέψεις σε μουσεία που θεωρούν είναι

«εκπαιδευτικές» για τους μαθητές τους, ταιριάζουν στο επίπεδο και στην ηλικία τους ή μπορούν να υποστηρίξουν μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Σχετικές έρευνες και μελέτες δείχνουν ότι οι επισκέψεις σε μουσεία αποτελούν μέρος του σχολικού προγραμματισμού ενώ οι επιλογές των μουσείων και των δραστηριοτήτων εξαρτώνται και από την ηλικία των παιδιών. Για παράδειγμα οι επισκέψεις μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας έχουν περισσότερο «εκπαιδευτικό» χαρακτήρα καθώς συνδέονται και με συγκεκριμένα μαθήματα του σχολείου (Hooper-Greenhill, 2007:97-98). Αν και η σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου είναι όπως προαναφέρθηκε ισχυρό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς (Black, 2005:163·Griffin, 2007:35·Hooper-Greenhill, 2007:99-100, 103), οι επισκέψεις μαθητών σε μουσεία θεωρούνται επίσης σημαντικές ιδιαίτερα για παιδιά που δεν έχουν συχνά παρόμοιες εμπειρίες στην καθημερινή τους ζωή (Hooper-Greenhill, 2007:97-98). Σχετικές μελέτες σε χώρες του εξωτερικού δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν και σε άλλα ζητήματα όπως οι ευκαιρίες για απόκτηση νέων εμπειριών, η ενδυνάμωση των κινήτρων και του ενδιαφέροντος των μαθητών για διάφορα θέματα και η ψυχαγωγία (Griffin, 2007:35·Hooper-Greenhill, 2007:103-104). Στην Ελλάδα έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το μουσείο κατέδειξαν ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί έχουν μια θετική αντίληψη για το μουσείο και για τη χρησιμότητα των επισκέψεων των μαθητών σε αυτά, θεωρούν ότι η συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων μπορεί να ανανεώσει την σχολική πράξη και γενικότερα υποστηρίζουν τη συστηματικότερη ένταξη του μουσείου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ανδρέου, Κασίδου, Κυρίδης & Τσεκερίδου, 2008:316, 318· Στεφάνου, 2010:135).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της σχέσης μουσείου και σχολείου είναι ότι οι επισκέψεις στα μουσεία είναι μικρής διάρκειας (Νικονάνου, 2002:98) ενώ οι δυνατότητες πολλών επισκέψεων σε μουσεία είναι περιορισμένες από τον προγραμματισμό του σχολικού προγράμματος (Black, 2005: 161· Γερμανός, 2010:287). Παρά τους περιορισμούς αυτούς το σχολείο φαίνεται να έχει σημαντικό ρόλο και στη διαμόρφωση της σχέσης των παιδιών με το μουσείο. Για παράδειγμα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα για τη σχέση των μαθητών με το μουσείο (Κουβέλη, 2000), έδειξε ότι το σχολείο συμβάλλει στη διαμόρφωση και την εδραίωση της σχέσης των παιδιών με αυτό, αφού η «δραστηριότητα μουσείο» φαίνεται να εγγράφεται ως μια δραστηριότητα που γίνεται με το σχολείο (Κουβέλη, 2000:208, 283). Άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι αναμνήσεις από τις επισκέψεις σε μουσεία με το σχολείο διατηρούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα και μάλιστα συνδέονται με στοιχεία της επίσκεψης όπως το κοινωνικό ή το φυσικό πλαίσιο (Falk & Dierking, 1997). Για το λόγο αυτό, όπως επισημαίνει η Νικονάνου (2002:98,102), κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση των συνθηκών οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα μουσεία για τη δημιουργία μιας πιο σταθερής σχέσης μουσείου και σχολείου αλλά και την ενεργό εμπλοκή και συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Οι παραπάνω διαπιστώσεις σε συνδυασμό και με τη γενικότερη θετική αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη «χρησιμότητα» των επισκέψεων σε μουσεία, θέτουν ερωτήματα όχι μόνο για τον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών επισκέψεων από

την πλευρά των μουσείων αλλά και για τον ρόλο των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα επιλογών και γενικότερης οργάνωσης των επισκέψεων αυτών.

Για παράδειγμα, στη βιβλιογραφία επισημαίνεται η χρησιμότητα της προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία και των δραστηριοτήτων που μπορεί να γίνονται στο σχολείο μετά από τις επισκέψεις αυτές (Βέμη, 2006·Ζαφειράκου, 2000^α:101·Κουβέλη, 2000:225· Piscitelli, Everett, Weier & QUT Museums Collaborative, 2003·Στυλιανίδης, 2002) καθώς και της συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού των μουσείων και των εκπαιδευτικών (Black, 2005:161· Griffin, 2007:39· Piscitelli, Everett, Weier & QUT Museums Collaborative, 2003). Εκτός από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τους μαθητές τους και μπορούν στο πλαίσιο της συνεργασίας τους με το προσωπικό των μουσείων να συνεισφέρουν ώστε το μουσείο να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες της ομάδας (Νικονάνου, 2002:47), η επίσκεψη στο μουσείο και η εμπειρία της μάθησης μπορεί να ενισχυθεί με δραστηριότητες στο σχολείο πριν και μετά την επίσκεψη μέσα από την ενημέρωση που βοηθά τα παιδιά να γνωρίζουν αυτό που πρόκειται να δουν και να κάνουν στο μουσείο, να συνδέσουν το περιεχόμενο της επίσκεψης με τις γνώσεις τους αλλά και να δημιουργήσουν ή να ενδυναμώσουν νέες συνδέσεις μέσα από την μετέπειτα επεξεργασία (Black, 2005:162·Kisiel, 2003:4· Στυλιανίδης, 2002). Όπως αναφέρει η Griffin (2007:34-36), για τους μαθητές είναι σημαντικό να γνωρίζουν γιατί πηγαίνουν σε ένα μουσείο, να έχουν με άλλα λόγια ένα σκοπό επίσκεψης, να έχουν κίνητρα και να γνωρίζουν γιατί πρέπει να ασχοληθούν με τα εκθέματα αλλά και πώς θα χρησιμοποιήσουν αυτές τις γνώσεις. Είναι φανερό ότι σε αυτό το ζήτημα ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός. Παράλληλα, οι δραστηριότητες πριν και μετά την επίσκεψη συμβάλλουν στην καλύτερη εκπαιδευτική αξιοποίηση της επίσκεψης στο μουσείο με δεδομένους και τους περιορισμούς που υπάρχουν αναφορικά με τις δυνατότητες των σχολείων για πολλαπλές επισκέψεις σε μουσεία με βάση τον σχολικό προγραμματισμό αλλά και τη μικρή διάρκεια των επισκέψεων αυτών (Black, 2005:161· Νικονάνου, 2002:98). Από την άλλη, υπάρχει και η άποψη ότι η προετοιμασία των παιδιών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία μπορεί να «κατευθύνει» την προσέγγισή τους στερώντας έτσι το στοιχείο της έκπληξης (Νάκου, 1998:54). Για τους λόγους αυτούς θεωρείται αναγκαία η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν το μουσείο με τρόπο δημιουργικό και εποικοδομητικό για τα παιδιά. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι, επίσης, εξίσου σημαντικός για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων και εντός σχολικού πλαισίου (Νικονάνου, 2002:139) κάτι που όπως προαναφέρθηκε, προωθείται και μέσα στο σχολείο (Κύρδη, 2010:350).

Ειδικότερα, στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρίες ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αποτελεσματική εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων. Όπως παρουσιάζεται σε επόμενη ενότητα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με το μουσείο είναι πολύτιμη για την προσαρμογή ή τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά και για την ανταπόκριση των συμμετεχόντων

(ενδεικτικά: Γκότσης, 2004:212·Κόντσα, 2004:216-217·Πίνη, 2004:198) με έμφαση σε αυτό που μπορούν να κάνουν τα παιδιά και όχι σε αυτό που δεν μπορούν να κάνουν (Valuing People, 2001 όπως αναφέρεται από Golding, 2012:321). Οι Pearson & Aloysious (1994:16-18,77), καταθέτοντας την εμπειρία τους από επισκέψεις ειδικών σχολείων σε μουσεία και ειδικότερα στο Βρετανικό Μουσείο, αναφέρονται στη σημασία της κατάλληλης προετοιμασίας των μαθητών που συμβάλλει στην καλύτερη σύνδεση της επίσκεψης στο μουσείο με τις εμπειρίες των μαθητών αλλά και στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και της συμμετοχής τους. Ανάλογα, και στην ελληνική πραγματικότητα, υπεύθυνοι εκπαιδευτικών προγραμμάτων ελληνικών μουσείων όσο και εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην προετοιμασία των μαθητών με αναπηρίες πριν από την επίσκεψη στο μουσείο για την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών, την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων και την επίτευξη ανάλογων στόχων (Γαβαλάς, 2012:53· Κανάρη, 2014· Κόντσα, 2004:217·Μαλαμίδου, 1997:97· Παπαϊωάννου-Μπούγα, 2011·Πλατή, 1997,68-69).

Ωστόσο, η σχέση μουσείου σχολείου φαίνεται να παρουσιάζει και αρκετές δυσκολίες ή αδυναμίες. Για παράδειγμα σε παλαιότερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Γαλλία (Ζαφειράκου, 2000^α:98-103), προέκυψε ότι η σχέση και η επικοινωνία του προσωπικού των μουσείων με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αφορά διαφορετικά επίπεδα: τη «συνεργασία», την «αδιάφορη συνύπαρξη» ή τη «σύγκρουση». Τα διαφορετικά αυτά επίπεδα επικοινωνίας οφείλονται στις διαφορετικές προσδοκίες, αξίες ή και αντιλήψεις που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στο προσωπικό των μουσείων και στους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα αυτή αναδείχθηκαν διάφορα ζητήματα όπως το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά επιθυμούν να αναθέσουν στο προσωπικό των μουσείων την επίσκεψη των μαθητών ή να «απελευθερωθούν από την ευθύνη» ή ακόμα ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν εκφράζουν συγκεκριμένα αιτήματα ακόμα κι όταν επιθυμούν να έχουν μια συνεργασία με το μουσείο. Στην ίδια έρευνα (Ζαφειράκου, 2000: 98-103) διαπιστώνεται μια ασάφεια ως προς τι ακριβώς επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί από το μουσείο, αν δηλαδή επιθυμούν μια πιο συστηματική συνεργασία ή μια απλή ενημέρωση και ανταλλαγή απόψεων ενώ οι ασαφείς στόχοι των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επισκέψεις σε μουσεία έχουν επίσης επισημανθεί στη βιβλιογραφία (Griffin, 2007:37). Ο Kisiel (2003:4) αναφέρεται σε έρευνες που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αν και αναγνωρίζουν ότι η επίσκεψη στο μουσείο μπορεί να είναι μια σημαντική εμπειρία για τους μαθητές συχνά δεν γνωρίζουν με ποιο τρόπο ή πώς μπορεί να σημαντική και ούτε πώς οι ίδιοι μπορούν να συμβάλουν σε αυτό. Ακόμα και όταν συνδέουν την επίσκεψη στο μουσείο με γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος δεν φαίνεται να κάνουν κάποια προετοιμασία για τη σύνδεση της επίσκεψης με τα μαθήματα του σχολείου (Tuchey, 1992 αναφορά από Kisiel, 2003:4), παρά το γεγονός ότι η υποστήριξη μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος μέσα από τις επισκέψεις σε μουσεία είναι όπως προαναφέρθηκε σημαντικό στοιχείο για τους εκπαιδευτικούς. Δυσκολίες ή αδυναμίες όπως η έλλειψη προετοιμασίας, οι ασαφείς στόχοι ή ακόμα και η φτωχή σύνδεση με μαθήματα του σχολείου, μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι συχνά προηγείται η επιλογή του χώρου επίσκεψης σε σχέση με το θέμα της

επίσκεψης και το αντικείμενο μάθησης (Storksdieck, 2006 αναφορά από Griffin, 2007:37). Στην κατάσταση αυτή συμβάλλουν και ποικίλα άλλα πρακτικά ζητήματα που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς όπως ζητήματα γενικότερου προγραμματισμού από το σχολείο, διοικητικά θέματα έγκρισης των επισκέψεων και μεταφοράς των μαθητών, η ευθύνη για την ασφάλεια των μαθητών κ.λπ. (Griffin, 2007:37·Kisiel, 2003:4-5). Τα παραπάνω πρακτικά ζητήματα ίσως θέτουν το ζήτημα της μάθησης μέσα στο μουσείο σε δεύτερο επίπεδο ιδιαίτερα αν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι και σίγουροι για το περιεχόμενο του προγράμματος (Griffin, 2007:37).

Άλλες δυσκολίες που καταγράφονται στη βιβλιογραφία εκτός από προβλήματα που υπάρχουν και μέσα στο χώρο των μουσείων όπως η έλλειψη προσωπικού, είναι οι ελλείψεις συντονισμού ή και η απουσία μιας πιο συστηματικής σύνδεσης μεταξύ των αρμόδιων Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού, η αντιμετώπιση των επισκέψεων σε μουσεία ως μία δραστηριότητα που συχνά προσλαμβάνει τον χαρακτήρα της εκδρομής χωρίς να χρειάζεται κάποια προετοιμασία ή προγραμματισμό, η αντιμετώπιση των επισκέψεων σε μουσεία ως μια ευκαιρία «ελεύθερου χρόνου» για τους εκπαιδευτικούς ή η αντίληψη ότι τα μαθησιακά οφέλη από την επίσκεψη στο μουσείο μπορεί να προκύπτουν «αυτόματα» (Δάλκος, 2002:164-165). Από την άλλη, μπορεί να παρατηρείται και μια τάση για «διδακτικού χαρακτήρα» δραστηριότητες μέσα στο χώρο του μουσείου παρόμοιες με αυτές που πραγματοποιούνται στο σχολείο (Ζαφειράκου, 2000α:98-103·Griffin, 2007:38). Σε ό,τι αφορά τον ρόλο των εκπαιδευτικών μέσα στο μουσείο κατά τη διάρκεια των επισκέψεων φαίνεται ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονται ενεργά ενδεχομένως γιατί νιώθουν ότι το περιβάλλον του μουσείου είναι πέρα από τον δικό τους «έλεγχο» ή γιατί νιώθουν λιγότερο σίγουροι με τον ρόλο τους μέσα σε ένα διαφορετικό περιβάλλον από αυτό του σχολείου ή ανασφαλείς για την περίπτωση που το προσωπικό των μουσείων ή και οι μαθητές τους αντιληφθούν τυχόν έλλειψη γνώσης ή κατανόησης του θέματος από τους ίδιους (Griffin, 2007:38). Γενικότερα έχει διαπιστωθεί ότι σημαντικό ρόλο στις επιλογές και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών έχουν και οι δικές τους εμπειρίες ως μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να επαναλαμβάνουν τις πρακτικές των δικών τους δασκάλων αναφορικά με επισκέψεις σε μουσεία ιδιαίτερα όταν αυτές οι πρακτικές μπορεί να είναι και οι μόνες που έχουν «διαθέσιμες» (Griffin, 2007:37). Η διαπίστωση αυτή συνδέεται και με την έλλειψη σχετικής κατάρτισης στη διάρκεια των σπουδών των εκπαιδευτικών ή δυνατοτήτων επιμόρφωσης σε θέματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης μουσείων (Βέμη, 2006:13·Δάλκος, 2002:164·Griffin, 2007:37) γι' αυτό και πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει την αναγκαιότητα κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο ζήτημα αυτό (ενδεικτικά: Ανδρέου, Κασίδου, Κυρίδης & Τσεκερίδου, 2008:321·Βέμη, 1995, 2003, 2006·Hooper-Greenhill, 1994:160· Νάκου, 1998· Νικονάνου, 2002:138-139·Στεφάνου, 2010).

Στην Ελλάδα, όπως προαναφέρθηκε, σχετικές έρευνες κατέδειξαν τη θετική γενικά αντίληψη των εκπαιδευτικών για το μουσείο (Ανδρέου, Κασίδου, Κυρίδης & Τσεκερίδου, 2008:316, 318· Στεφάνου, 2010:135), αλλά όπως επισημαίνει η

Στεφάνου (2010:144), παρά την πλούσια εκπαιδευτική δράση των μουσείων, «*το σχολείο εξακολουθεί να συνδέεται με το μουσείο ευκαιριακά, επιφανειακά και συνεπώς αναποτελεσματικά*», για λόγους που συνδέονται τόσο με τον τρόπο οργάνωσης των μουσείων όσο και με τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου. Από την πλευρά των μουσείων ο Γκότσης (2007), υπεύθυνος εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου, επισημαίνοντας μια σειρά από δυσκολίες που υπάρχουν στο χώρο των μουσείων όπως οι δυσκολίες χρηματοδότησης, η ελλιπής στελέχωση των μουσείων, η απουσία συστηματικής και μακροπρόθεσμης μουσειακής πολιτικής που δε θα εξαντλείται με τη λήξη διαφόρων «Προγραμμάτων», κ.λπ., αναφέρεται και στη σχέση του μουσείου με τους εκπαιδευτικούς. Παρά τις αξιόλογες προσπάθειες φαίνεται πως η εκπαιδευτική κοινότητα εξακολουθεί να μη γνωρίζει βασικά στοιχεία για την αποτελεσματική εκπαιδευτική αξιοποίηση του μουσείου (Γκότσης, 2007:3).

Η Στεφάνου (2010:127), επισημαίνει την έλλειψη ερευνών ευρύτερης κλίμακας σε ό,τι αφορά τη σχέση εκπαιδευτικών και μουσείου και αναφέρεται σε προβλήματα στη σχέση μουσείου και σχολείου όπως η έλλειψη συντονισμού μεταξύ των κρατικών φορέων, η αποσπασματικότητα και ο «*συγκυριακός*» συχνά χαρακτήρας της συνεργασίας μουσείου και σχολείου, η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μουσειοπαιδαγωγικής, κ.ά. Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν το μουσείο περισσότερο ως «*σχολείο*» και δηλώνουν ότι συνηθίζουν να προετοιμάζουν τους μαθητές τους πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία χωρίς να διευκρινίζεται όμως με ποιους τρόπους συμβαίνει αυτό (Ανδρέου, Κασίδου, Κυρίδης & Τσεκερίδου, 2008:315). Σε άλλη έρευνα (Στεφάνου, 2010:141) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την προετοιμασία των μαθητών πριν από την επίσκεψη στο μουσείο και αποδίδουν σημασία στην ενημέρωση των ίδιων για τα μουσειακά εκθέματα, στη δημιουργία φύλλων εργασίας για τους μαθητές, στη διδασκαλία στην τάξη ενώ η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μουσειοπαιδαγωγούς δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική. Επίσης, σε ό,τι αφορά την υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία, αυτές φαίνεται ότι συχνά γίνονται από ξεναγούς ή και υπαλλήλους του μουσείου και παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων και της παρουσίας εξειδικευμένου προσωπικού στα μουσεία (Στεφάνου, 2010:135-137). Επίσης, σε έρευνα σχετικά με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού μουσείων από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ένα έλλειμμα ενημέρωσης σχετικά με τα είδη εκπαιδευτικού υλικού ή και τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τα προμηθευτούν (Κανάρη & Βέμη, 2008).

Ένα σημαντικό, επίσης, σημείο συζήτησης είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το μουσείο και η ισχυρή σύνδεση του μουσείου με την Ιστορία και το παρελθόν. Οι αντιλήψεις αυτές σύμφωνα με τους Ανδρέου, Κασίδου, Κυρίδη & Τσεκερίδου (2008:311) αναδεικνύουν προσεγγίσεις και θεωρήσεις περισσότερο παραδοσιακού τύπου παρά σύγχρονες. Ανάλογα, η Στεφάνου (2010:135,139) σε σχετική έρευνά της ανέδειξε παρόμοιες αντιλήψεις αφού οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να συνδέουν το

μουσείο με την Ιστορία και την ιστορική μνήμη ενώ η αντίληψη ότι το μουσείο μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος «επικοινωνίας και ψυχαγωγίας» είναι χαμηλότερα στις απαντήσεις τους. Παρόλα αυτά θεωρούν ότι το μουσείο είναι ένας χώρος στον οποίο τα παιδιά μπορούν να εξοικειωθούν με «εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας». Η μικτή αυτή εικόνα και τα παραπάνω στοιχεία, σύμφωνα με τους ερευνητές, καταδεικνύουν την «επιφανειακή» γνώση των εκπαιδευτικών για τη δυναμική του μουσείου ως περιβάλλον μάθησης, επικοινωνίας και εμπειριών, τη σύνδεση του μουσείου με τον «διδακτισμό» (Στεφάνου, 2010:133) και τη γενικότερη άγνοια για τις σύγχρονες προσεγγίσεις του μουσείου (Ανδρέου, Κασίδου, Κυρίδης & Τσεκερίδου, 2008:311).

Σε ό,τι αφορά τα μαθήματα του σχολείου με τα οποία οι εκπαιδευτικοί συνδέουν κυρίως τις επισκέψεις σε μουσεία αυτά είναι η Ιστορία, η Γλώσσα, η Μελέτη Περιβάλλοντος και η Γεωγραφία ενώ παρατηρείται μια δυσκολία στη σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με άλλα μαθήματα όπως για παράδειγμα η Φυσική ή τα Μαθηματικά (Στεφάνου, 2010:138). Οι παραπάνω διαπιστώσεις σύμφωνα με τη Στεφάνου (2010:139-142) καταδεικνύουν μια αδυναμία των εκπαιδευτικών να εργαστούν με διεπιστημονικούς ή διαθεματικούς τρόπους στο μουσείο ενώ στόχοι όπως η δημιουργικότητα, η φαντασία, η αυτοέκφραση, η καλλιέργεια διαφορετικών τύπων νοημοσύνης, κ.λπ., ως οφέλη ή δεξιότητες που μπορούν να αποκομίσουν ή να καλλιεργήσουν οι μαθητές φαίνεται να μην είναι αρκετά σαφείς στις απόψεις τους για τη χρησιμότητα των επισκέψεων σε μουσεία σε σχέση με την καλλιέργεια της παρατηρητικότητας και τις γνωστικές δεξιότητες. Τα στοιχεία αυτά έρχονται σε αντίθεση με το εύρος των γενικών μαθησιακών αποτελεσμάτων που αναμένονται στο χώρο των μουσείων όπως αυτά περιγράφηκαν σε προηγούμενη ενότητα (Hooper-Greenhill, 2007:52-57) αλλά και με τις δυνατότητες του μουσείου ως χώρου μάθησης και εμπειριών. Όπως επισημαίνει η Νικονάνου (2002:53, 99-100), η σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί μια επιλογή η οποία όμως δε θα πρέπει να περιορίζει τις δυνατότητες διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων και «ολόπλευρης προσέγγισης» και δε θα πρέπει να οδηγήσει στη «μονοδιάστατη» αντίληψη του μουσείου. Σε ό,τι αφορά τις επισκέψεις σε μουσεία και τα παιδιά με αναπηρίες, φαίνεται πως αυτός ο τομέας έχει αγνοηθεί στην Ελλάδα (Antonopoulou, 2000) πέρα από ορισμένες μεμονωμένες μελέτες που παρουσιάζονται στη συνέχεια ή γενικού τύπου αναφορές και περιγραφές από την πλευρά των μουσείων ή από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό, ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι αναφορικά με μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε γενικά σχολεία έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην ενημερώνουν ή αδιαφορούν να ενημερώσουν το προσωπικό των μουσείων για τους μαθητές αυτούς ώστε οι υπεύθυνοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να μπορούν να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα της σχολικής ομάδας με ανάλογες πρακτικές, μέσα και μεθόδους. Για το λόγο αυτό ορισμένα μουσεία εφαρμόζαν ή εφαρμόζουν την πρακτική να διερευνούν την ύπαρξη μαθητών με αναπηρίες στις σχολικές ομάδες γενικών σχολείων προκειμένου να

μπορούν να οργανώσουν καλύτερα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Κόντσα, 2004:217,218, σημ. 9).

Γενικότερα, τα μουσεία έχοντας αναγνωρίσει τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη σχέση τους με τα σχολεία, οργανώνουν ποικίλες δράσεις ενημέρωσης και επιμόρφωσης. Όπως αναφέρει η Νικονάνου (2002:69) η *«ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη και αποτελεί βασική μέριμνα των σύγχρονων μουσείων»*, αφού όπως προαναφέρθηκε οι εκπαιδευτικοί με την εμπειρία τους και γνωρίζοντας τους μαθητές τους μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση δραστηριοτήτων με κριτήριο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Νικονάνου, 2002:69). Στο πλαίσιο αυτό πολλά μουσεία και φορείς οργανώνουν ενημερωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτικούς και παράγουν σχετικό εκπαιδευτικό υλικό ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να οργανώνουν σχετικές δραστηριότητες για τους μαθητές τους (Φουρλίγκα, Νικονάνου, Κασβίκης & Γαβριηλίδου, 2002 για ενδεικτικά παραδείγματα από ευρωπαϊκές χώρες) ενώ και στη χώρα μας υπάρχουν αξιόλογα παραδείγματα δράσεων από την πλευρά των μουσείων και σχετικών φορέων με στόχο την ενημέρωση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών⁷⁰.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε και το ζήτημα της κατάρτισης ή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση. Αν και οι πρωτοβουλίες των μουσείων για ενημέρωση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ενδυνάμωση του ρόλου τους είναι οπωσδήποτε πάρα πολύ σημαντικές για τη σχέση μουσείου και σχολείου, όπως προαναφέρθηκε διάφοροι ερευνητές εδώ και αρκετά χρόνια έχουν επισημάνει την αναγκαιότητα κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση ως απαραίτητη προϋπόθεση και εφόδιο για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων (Ανδρέου, Κασίδου, Κυρίδης & Τσεκερίδου, 2008:321·Βέμη, 1995, 2003, 2006·Hooper-Greenhill, 1994:160· Νάκου, 1998, Νικονάνου, 2002:138-139·Στεφάνου, 2010). Η εύρεση μιας *«κοινής γλώσσας»* μεταξύ μουσείου και σχολείου (Βέμη, 2006:14) προϋποθέτει τη συντονισμένη δράση διαφορετικών φορέων, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διάρκεια των σπουδών τους αλλά και τις δυνατότητες επιμόρφωσης. Τα παραπάνω μπορούν να συμβάλουν όχι μόνο στην αποτελεσματική αξιοποίηση των επισκέψεων σε μουσεία αλλά και στην αξιοποίηση και άλλων παροχών του μουσείου όπως το εκπαιδευτικό υλικό ή και στην επίτευξη ποικίλων

⁷⁰ Ενδεικτικά αναφέρουμε τις δράσεις που έχει αναπτύξει το Ελληνικό Τμήμα του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων για την ενημέρωση και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών όπως για παράδειγμα τα σεμινάρια «Μουσείο-Σχολείο» (Χατζηνικολάου, 2002· Χατζηνικολάου & Χραμπάνης, 2010), τις δράσεις μουσείων και εφορειών όπως η περίπτωση του Τμήματος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων της Ακρόπολης σε συνεργασία με την Α'ΕΠΚΑ που έχουν οργανώσει μία σειρά από δράσεις επιμόρφωσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών με στόχο να δημιουργηθούν *«πολλαπλασιαστές»* που θα είναι σε θέση να οργανώνουν σχετικές δράσεις με τους μαθητές αξιοποιώντας και το ανάλογο υλικό (Νικονάνου, 2002:176, 187-191·Χατζηασλάνη, Καϊμάρα & Λεοντή, 2011:64-65). Πολύ σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή είχε και το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός» (1995-2001), (Παϊζής, 2002), το οποίο έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Θεοδωρίδης, 2010).

στόχων και διαθεματικών προσεγγίσεων. Όπως επισημαίνει η Νάκου (2001:221) η αποτελεσματική χρήση εκπαιδευτικού υλικού που παράγουν και διαθέτουν τα μουσεία ή άλλοι φορείς προϋποθέτει και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και ένα υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ανάλογα, η Κύρδη (2010:354) υποστηρίζει την αναγκαιότητα της συστηματικής ενημέρωσης, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της δημιουργίας συνθηκών για τη διαμόρφωση μιας θετικής και γόνιμης σχέσης με το μουσείο. Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση συμβάλλει και στη διεύρυνση της ενασχόλησης με θέματα της πολιτιστικής κληρονομιάς σε όλες τις περιοχές της Ελλάδας, στον εμπλουτισμό της σχολικής διαδικασίας και του αναλυτικού προγράμματος ως στοιχείο περισσότερων μαθημάτων αλλά και στη δημιουργία μιας πιο ουσιαστικής σχέσης και συνεργασίας μεταξύ μουσείου και σχολείου που θα επιτρέπει και την πιο ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε μουσεία για τους μαθητές τους (Νικονάνου, 2002:138-139). Αυτό μπορεί να έχει και σημαντικά μακροπρόθεσμα οφέλη αφού οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση στάσεων, συμπεριφορών αλλά και υπεύθυνων πολιτών (Βέμη, 2006:18). Ας σημειωθεί ότι την αναγκαιότητα κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Μουσειοπαιδαγωγική αναγνωρίζουν και οι εκπαιδευτικοί όπως έχει φανεί από σχετικές έρευνες (Ανδρέου, Κασίδου, Κυρίδης & Τσεκερίδου, 2008:315· Στεφάνου, 2010:138· Vemi & Kanari, 2008).

Προς την κατεύθυνση αυτή, στη χώρα μας έχουν γίνει σημαντικά βήματα για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών με την εισαγωγή μαθημάτων σε ορισμένα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων της χώρας (Ανδρέου & Κασβίκης, 2010· Βέμη, 2010· Μαυροπούλου-Τσιούμη, 2010· Nakou & Vemi, 2008· Παπαντωνίου, 2010· Στεφάνου, 2010), ενώ η ανάπτυξη των μουσειακών σπουδών στη χώρα μας είναι επίσης ένα σημαντικό βήμα για την προώθηση του επιστημονικού διαλόγου για τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο των μουσείων (Νικονάνου, 2010α· Σαλή, 2010) (Δερμιτζάκης, 2010· Νίτσιου & Σκαλτσά, 2010)⁷¹. Ωστόσο, δεν φαίνεται να υπάρχει αντίστοιχος προβληματισμός σε επίπεδο κατάρτισης μελλοντικών εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με εξαίρεση κάποια μαθήματα σε ορισμένα τμήματα (Βέμη, 2006:16), ενώ και από τα Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων Ειδικής Αγωγής απουσιάζουν μαθήματα Μουσειακής Εκπαίδευσης⁷². Τα παραπάνω σε συνδυασμό με τα όσα προαναφέρθηκαν για την κατάρτιση του επιστημονικού προσωπικού σε θέματα παιδαγωγικής και την απουσία μαθημάτων Ειδικής Αγωγής

⁷¹ Σε ό,τι αφορά τη Μουσειοπαιδαγωγική θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας λειτούργησε προπτυχιακό Τμήμα Μουσειοπαιδαγωγικής Εκπαίδευσης που ιδρύθηκε στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ) (Δεληγιάννης, 2002). Το Τμήμα αυτό ολοκλήρωσε τη λειτουργία το 2005 μετά την κατάργηση του θεσμού των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής.

⁷² Βλ. ενδεικτικά τους οδηγούς σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας 2014-2015 (<http://www.sed.uth.gr/images/evaluation/os14-15.pdf>), και του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας 2014-2015 (<http://www.uom.gr/modules.php?op=modload&name=Statikes&file=index&tmima=7&stid=328&categorymenu=2>), (τελευταία επίσκεψη 12 Μαρτίου 2015).

σε προγράμματα μουσειακών σπουδών διαμορφώνουν ένα σύνθετο πλαίσιο αναφορικά με το υπόβαθρο της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων με μαθητικές ομάδες συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4.3. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων για μαθητές με αναπηρία και μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και κοινωνικού ρόλου των μουσείων και της Μουσειοπαιδαγωγικής, οι αλλαγές στην εκπαίδευση, το αίτημα για το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, οι αλλαγές στις αντιλήψεις για την αναπηρία και το αίτημα για ίσες ευκαιρίες, πρόσβαση και κοινωνική συμμετοχή είχαν σαν αποτέλεσμα τα μουσεία να στρέψουν την προσοχή τους και στην οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητικό κοινό με αναπηρίες με προσανατολισμό κυρίως στα Ειδικά Σχολεία. Σήμερα πολλά μουσεία προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με αναπηρίες και τα σχολεία φαίνεται ότι ανταποκρίνονται σε αυτά τα προγράμματα. Για παράδειγμα στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπως αναφέρει η Hooper-Greenhill (2007:85), τα Ειδικά Σχολεία έχουν μια έντονη παρουσία στη μουσειοπαιδαγωγική πραγματικότητα της χώρας, παρά τον μικρό τους αριθμό σε σχέση με το σύνολο των σχολικών μονάδων. Αντίστοιχη έρευνα στην Ελλάδα (Antonopoulou, 2000), έδειξε ότι τα μουσεία συγκαταλέγονται ανάμεσα στους χώρους που οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών Σχολείων επιλέγουν για εξωσχολικές επισκέψεις και δραστηριότητες. Φαίνεται ότι για τους εκπαιδευτικούς των Ειδικών Σχολείων τα μουσεία είναι χώροι που μπορούν να προσφέρουν σημαντικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα παιδιά με αναπηρίες ενώ και οι συνθήκες εργασίας στα Ειδικά Σχολεία – ολιγομελή τμήματα, καλύτερη πρόσβαση σε μέσα μεταφοράς – μπορεί να ευνοούν την πραγματοποίηση επισκέψεων και σε μουσεία (Hooper-Greenhill, 2007:92,187).

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται και ποικίλα ζητήματα που αφορούν την καλύτερη εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων και για μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως η προετοιμασία των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία, και ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και η συνεργασία μουσείου και σχολείου (Pearson & Aloysius, 1994), οι διαφορετικές δυνατότητες και περιορισμοί ανάλογα με το είδος του μουσείου, τις εκθετικές πρακτικές και τις ευκαιρίες βιωματικής μάθησης και ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών, η σημασία της οργάνωσης του χώρου (Maxwell & Platten Killeen, 2002), η αναγκαιότητα χρήσης διαφορετικών μέσων, μεθόδων, υλικών και δραστηριοτήτων για τον σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών και άλλων δράσεων, η οργάνωση των ομάδων των μαθητών ή και η προώθηση συνεργασιών μεταξύ ειδικών και γενικών σχολείων (Golding, 2012·Shepherd, 2009). Άλλα ζητήματα που αναφέρονται από τον ελληνικό χώρο είναι η αναγκαιότητα μεγαλύτερης ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες αυτών των χώρων ή δυσκολίες που αφορούν την έλλειψη υποδομών και πόρων (Antonopoulou, 2000).

Σε ό,τι αφορά τα παιδιά με προβλήματα όρασης, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί των τυφλών παιδιών είχαν επισημάνει τη σημασία των μουσείων για την «πολιτιστική ένταξη» των παιδιών αυτών ήδη από τον 19^ο αιώνα ζητώντας μεγαλύτερη πρόσβαση σε μουσεία τέχνης και φυσικής ιστορίας (Levent, Kleege & Muyskens Pursley, 2013). Με την πάροδο του χρόνου και καθώς τα πράγματα εξελίσσονται τόσο στο χώρο των μουσείων όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης πολλά μουσεία σε διαφορετικές χώρες αναπτύσσουν εκπαιδευτικές δράσεις για παιδιά με αναπηρίες συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με προβλήματα όρασης (ενδεικτικά: Armstrong, 2003·Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Τουντασάκη, 1997· Hooper-Greenhill, 1994:136-138·Fondation de France/ICOM, 1991· Golden & Walsh, 2013· Golding, 2012·Ντάλλα & Αντωνίου, 2012·Pearson & Aloysius, 1994· Pearson, 1989· Rosenberg, Schroder & Wheelock, 2003· Τσιτούρη, 2004· Χρυσουλάκη, 2004). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν φοιτούν απαραίτητα σε Ειδικά Σχολεία. Αντίθετα, η προώθηση της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες στα Γενικά Σχολεία έχει σαν αποτέλεσμα όλο και περισσότερα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να επισκέπτονται μουσεία στο πλαίσιο σχολικών ομάδων Γενικών Σχολείων. Το στοιχείο αυτό έχει επισημανθεί εδώ και αρκετά χρόνια σε χώρες του εξωτερικού όπως το Ηνωμένο Βασίλειο (Hooper-Greenhill, 1994:141·Pearson,1989:23).

Στην Ελλάδα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα για Ειδικά Σχολεία και μαθητές με αναπηρία συγκαταλέγονται ανάμεσα στις πρώτες ενέργειες των μουσείων για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες σε μουσεία, αφού άλλου τύπου πρωτοβουλίες και ενέργειες όπως απτικές διαδρομές, συλλογές αφής, κλπ., εμφανίζονται αρκετά αργότερα (Kanari & Vemi, 2012). Χρησιμοποιώντας συμβατικά ως χρονική αφετηρία τα τέλη της δεκαετίας του 1970 που εμφανίζονται τα πρώτα οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες στο Μουσείο Μπενάκη (Γερούλάνου, 1985), διαπιστώνεται ότι την ίδια περίπου περίοδο ορισμένα μουσεία οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα και για μαθητές με αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, το Μουσείο Μπενάκη πραγματοποίησε εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με αναπηρίες ήδη από τον πρώτο χρόνο λειτουργίας των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων (1978-1979) (Δεστούνη-Γιαννουλάτου, 2010:160·Χρυσουλάκη, 2004:24-25·Ψαρράκη-Μπελεσιώτη,1997:73). Όπως αναφέρει η Ψαρράκη-Μπελεσιώτη (1997:74-75), οι δράσεις αυτές την εποχή εκείνη δεν ήταν μέρος μιας επίσημης πολιτικής του μουσείου αλλά περισσότερο αποτέλεσμα «συγκυριών». Σε άλλες περιπτώσεις, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με αναπηρίες φαίνεται να ακολουθεί μια πιο συστηματική προσέγγιση όπως στην περίπτωση του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης που ξεκίνησε τη δράση του από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 αναπτύσσοντας συνεργασίες με φορείς όπως για παράδειγμα με τον Φάρο Τυφλών Ελλάδος (Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 1997·Χρυσουλάκη, 2004:22-23). Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα και σχολικές ομάδες παιδιών με αναπηρίες παρουσιάζει διαφορετικούς ρυθμούς και συστηματικότητα, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις η αρχή έγινε με

πρωτοβουλία εκπαιδευτικών Ειδικών Σχολείων (Χρυσουλάκη, 1997:52·Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, 1997:76).

Γενικότερα, οι βιβλιογραφικές αναφορές για τις πρώτες προσπάθειες των μουσείων να απευθυνθούν σε Ειδικά Σχολεία και άτομα με αναπηρίες, αντικατοπτρίζουν τη διάθεση των μουσείων να απευθυνθούν και σε παιδιά με αναπηρίες αλλά και τις δυσκολίες της εποχής. Ανάμεσα στις δυσκολίες αυτές ήταν η έλλειψη υποδομών ακόμη και φυσικής πρόσβασης σε ορισμένες περιπτώσεις (Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, 1997), η έλλειψη εμπειρίας ή ακόμα και επιφυλάξεις από την πλευρά μουσείων ή φορέων. Για παράδειγμα, η Χρυσουλάκη (1997:52) σχολιάζοντας το γεγονός ότι το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Υπουργείου Πολιτισμού άρχισε να πραγματοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με αναπηρίες από το 1990, δηλαδή πέντε χρόνια μετά από την ίδρυσή του, αποδίδει αυτή την καθυστέρηση στην *«εσωστρέφεια των σχολών που εκπαιδεύουν τα συγκεκριμένα παιδιά»* αλλά και στην *«απροθυμία των επιμορφωτών του ΚΕΠ να προτρέψουν τις σχολές να επισκεφθούν το Κέντρο, απροθυμία που οφείλεται κυρίως στο φόβο της ανεπάρκειάς μας»*⁷³.

Στα χρόνια που ακολουθούν και ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1990 και μετά και άλλα μουσεία και φορείς οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με αναπηρίες. Εκτός από το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Υπουργείου Πολιτισμού που προαναφέρθηκε (Χρυσουλάκη, 1997· Πίνη, 2004), ενδεικτικά αναφέρουμε το Νομισματικό Μουσείο (Γαλάνη-Κρίκου, 1997), το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης (Πλατή, 1997), το Κέντρο Μελέτης Νεώτερης Κεραμικής (Πέννα, 2004· Χρυσουλάκη, 2004:26-27), την Κουμαντάρειο Πινακοθήκη Σπάρτης (Κακούρου-Χρόνη, 2006:65-70), το Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας (Κόντσα, 2004), το Κέντρο Περιβαλλοντικής Έρευνας και Εκπαίδευσης Γαία (Ιακωβίδου-Αλευρά, 2004), το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο το οποίο μάλιστα το 1998 εφάρμοσε ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κωφούς με τίτλο *«Το μάτι ακούει»* (Κοκκέβη-Φωτίου, 1997, 2004·Χρυσουλάκη, 2004:8-11), κ.ά. Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, επίσης, μέσα από τις συνεργασίες που ανέπτυξε με διάφορους φορείς ατόμων με αναπηρίες αλλά και με διαφορετικά μουσεία από τη δεκαετία του 1990, είχε μια σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με αναπηρίες αλλά και στον γενικότερο προβληματισμό των μουσείων της εποχής εκείνης για θέματα διεύρυνσης των δράσεων των μουσείων και για άτομα με αναπηρίες (Ζώτου, 1997· Καλεσοπούλου & Μουρατιάν, 2011:58). Εκπαιδευτικά προγράμματα με Ειδικά Σχολεία αρχίζουν να εκπονούνται, επίσης, από τον Τομέα Ενημέρωσης και Εκπαίδευσης της Υπηρεσίας Συντήρησης Μνημείων

⁷³ Είναι χαρακτηριστικό ότι στην περίπτωση του συγκεκριμένου Τμήματος η αρχή για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με αναπηρίες, έγινε με πρωτοβουλία εκπαιδευτικού από τη σχολή «Θεοτόκος». Η Χρυσουλάκη (1997:52), αναφέρει ότι στη συνάντηση που πραγματοποιήθηκε μεταξύ εκπαιδευτικών και του προσωπικού του Τμήματος, η πλειοψηφία του προσωπικού αρνήθηκε την εφαρμογή προγράμματος για παιδιά με αναπηρίες από φόβο ότι επειδή δεν ήταν ειδικοί μπορεί να έκαναν και κακό στα παιδιά. Ωστόσο, επικράτησε η άποψη ότι ένας «πολιτιστικός-εκπαιδευτικός φορέας» πρέπει να είναι ανοιχτός σε όλους.

Ακροπόλεως και την Α'ΕΠΚΑ (Βουτσά, 2011· Βουτυρά & Ζαφειροπούλου, 2011· Δροσινού, 2011·Μαλαμίδου, 1997, 2011·Χρυσουλάκη, 2004:14-15), αλλά και σε άλλους χώρους και μνημεία (Σταυρουλάκη, 2004).

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, η περίοδος προετοιμασίας της Ελλάδας για τους Ολυμπιακούς και Παραολυμπιακούς Αγώνες το 2004 έδωσε σημαντική ώθηση στο ζήτημα της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρίες σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Παράλληλα με τις υποδομές φυσικής πρόσβασης, εκδηλώνεται ενδιαφέρον από την πλευρά του Υπουργείου Πολιτισμού και για τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Χρυσουλάκη, 2004), ενώ σημαντικά μουσεία της χώρας μας ξεκινούν από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 να οργανώνουν συστηματικά τις εκπαιδευτικές τους δράσεις και για ομάδες ατόμων με αναπηρίες όπως για παράδειγμα το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο (Γκότσης, 2004). Γενικότερα, από μια καταγραφή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Εθνικού Σχεδίου Δράσης του Υπουργείου Πολιτισμού για τα άτομα με αναπηρία το 2003 αλλά και από τη σχετική βιβλιογραφία (Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Τουντασάκη, 1997· Τσιτούρη, 2004·Χρυσουλάκη, 2004), φαίνεται ότι παρά τις αξιόλογες προσπάθειες ορισμένων μουσείων της επαρχίας, οι περισσότερες εκπαιδευτικές δράσεις για άτομα με αναπηρία μέχρι την περίοδο αυτή, ήταν πρωτοβουλίες γνωστών μουσείων της Αθήνας. Εν όψει των Ολυμπιακών Αγώνων του 2004, αρκετά σημαντικά και γνωστά μουσεία της χώρας μας προγραμματίσαν δράσεις για άτομα με αναπηρίες κατά τον χρόνο διεξαγωγής των Ολυμπιακών Αγώνων ενώ άλλα μουσεία μέσα στον γενικότερο προβληματισμό της εποχής διατύπωσαν την επιθυμία τους ή και προτάσεις για ανάπτυξη σχετικών δράσεων στο μέλλον (Χρυσουλάκη, 2004).

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένα μουσεία έχουν αναπτύξει πιο συστηματικές συνεργασίες είτε με εκπαιδευτικούς είτε με άλλους φορείς όπως η οργάνωση Very Special Arts για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με αναπηρίες αλλά και για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Ενδεικτικά αναφέρουμε το Μουσείο Νεότερης Κεραμικής που συνεργάστηκε με την εκπαιδευτικό Κ. Κύρδη για τη δημιουργία ενός ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με αναπηρίες με θέμα «Η τέχνη του πηλού-Ειδική Αγωγή» αλλά και με την Very Special Arts για την οργάνωση και τη συμμετοχή ομάδων ατόμων με αναπηρίες στα εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου (Πέννα, 2004)⁷⁴. Αξίζει, επίσης, να σημειώσουμε τις

⁷⁴ Το ίδιο μουσείο διαθέτει και μουσειοσκευή που απευθύνεται σε άτομα με αναπηρίες με θέμα την κεραμική και η οποία δανείζεται σε σχολεία Ειδικής Αγωγής (Γρατσία, 2002:248). Μουσειοσκευή για άτομα με αναπηρίες διαθέτει και το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης με θέμα το θέατρο σκιών η οποία δημιουργήθηκε σε συνεργασία με τη Very Special Arts και Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (βλ. και τον δικτυακό τόπο του μουσείου <http://www.melt.gr/gr/ekpraideysi/ekpaideytika-programmata-gia-omades-atomon-me-anapiries/> (τελευταία επίσκεψη 10 Μαρτίου 2015). Άλλο παράδειγμα είναι η περίπτωση του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος στο Ναύπλιο το οποίο συνεργάστηκε με το ΚΕΣΥΠ Ναυπλίου για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με αναπηρίες και την παραγωγή σχετικού εκπαιδευτικού φακέλου με στόχο την καλύτερη προετοιμασία παιδιών με αναπηρίες για την επίσκεψή τους στο μουσείο. Πρόκειται για τον εκπαιδευτικό φάκελο με τίτλο «Πάμε μια βόλτα στο μουσείο» που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της

αξιόλογες πρωτοβουλίες ορισμένων φορέων για την εδραίωση καλύτερων σχέσεων με τα σχολεία όπως η περίπτωση του Λαογραφικού Μουσείου Λάρισας που δημιούργησε το «Εκπαιδευτικό Δίκτυο Ειδικής Αγωγής» (2000-2003) με αποτέλεσμα την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με αναπηρία τόσο στο χώρο του μουσείου όσο και «εκτός των τειχών» (Κόντσα, 2004), ή η περίπτωση του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης και το «Δίκτυο Σχολείων Ειδικής Αγωγής» (1998-1999) που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαιδευτικά Πολιτιστικά Δίκτυα» του Υπουργείου Πολιτισμού (Χρυσουλάκη, 2004:22).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στα μουσεία για παιδιά με αναπηρία είναι το στοιχείο της «προσαρμογής». Τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά με αναπηρίες έχουν σχεδιαστεί για σχολικές ομάδες γενικότερα και προσαρμόζονται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της ομάδας των παιδιών με αναπηρία (ενδεικτικά: Γαλάνη-Κρίκου, 1997· Γκότσης, 2004· Πίνη, 2004·Πλατή, 1997· Χρυσουλάκη, 1997). Φαίνεται, ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για σχολικές ομάδες παιδιών με αναπηρίες είναι λιγότερα (ενδεικτικά: Γεωργακά & Γαβαλάς, 2015· Κοκκέβη-Φωτίου, 2004). Όπως αναφέρει η Πίνη (2004:197-198), ο σχεδιασμός «*ειδικών δράσεων*» για άτομα με αναπηρία «*θα έθετε και πάλι την κατηγορία αυτή του κοινού –μέσω μιας άλλης οδού – στο περιθώριο*», γι' αυτό και επιλέγεται η προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ήδη υπάρχουν. Η προσαρμογή αυτή επιτυγχάνεται επειδή όπως αναφέρει η Χρυσουλάκη (1997:51), τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων και άλλων φορέων σχεδιάζονται ώστε να είναι «*εύπλαστα*» ενώ όπως αναφέρει ο Γκότσης (2004:208), η «*θεματική παρουσίαση*» των αντικειμένων διαθέτει και «*την ευελιξία να προσαρμόζεται κάθε φορά στις ιδιαίτερες δυνατότητες και ανάγκες των ομάδων που συμμετέχουν*».

Ανάλογα με την ομάδα των παιδιών με αναπηρίες, η προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μπορεί να επιτυγχάνεται με την «*απλούστευση*» των πληροφοριών, το διαφορετικό και πιο απλό επίπεδο λόγου, τη μείωση της πληροφορίας, την προσθήκη υλικού ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της ομάδας αλλά και αλλαγές ως προς τη διάρκεια του προγράμματος (Γκότσης, 2004· Πίνη, 2004·Χρυσουλάκη, 1997:52,55). Για παράδειγμα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να διαρκούν περισσότερη ώρα καθώς απαιτείται περισσότερος χρόνος για μετακινήσεις ή για την καλύτερη και πιο ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος (Γκότσης, 2004:210·Πίνη, 2004:199). Για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση σύμφωνα με τον Γκότση (2004:210-211) υπεύθυνο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου, οι προσαρμογές αφορούν τον όγκο των πληροφοριών, τη χρήση απλής γλώσσας, την

Πράξης «Αναβάθμιση ΚΕΣΥΠ-ΓΡΑΣΕΠ και Ίδρυση Νέων», στην κατηγορία 2.4.1.α. «Ενίσχυση των δομών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού», της ενέργειας 2.4.1. «Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός», ΜΕΤΡΟ «Επαγγελματικός προσανατολισμός και σύνδεση με την αγορά εργασίας».

αναπροσαρμογή στόχων, τον σχεδιασμό διαδρομών και στάσεων ανάλογα με το επίπεδο και τα χαρακτηριστικά της ομάδας. Για τα άτομα με προβλήματα όρασης οι προσαρμογές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα διαθέσιμα αντικείμενα για ψηλάφηση τα οποία μπορεί να είναι είτε πρωτότυπα μουσειακά αντικείμενα είτε αντίγραφα (Γκότσης, 2004:211-212·Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, 2004:76). Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της ομάδας απαραίτητη είναι η παραγωγή συμπληρωματικού υλικού σε προσβάσιμη μορφή (π.χ. κείμενα σε Braille) (Πίνη, 2004:199). Στα εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με προβλήματα ακοής μπορεί να χρησιμοποιείται εποπτικό υλικό όπως κείμενα, εικόνες, πίνακες με λέξεις κλειδιά, προβολή διαφανειών, κ.λπ. (Πίνη, 2004:199), ενώ απαραίτητη είναι και η συνεργασία με εκπαιδευτικούς ή άτομα που γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα (ενδεικτικά: Γαλάνη-Κρίκου,1997: 60-67 ·Πέννα, 2004:222-223 Πίνη, 2004:199·Πλατή,1997:66). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να συμπληρώνονται από δραστηριότητες όπως εργαστήρια, παιχνίδια, θεατρικό παιχνίδι, κ.λπ., (Γκότσης, 2004:211· Κόντσα, 2004· Πέννα, 2004·Πίνη, 2004:199). Για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι ομάδες που συμμετέχουν προτείνεται να έχουν μικρό αριθμό ατόμων (Πέννα, 2004:223·Πλατή, 1997:69) ενώ ορισμένα μουσεία φροντίζουν την ημέρα επίσκεψης της ομάδας να μην υπάρχει κάποια άλλη σχολική ομάδα στο χώρο (Πέννα, 2004: 221·Χρυσουλάκη, 1997:54). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η πρακτική δεν ακολουθείται από όλους τους φορείς. Όπως αναφέρει η Κόντσα (2004:219), η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με αναπηρία στο Ιστορικό Λαογραφικό Μουσείο Λάρισας γινόταν σε ώρες λειτουργίας του μουσείου για το κοινό, στοιχείο που ήταν σημαντικό για την ανάπτυξη κοινωνικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων στα παιδιά.

Ένα άλλο στοιχείο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με αναπηρίες είναι η σημασία που αποδίδεται στη συνεργασία με τους υπεύθυνους (εκπαιδευτικούς) των ομάδων αυτών. Η συνεργασία αυτή θεωρείται σημαντική για την επιτυχία της προσαρμογής των εκπαιδευτικών δράσεων με την παροχή πληροφοριών για τα χαρακτηριστικά των ομάδων, για την προετοιμασία των μαθητών και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των προγραμμάτων (ενδεικτικά: Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 1997:83-84 · Γαβαλάς, 2012:53·Γκότσης, 2004:212· Κόντσα, 2004· Πίνη, 2004:198· Πλατή, 1997:67-68·Φουρλίγκα & Γαβρηλίδου, 2010:188·Χρυσουλάκη, 1997). Ορισμένα μουσεία προμηθεύουν τους εκπαιδευτικούς με εποπτικό υλικό, εκπαιδευτικούς φακέλους, φυλλάδια, μουσειοσκευές (Αντζουλάτου- Ρετσίλα, 1997:84 · Πλατή, 1997:68 · Χρυσουλάκη, 1997) για την καλύτερη προετοιμασία των παιδιών και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Εκτός από τις συνεργασίες μουσείων με διάφορους φορείς που προαναφέρθηκαν, η ανάγκη συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των Ειδικών Σχολείων φαίνεται ότι ήταν ιδιαίτερα σημαντική ειδικά στις πρώτες προσπάθειες των μουσείων να οργανώσουν και να απευθύνουν τα προγράμματά τους και σε ειδικά σχολεία και ομάδες ατόμων με αναπηρία. Οι συνεργασίες αυτές πέρα από τα ζητήματα προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνέβαλαν και στην άμβλυνση ορισμένων επιφυλάξεων που μπορεί να υπήρχαν από την πλευρά του προσωπικού των μουσείων

(Χρυσουλάκη, 1997: 52), ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις περιελάμβαναν και επισκέψεις είτε των εκπαιδευτικών στο χώρο του μουσείου είτε του προσωπικού των μουσείων στο χώρο του σχολείου που αποσκοπούσαν στην γνωριμία με τους μαθητές και στην καλύτερη ενημέρωση και προετοιμασία των υπευθύνων ώστε να προχωρήσουν στις απαραίτητες τροποποιήσεις του προγράμματος και του συνοδευτικού εκπαιδευτικού υλικού (ενδεικτικά: Γαλάνη-Κρίκου, 1997· Γκότσης, 2004· Μπαριτάκη, 2006·Χρυσουλάκη, 1997). Οι επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο χώρο του μουσείου πριν την επίσκεψη της σχολικής ομάδας θεωρούνται σημαντικές αφού οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά των μαθητών και βλέποντας τις δυνατότητες του χώρου μπορούν να κάνουν τις δικές τους παρατηρήσεις και επισημάνσεις (Πλατή, 1997:68). Μάλιστα, το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Υπουργείου Πολιτισμού, στις αρχικές απόπειρες να προσαρμόσει τα εκπαιδευτικά του προγράμματα σε ομάδες παιδιών με αναπηρίες είχε υιοθετήσει ένα μοντέλο συνεργασίας που περιελάμβανε συναντήσεις με τους υπεύθυνους των παιδιών με στόχο την αλληλοενημέρωση για το χώρο, το πρόγραμμα και τα χαρακτηριστικά της ομάδας, επισκέψεις των μουσειοπαιδαγωγών στο χώρο των παιδιών, εφαρμογή του προγράμματος και αξιολόγηση με αποστολή υλικού από τα σχολεία όπως ζωγραφιές, επιστολές, εργασίες, γραπτές αναφορές των μουσειοπαιδαγωγών, κλπ. (Χρυσουλάκη, 1997:53-54).

Μέσα σε αυτό το κλίμα ορισμένα μουσεία και φορείς αρχίζουν να απευθύνουν τις εκπαιδευτικές τους δράσεις και σε παιδιά με προβλήματα όρασης άλλοτε με πιο συστηματικό τρόπο όπως η περίπτωση του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης (Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 1997·Χρυσουλάκη, 2004:22-23), και άλλοτε ανταποκρινόμενα σε αιτήματα εκπαιδευτικών. Εκτός από το Μουσείο Αφής που εφαρμόζει προγράμματα και για τυφλά και για βλέποντα παιδιά με έμφαση στην αφή (Ασιδέρη, 2004·Γερούλάνου, 2010), διάφορα συμβατικά μουσεία αρχίζουν να οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά και άτομα με προβλήματα όρασης. Για παράδειγμα, στην περίπτωση του Μουσείου Μπενάκη, η αρχή για τα εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με προβλήματα όρασης έγινε το 1986 μετά από έντονο αίτημα ατόμου για το δικαίωμα των παιδιών με προβλήματα όρασης να έχουν πρόσβαση στα εκθέματα του μουσείου. Για την οργάνωση αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αξιοποιήθηκαν αντίγραφα εκθεμάτων από το πωλητήριο του μουσείου αλλά και αντικείμενα από τις αποθήκες (Δεστούνη-Γιαννουλάτου, 2010:161·Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, 1997· Χρυσουλάκη, 2004:24-25). Το Μουσείο Μπενάκη μέχρι και σήμερα είναι ένα από τα μουσεία που πραγματοποιεί δράσεις για άτομα με προβλήματα όρασης αναπτύσσοντας και συνεργασίες με εξωτερικούς συνεργάτες και καλλιτέχνες⁷⁵. Το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Επικοινωνίας της Διεύθυνσης Μουσείων, Εκθέσεων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Υπουργείου Πολιτισμού άρχισε να πραγματοποιεί εκπαιδευτικά

⁷⁵ Βλ. τη σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου Μπενάκη με τίτλο «Βλέποντας με τις αισθήσεις» και σε συνεργασία με τον εικαστικό κ. Φώτη Φλεβοτόμο <http://www.benaki.gr/index.asp?lang=gr&id=3020301&sid=1060> (τελευταία επίσκεψη 5 Ιανουαρίου 2015).

προγράμματα για ομάδες ατόμων με αναπηρία από το 1990 σε συνεργασία με διάφορα ειδικά σχολεία και ιδρύματα (Πίνη, 2004·Χρυσουλάκη, 1997, 2004:4). Για τα εκπαιδευτικά προγράμματα με αποδέκτες άτομα με προβλήματα όρασης γινόταν αξιοποίηση όλων των αντιγράφων αρχαιολογικών αντικειμένων που μπορεί να ήταν μέρος του εποπτικού υλικού μιας έκθεσης ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά και συμπληρωματικό υλικό όπως ανάγλυφες εικόνες, χάρτες και κείμενα σε Braille (Πίνη, 2004:199·Χρυσουλάκη,1997:56-58). Ενδεικτικά αναφέρουμε το παράδειγμα της αρχαιολογικής – εκπαιδευτικής έκθεσης «Στα ίχνη της Γραφής» (1985 – 1999) στο πλαίσιο της οποίας λειτούργησαν «*εργαστήρια δραστηριοτήτων*» για τυφλούς και αμβλύωπες μαθητές αλλά και για άλλες ομάδες ατόμων με αναπηρίες (Χρυσουλάκη, 2004:4). Τα «*εργαστήρια δραστηριοτήτων*» που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών εκθέσεων είχαν συμπληρωματικό χαρακτήρα, πραγματοποιούνταν σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους και μπορεί να λειτουργούν για διαφορετικές ομάδες κοινού δίνοντας τη δυνατότητα προσέγγισης του θέματος της έκθεσης με διαφορετικούς τρόπους (Χρυσουλάκη & Πίνη, 2008:212). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο αυτής της αρχαιολογικής – εκπαιδευτικής έκθεσης προσαρμόστηκε στις ανάγκες των ομάδων με αναπηρία σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ενώ για τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης χρησιμοποιήθηκαν αντίγραφα αυθεντικών αρχαιολογικών αντικειμένων, «*αλφαβητάρια σε σύστημα Braille*» και ανάγλυφοι χάρτες. Τα προγράμματα αυτά τα παρακολούθησαν ομάδες μαθητών ηλικίας από 10-20 ετών από διάφορα σχολεία και ιδρύματα (Χρυσουλάκη, 2004:4). Ανάλογα προγράμματα πραγματοποιήθηκαν και στο πλαίσιο της αρχαιολογικής – εκπαιδευτικής έκθεσης του ίδιου Τμήματος, με τίτλο «Ομήρου Ιλιάδα, από το μύθο στην πραγματικότητα» (1986 – 1992) με τη χρήση υλικού όπως αντίγραφα αρχαίων αντικειμένων, ανάγλυφο χάρτη του Αιγαίου και ανάγλυφα αλφαβητάρια της Γραμμικής Β΄ (Χρυσουλάκη, 2004: 4). Προσαρμογές και προγράμματα μπορούσαν να γίνουν, επίσης, και στο πλαίσιο της αρχαιολογικής – εκπαιδευτικής έκθεσης με τίτλο «Τι ταύτα προς Διόνυσον;» μετά από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων (Χρυσουλάκη, 2004:5).

Εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης έχουν πραγματοποιηθεί και από τον Τομέα Ενημέρωσης και Εκπαίδευσης της Υπηρεσίας Συντήρησης Μνημείων της Ακρόπολης (ΥΣΜΑ) σε συνεργασία με την Α΄ ΕΠΚΑ (πρώην Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων). Για παράδειγμα στο κτίριο του Κέντρου Μελετών Ακροπόλεως⁷⁶ είχαν πραγματοποιηθεί εκπαιδευτικά

⁷⁶Το Κέντρο Μελετών Ακροπόλεως (ΚεΜΑ) ήταν ο χώρος στον οποίο πραγματοποιούνταν εκπαιδευτικές δραστηριότητες της Υπηρεσίας από το 1987 έως το 2009. Σήμερα στο συγκεκριμένο χώρο υπάρχει πλούσιο εποπτικό υλικό για το κοινό αλλά και για εκπαιδευτικούς αλλά οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες από το 2009 και εξής πραγματοποιούνται στο νέο Εκπαιδευτικό Κέντρο της Ακρόπολης (Χατζηασλάνη, Καϊμάρα & Λεοντή, 2011:18). Παραδείγματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα με προβλήματα όρασης ήταν τα προγράμματα «Η Ακρόπολη και τα Μνημεία της» και «Ο Παρθενών και τα γλυπτά του» (Χρυσουλάκη, 2004:14,16). Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της συνεργασίας της Υπηρεσίας Συντήρησης Μνημείων της Ακρόπολης και της Α΄ΕΠΚΑ με το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (ΚΕΑΤ) δωρήθηκε στον Φάρο Τυφλών Ελλάδος η μουσειοσκευή «Πάμε στην Ακρόπολη», η οποία περιλαμβάνει ένα πρόπλασμα του

προγράμματα για άτομα με προβλήματα όρασης με τη χρήση αντιγράφων γλυπτών που οι μαθητές μπορούσαν να αγγίξουν. Εκπαιδευτικές ξεναγήσεις για παιδιά και ενήλικες με προβλήματα όρασης αλλά και τυφλοκωφά άτομα, έχουν επίσης πραγματοποιηθεί και στον Ιερό Βράχο της Ακρόπολης (1997-2011). Χαρακτηριστικό αυτών των δράσεων ήταν η πολύ στενή συνεργασία της υπεύθυνης αρχαιολόγου με τον Φάρο Τυφλών αλλά και με Ειδικά Σχολεία. Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας, η αρχαιολόγος επισκεπτόταν τον χώρο των ομάδων (π.χ. το Ειδικό Σχολείο) με σκοπό την ενημέρωση των συνοδών ή των εκπαιδευτικών και με χρήση εποπτικού υλικού, την προετοιμασία της ομάδας πριν από την επίσκεψη με τρόπο που επέτρεπε την έκφραση συναισθημάτων και προσδοκιών από την πλευρά των ομάδων αλλά και τη δημιουργία σχέσης οικειότητας. Η διαδρομή στο χώρο περιελάμβανε στάσεις σε συγκεκριμένα σημεία του μνημείου, δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε στοιχεία του χώρου (π.χ. κίονες) και υποστήριξη με σχετικό υλικό όπως ανάγλυφα σχέδια κατόψεων και ενημερωτικές πινακίδες που υπάρχουν στον χώρο (Γαβαλάς, 2012:52-57).

Κατά την περίοδο της προετοιμασίας των Ολυμπιακών Αγώνων και από σχετική έκδοση του Υπουργείου Πολιτισμού (Χρυσουλάκη, 2004), βλέπουμε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για εκπαιδευτικές δράσεις και για άτομα με προβλήματα όρασης καθώς αρκετά μουσεία και φορείς καταγράφουν και τα μελλοντικά τους σχέδια για τον προγραμματισμό δράσεων για άτομα με προβλήματα όρασης όπως το Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού στη Θεσσαλονίκη, το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, εφορείες αρχαιοτήτων, κ.ά. Το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο, επίσης, το 2000 ξεκίνησε τις εκπαιδευτικές του δράσεις και για άτομα με προβλήματα όρασης πραγματοποιώντας έναν κύκλο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τίτλο «*Το Βυζαντινό & Χριστιανικό Μουσείο για Άτομα με Προβλήματα Όρασης*» (Νοέμβριος – Δεκέμβριος 2000). Στις δραστηριότητες αυτές συμμετείχαν μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου που παρακολουθούσαν μαθήματα και στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (KEAT). Για την αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων αξιοποιήθηκαν υλικά άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων του μουσείου, αυθεντικά εκθέματα του μουσείου και αντικείμενα από τις αποθήκες. Τα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν επιλέχθηκαν με βάση κατ' αρχήν τη δυνατότητα ψηλάφησης αλλά και άλλα χαρακτηριστικά που μπορούσαν να δώσουν πληροφορίες για τα υλικά κατασκευής, τη διακόσμηση, τη χρήση τους, κ.λπ. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις αρχικές αυτές πρωτοβουλίες για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων για άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης, είχαν προηγηθεί επισκέψεις του προσωπικού του μουσείου στο KEAT και συνεργασία με τους ειδικούς παιδαγωγούς του Κέντρου με στόχο την καλύτερη προετοιμασία των προγραμμάτων (Γκότσης, 2004:211-212· Χρυσουλάκη, 2004:18).

βράχου της Ακρόπολης και των κτιρίων του χώρου καθώς και τρισδιάστατο υλικό με αρχιτεκτονικά στοιχεία όπως κίονες δωρικού, ιωνικού και κορινθιακού ρυθμού (Χρυσουλάκη, 2004:15).

Ενδεικτικά αναφέρουμε, επίσης, και τα εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα και παιδιά με προβλήματα όρασης που έχει πραγματοποιήσει και το Μουσείο Νεώτερης Κεραμικής με έμφαση τόσο στην αφή όσο και στην ακοή (Πέννα, 2004:223), το Νομισματικό Μουσείο (Γαλάνη-Κρίκου, 1997:60· Levi, 2005), αλλά και το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο το οποίο από το 2006 σχεδιάζει εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά και ενήλικες με σοβαρά προβλήματα όρασης⁷⁷ συμμετέχοντας στην πρωτοβουλία της διεθνούς οργάνωσης Art Education for the Blind (AEB, <http://www.artbeyondsight.org/>) που έχει ορίσει τον Οκτώβριο ως μήνα ευαισθητοποίησης πέρα από την όραση. Όπως αναφέρουν οι Καλεσοπούλου & Σελέκου (2010:132), τα προγράμματα αυτά αποσκοπούν να συμβάλλουν στον «οπτικό αλφαριθμητισμό» κάνοντας την τέχνη προσβάσιμη σε άτομα με προβλήματα όρασης.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφέρουμε και μία άλλη διάσταση των εκπαιδευτικών δράσεων ορισμένων μουσείων που στοχεύουν και στην ευαισθητοποίηση των βλεπόντων μαθητών σε θέματα τύφλωσης. Εκτός από το Μουσείο Αφής που οργανώνει εκπαιδευτικά προγράμματα για βλέποντα παιδιά ενθαρρύνοντάς τα να ψηλαφήσουν έργα του μουσείου φορώντας ειδικές μάσκες στα μάτια, αντίστοιχη δράση έχει να παρουσιάσει και η Δημοτική Πινακοθήκη Κορίνθου. Στο πλαίσιο σχετικού εκπαιδευτικού προγράμματος κατασκευάστηκαν με τη χρήση διαφορετικών υλικών (π.χ. υφάσματα, κλωστές, εφημερίδες, κ.λπ.), απτικά αντίγραφα επιλεγμένων έργων της Πινακοθήκης τα οποία οι βλέποντες μαθητές και μετά από σχετική ξενάγηση προσπαθούσαν να αναγνωρίσουν με την αφή έχοντας κλειστά τα μάτια τους με μαντίλια (Τζαναβάρα & Τσώρη, 2010). Ένα άλλο παράδειγμα είναι η περίπτωση του Μουσείου Παραδοσιακής Ζωής Κρήτης «Λυχνοστάτης» (Χρυσουλάκη, 2004:64-65). Το συγκεκριμένο μουσείο έχει αναπτύξει δράσεις ευαισθητοποίησης όπως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Λαξεύοντας το σκοτάδι» στο πλαίσιο του οποίου βλέποντες μαθητές εργάστηκαν μαζί με τον τυφλό γλύπτη Πέτρο Ρουκουτάκη σε εικαστικές δραστηριότητες παράλληλα με άσκηση προσομοίωσης (Μπαριτάκη, 2006). Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος για τον κόσμο της μέλισσας με τίτλο «Πανηγύρι με τη Γύρη» το οποίο επανασχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί με μαθητές Ειδικού Σχολείου το 2003, χρησιμοποιήθηκε ένα παραμύθι για τη ζωή των μελισσών με «πρωταγωνίστρια» του παραμυθιού μία τυφλή μέλισσα και με στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα τύφλωσης. Οι συντελεστές του προγράμματος προχώρησαν στην έκδοση του παραμυθιού με εικονογράφηση από τα ίδια τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα (Μπαριτάκη, 2004) και απευθύνθηκαν στο Φάρο Τυφλών για την έκδοση του παραμυθιού με τη γραφή Braille (Μπαριτάκη, 2006). Επίσης, θα πρέπει να αναφερθούν και οι πρωτοβουλίες μουσείων και φορέων για την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά

⁷⁷ Για παράδειγμα ένα από τα εκπαιδευτικά του προγράμματα για παιδιά με προβλήματα όρασης αφορούσε το παιχνίδι στην αρχαιότητα και περιελάμβανε ξενάγηση σε αίθουσες του μουσείου και συζήτηση στο αμφιθέατρο με δυνατότητα ψηλάφησης επιλεγμένων αντικειμένων (<http://www.namuseum.gr/museum/pressreleases/2009/pr05-2009/pressrelease05-gr.html>) (τελευταία επίσκεψη 10 Μαρτίου 2015).

από Ειδικά και Γενικά σχολεία. Ενδεικτικά αναφέρουμε το παράδειγμα του αρχαιολογικού χώρου της Ακρόπολης και του εκπαιδευτικού προγράμματος τρίμηνης διάρκειας κατά το οποίο βλέποντα παιδιά συμμετείχαν σε μια σειρά δράσεων και έγιναν «ξεναγοί» ατόμων με προβλήματα όρασης (Γεωργακά & Γαβαλάς, 2015) ή την περίπτωση της Δημοτικής Πινακοθήκης Κορίνθου που οργάνωσε εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν παιδιά Γενικού και Ειδικού σχολείου (Τζαναβάρα, 2013:194-205).

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή μπορούμε να πούμε ότι τα ελληνικά μουσεία καταβάλλουν σημαντικές προσπάθειες να απευθυνθούν μέσα από οργανωμένες εκπαιδευτικές δράσεις σε άτομα και σχολικές ομάδες παιδιών με αναπηρίες αν και υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μουσείων αναφορικά με τη συστηματικότητα και το είδος των παρεχόμενων υπηρεσιών και προγραμμάτων (Νάκου, 2010:329· Τζαναβάρα, 2013:94-95). Σε ό,τι αφορά τα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με προβλήματα όρασης η ελληνική βιβλιογραφία δεν είναι ιδιαίτερα διαφωτιστική καθώς οι σχετικές δημοσιεύσεις είναι λίγες και επομένως τα παραδείγματα που προαναφέρθηκαν μπορούν να θεωρηθούν ως ενδεικτικά. Επιπλέον, σε πολλές από τις δημοσιεύσεις αυτές καταγράφονται και περιγράφονται οι πρώτες κυρίως απόπειρες των μουσείων να απευθυνθούν σε αυτή την ομάδα μαθητικού πληθυσμού και κυρίως μεγάλων και γνωστών μουσείων της Αθήνας. Οι περιορισμένες βιβλιογραφικές αναφορές μπορούν να ερμηνευθούν και από το γεγονός ότι τα ειδικά σχολεία τυφλών είναι μόλις πέντε στην Ελλάδα⁷⁸. Επίσης, πολλές από τις σχετικές καταχωρήσεις και στον Τύπο ή στο διαδίκτυο αφορούν κυρίως ενήλικο κοινό.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι τα περισσότερα προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά με αναπηρία είναι εκπαιδευτικά προγράμματα που ήδη έχουν σχεδιαστεί για άλλες –σχολικές– ομάδες και προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Σήμερα, αρκετά μουσεία είναι πρόθυμα να δεχτούν ομάδες παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μετά από σχετική συνεννόηση, προσαρμόζοντας τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία έχουν σχεδιάσει και υλοποιούν για άλλες ομάδες κοινού (π.χ. σχολικές ομάδες). Για τα παιδιά με προβλήματα όρασης κύριο κριτήριο της επιλογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, της προσαρμογής τους ή του σχεδιασμού εκπαιδευτικών δράσεων είναι η ύπαρξη αντικειμένων που είναι διαθέσιμα για πρόσβαση μέσω αφής ενώ για τον σκοπό αυτό επιστρατεύονται διαφορετικά είδη υλικού όπως αντίγραφα, αντικείμενα και υλικά από άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, απτικά διαγράμματα εφόσον υπάρχουν, πληροφορίες σε Braille, κ.λπ. (Γκότσης, 2004: 211-212· Πίνη, 2004· Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, 1997:76-78). Η διαπίστωση αυτή θέτει και ορισμένα ερωτήματα αναφορικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και κατά πόσο αυτές γίνονται με γνώμονα τα ενδιαφέροντα των

⁷⁸Τα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία Τυφλών ή Τυφλών και Αμβλυώπων λειτουργούν στις πόλεις Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ιωάννινα και Ξάνθη.

μαθητών και τις δυνατότητες γενικά των μουσειακών συλλογών ή γίνονται με βάση τους «περιορισμούς» που θέτει η ύπαρξη ή όχι διαθέσιμων αντικειμένων για πρόσβαση μέσω αφής.

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρά το γεγονός ότι ορισμένοι φορείς αναφέρουν ότι συγκεντρώνουν στοιχεία για την αξιολόγηση των προγραμμάτων τους από εκπαιδευτικούς όπως εργασίες παιδιών, επιστολές, κ.λπ., (Γαβαλάς, 2012:54·Χρυσουλάκη, 1997:54), δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία αξιολόγησης πέρα από γενικού τύπου αποτιμήσεις ή γενικές παρατηρήσεις για την αναγκαιότητα σωστής προετοιμασίας, συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, πρόσβασης και γενικότερα κατάλληλου προγραμματισμού (Γκότσης, 2004:212·Μαλαμίδου, 1997· Πλατή, 1997:68-69·Χρυσουλάκη, 1997:57,58). Ωστόσο, το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων είναι γενικότερο καθώς όπως επισημαίνει η Νικονάνου (2010:72) η έλλειψη αξιολογήσεων είναι χαρακτηριστικό της ελληνικής πραγματικότητας. Η έλλειψη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων γενικότερα, όπως επισημαίνουν διάφοροι ερευνητές (Νάκου, 2001:219· Νικονάνου, 2010:72), δεν επιτρέπει την αποτίμηση των δράσεων αυτών, τη βελτίωση, την επέκταση καλών πρακτικών ή τη δυνατότητα εκτίμησης των θετικών επιπτώσεων/αποτελεσμάτων που μπορεί να υπάρχουν

Ένα άλλο στοιχείο που αναφέρεται στη βιβλιογραφία είναι η έμφαση στη συνεργασία μεταξύ μουσείου και εκπαιδευτικών ή εκπροσώπων των ομάδων με αναπηρία, η οποία επιδιώκεται καθώς θεωρείται και προϋπόθεση για τον καλύτερο σχεδιασμό ή προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ενδεικτικά: Γκότσης, 2004:212·Γκότσης & Βοσνίδης, 2010:175-176·Φουρλίγκα & Γαβριηλίδου, 2010:188). Ωστόσο, δεν είναι σαφής η συστηματικότητα των συνεργασιών αυτών ούτε τι είδους συνεργασίες αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και μουσείου, σε ποιο βαθμό και με τι τρόπο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη συνδιαμόρφωση και την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με αναπηρίες. Για παράδειγμα οι επισκέψεις του προσωπικού των μουσείων στα σχολεία αναφέρονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων ιδιαίτερα στις πρώτες προσπάθειες των μουσείων να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα σε ειδικά σχολεία ή σε άτομα με αναπηρίες (ενδεικτικά: Γκότσης, 2004·Μπαριτάκη, 2006·Χρυσουλάκη, 1997), ενώ σε άλλες περιπτώσεις αυτές οι συναντήσεις φαίνεται ότι γίνονταν πιο συστηματικά (Γαβαλάς, 2012:53).

Τέλος, θα πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι παρά το γεγονός ότι η εμπειρία από την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με Ειδικά Σχολεία κρίνεται σημαντική για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μικτών ομάδων – σχολικών και μη – με άτομα με και χωρίς αναπηρίες (Γκότσης, 2004:213), υπάρχει έλλειψη σχετικών αναφορών και μελετών. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό αν συνυπολογίσει κανείς ότι μεγάλος αριθμός μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης φοιτούν σε Γενικά Σχολεία. Όπως προαναφέρθηκε η προώθηση της συνεκπαίδευσης όχι μόνο των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης αλλά γενικότερα παιδιών με αναπηρίες είναι

μια πραγματικότητα που καλούνται να αντιμετωπίσουν και τα μουσεία όταν δέχονται σχολικές ομάδες Γενικών Σχολείων (Kanari & Argyropoulos, 2014) και έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία εδώ και αρκετές δεκαετίες (Pearson, 1989:23).

Τα παραπάνω διαμορφώνουν ένα πλαίσιο έρευνας με πολλά ερωτήματα αναφορικά με τα κριτήρια σχεδιασμού και προσαρμογής των εκπαιδευτικών δράσεων, τη συνεργασία μεταξύ μουσείου και σχολείου, τον βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη συνδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών δράσεων, την αξιολόγηση, την κατάρτιση και την επιμόρφωση των υπευθύνων των μουσείων σε θέματα Παιδαγωγικής και Ειδικής Αγωγής, την κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Μουσειακής Εκπαίδευσης, κ.λπ. Τα ερωτήματα συνδέονται τόσο με τον χώρο των μουσείων και τις προσπάθειές τους να αποτελέσουν χώρους που προωθούν την κοινωνική ένταξη όσο και για το χώρο της Ειδικής Αγωγής και της εκπαίδευσης γενικότερα αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση περιβαλλόντων «άτυπης» εκπαίδευσης όπως είναι τα μουσεία και τα παιδαγωγικά οφέλη για τα παιδιά με αναπηρίες και τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης.

4.4. Μουσείο και μαθησιακά οφέλη για μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- Η περίπτωση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης

Τα οφέλη της μάθησης μέσα στο χώρο των μουσείων, η «*δύναμη της μουσειακής παιδαγωγικής*» (Hooper-Greenhill, 2006) και τα πλεονεκτήματα της σύνδεσης μουσείου και σχολείου έχουν αποτελέσει, όπως προαναφέρθηκε, αντικείμενο πολλών μελετών. Στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρίες, όπως έχει προαναφερθεί, αρκετά μουσεία σήμερα προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάτι που βρίσκει ανταπόκριση στα Ειδικά Σχολεία (Antonopoulou, 2000·Hooper-Greenhill, 2007:85,187). Η Hooper-Greenhill (2007:187) αναφέρει ότι η ύπαρξη και η χρήση αντικειμένων και η βιωματική μάθηση προσφέρουν ένα ευχάριστο, πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον που μπορεί να είναι αποτελεσματικό για όλα τα παιδιά και κυρίως για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Πράγματι, όπως προαναφέρθηκε, τα αντικείμενα στο μουσείο λειτουργούν ως «*εν δυνάμει εκπαιδευτικό υλικό*» (Βέμη, 2005:11) και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους όπως περιγράφηκαν σε προηγούμενη ενότητα (κεφ. 4.1.) καθιστούν το μουσείο ένα γόνιμο περιβάλλον μάθησης για όλα τα παιδιά συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί γενικότερα επιδιώκουν επισκέψεις σε μουσεία, εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων ανέφεραν τις δυνατότητες βιωματικής μάθησης που προσφέρουν τα μουσεία και τις ευκαιρίες «χειροπιαστών» εμπειριών που ενθουσιάζουν τους μαθητές και ταυτόχρονα παραμένουν στη μνήμη περισσότερο (Hooper-Greenhill, 2007:91-92). Τα αντικείμενα και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται μέσα στο χώρο των μουσείων φαίνεται πως βοηθούν σημαντικά τα

παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο με τον γραπτό λόγο όπως οι «φτωχοί αναγνώστες» ενισχύοντας και τη μνήμη, στοιχεία τα οποία αναφέρονται και από εκπαιδευτικούς (Hooper-Greenhill, 2007:174). Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποτιμούν θετικά τις επισκέψεις μαθητών με αναπηρίες σε μουσεία, υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και σε διαφορετικά περιβάλλοντα και όχι μόνο μέσα στο σχολείο, την ανάγκη χρήσης πολλαπλών πηγών και πολυαισθητηριακής προσέγγισης της γνώσης επισημαίνοντας τη σημασία της κατάλληλης προετοιμασίας και ανατροφοδότησης των μαθητών στο σχολείο αλλά και την αναγκαιότητα προώθησης της συνεργασίας μουσείου και σχολείου (ενδεικτικά: Βουτσά, 2011· Βουτυρά & Ζαφειροπούλου, 2011· Δροσινού, 2011·Κανάρη, 2014·Μαλαμίδου, 1997, 2011· Παπαϊωάννου-Μπούγα, 2011· Pearson & Aloysisious, 1994· Rosenberg, Schroder & Wheelock, 2003·Smith, 2003:223).

Η σημασία του μουσείου και των χώρων πολιτιστικής αναφοράς γενικότερα ως περιβάλλοντα που μπορούν να προσφέρουν «απτές» πληροφορίες και «χειροπιαστές» εμπειρίες σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης έχει επισημανθεί από πολύ νωρίς από τους εκπαιδευτικούς που ζητούσαν μεγαλύτερη πρόσβαση σε μουσεία Τέχνης και Φυσικής Ιστορίας (Levent, Kleege & Muyskens Pursley, 2013). Ο Hayhoe (2013) αναφέρει ότι κατά τον 19^ο αιώνα στη Βρετανία παράλληλα με την έμφαση στην αφή ως κύριο τρόπο εκπαίδευσης των τυφλών παιδιών και την εξάσκηση σε πρακτικές τέχνες, εμφανίζεται και η ιδέα της «διανοητικής ανάπτυξης» μέσω αφής. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των αντικειμένων βρίσκει εφαρμογή στην εκπαίδευση των τυφλών παιδιών και ήδη από αυτή την εποχή υπάρχουν ενδείξεις για τη σημασία που αρχίζουν να αποδίδουν τα ιδρύματα εκπαίδευσης των τυφλών παιδιών στις επισκέψεις σε διάφορους χώρους όπως βοτανικοί και ζωολογικοί κήποι. Επίσης, επισκέψεις σε μνημεία όπως εκκλησίες και άλλους δημόσιους χώρους αναφέρονται κατά τον 19^ο αιώνα στο πλαίσιο των πρακτικών που είχε υιοθετήσει το Ινστιτούτο για την εκπαίδευση τυφλών στη Βιέννη (Hayhoe, 2013). Οι επισκέψεις αυτές θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βιωματική εκπαίδευση των μαθητών, στην ενίσχυση της αφής αλλά και στην απόλαυση. Σημαντικές ενώσεις και ινστιτούτα που ιδρύονται στη Βρετανία κατά τον 19^ο αιώνα⁷⁹ προωθούν την εκπαίδευση των τυφλών παιδιών με έμφαση στην αφή και στις απτικές εμπειρίες μέσω της αξιοποίησης ποικίλων αντικειμένων μέσα στην τάξη αλλά και σε μη σχολικά περιβάλλοντα – π.χ. κήποι, εκκλησίες, κ.λπ. . Όπως αναφέρει ο Hayhoe (2013) ο χειρισμός αντικειμένων αλλά και άλλες δραστηριότητες όπως η χρήση πηλού θεωρήθηκε ότι θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της κατανόησης των τυφλών παιδιών για τον φυσικό κόσμο που τα περιβάλλει και στη γενικότερη εκπαίδευσή τους. Οι γονείς, επίσης, ενθαρρύνονταν να παρέχουν στα τυφλά παιδιά τους ευκαιρίες εξερεύνησης και δημιουργίας μέσω αφής με την αξιοποίηση διαφόρων αντικειμένων.

⁷⁹ Π.χ. η British and Foreign Society for Improving the Embossed Literature of the Blind (BFSIEL), το σημερινό Royal National Institute for the Blind (RNIB) και το Normal College and Academy of Music for the Blind (NCAMB) (Hayhoe, 2013).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα τα μουσεία εμφανίζονται ανάμεσα στους χώρους που επισκέπτονται μαθητές από σχολεία τυφλών όπως για παράδειγμα στη Βρετανία ή επισκέψεις στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας της Νέας Υόρκης. Στις αναφορές της εποχής εκείνης (Charlton Deas, 1913 αναφορά από Hayhoe, 2013)⁸⁰ επισημαίνονται ζητήματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης των αντικειμένων των μουσείων για την κατανόηση ποικίλων εννοιών όπως για παράδειγμα τα μεγέθη των αντικειμένων ή η σημασία απόκτησης εμπειριών από αντικείμενα που μπορεί να είναι κοινά και συνηθισμένα αντικείμενα αλλά άγνωστα στα τυφλά παιδιά⁸¹. Όπως αναφέρει ο Hayhoe (2013), αν και οι δυνατότητες πρόσβασης παραμένουν περιορισμένες, στα μέσα του 20^{ου} αιώνα αναπτύσσεται περισσότερο αυτός ο προβληματισμός και αναγνωρίζεται η σημασία του χειρισμού αντικειμένων στο χώρο των μουσείων μέσα από το πρίσμα κυρίως της πρόσβασης και λιγότερο ως προς «τη συναισθηματική διαδικασία της αισθητικής δημιουργίας». Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια η συζήτηση για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες σε μουσεία γίνεται πιο έντονη τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα αλλά τα άτομα με προβλήματα όρασης εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην πρόσβασή τους στους χώρους αυτούς (EBU, 2012· Weisen, 2008).

Γεγονός πάντως είναι ότι η «υλικότητα» των αντικειμένων και η δυνατότητα των μουσείων να προσφέρουν «χειροπιαστές» και πραγματικές εμπειρίες είναι ένα στοιχείο που μπορεί να έχει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης αν συνυπολογίσουμε και τα διαφορετικά είδη μουσείων που υπάρχουν, την ποικιλία των μουσειακών συλλογών και τις διαφορετικές εμπειρίες που μπορούν να προσφέρουν σε σχέση με διαφορετικές πτυχές και όψεις του πολιτισμού και του περιβάλλοντος και στο βαθμό βέβαια που τηρούνται προϋποθέσεις πρόσβασης. Σύγχρονοι ερευνητές έχουν επισημάνει τη σημασία των κατάλληλα σχεδιασμένων επισκέψεων σε μουσεία για την υποστήριξη ποικίλων μαθημάτων, τον εμπλουτισμό των εμπειριών - συμπεριλαμβανομένων και των απτικών - και την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων. Η κατάκτηση και η κατανόηση ποικίλων εννοιών που μπορεί να επιτυγχάνεται και μέσω της άτυπης μάθησης στα βλέποντα παιδιά, στα παιδιά με προβλήματα όρασης δεν είναι αυτονόητη και πρέπει να υποστηρίζεται από απτικές εμπειρίες (Mason & McCall, 1997:206). Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο στην εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα όρασης να περιλαμβάνεται και ένα οργανωμένο πρόγραμμα επισκέψεων σε διάφορους χώρους, συμπεριλαμβανομένων και των μουσείων, και να δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης σε αντικείμενα και έργα τέχνης που συμβάλλουν στην διεύρυνση των εμπειριών και των γνώσεων των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης (Mason & McCall, 1997:206· Ράπτου, 2005:137).

⁸⁰ Βλ. επίσης και τον δικτυακό τόπο <http://www.twmuseums.org.uk/engage/blog/john-alfred-charlton-deas/> (τελευταία επίσκεψη 17 Μαρτίου 2015).

⁸¹ Βλ. και τον δικτυακό τόπο http://www.naturalhistorymag.com/htmlsite/master.html?http://www.naturalhistorymag.com/htmlsite/editors_pick/1914_01_pick.html (τελευταία επίσκεψη 7 Μαρτίου 2015).

Μια συνηθισμένη και προφανής σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία είναι με το μάθημα της Ιστορίας. Όπως αναφέρουν οι Arter, Everest & McCall (1997:244, 246) τα βλέποντα παιδιά όταν πηγαίνουν στο σχολείο έχουν κάποιες ιδέες για το παρελθόν μέσα από άλλες και οπτικές πηγές πληροφόρησης (π.χ. φωτογραφίες, τηλεόραση, έντυπα, κ.λπ.) αλλά αυτό δεν είναι δεδομένο για τα τυφλά παιδιά τα οποία χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αποκτήσουν γνώσεις για το παρελθόν και την ιστορία αλλά και προσεκτικά σχεδιασμένες εμπειρίες και πρακτικές. Παραδείγματα αξιοποίησης επισκέψεων σε μουσεία για την ενίσχυση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας αλλά και συνεργασίες μεταξύ Ειδικών Σχολείων Τυφλών και μουσείων έχουν αναφερθεί εδώ και αρκετά χρόνια όπως η περίπτωση του Εθνικού Μουσείου της Ουγγαρίας που είχε προχωρήσει σε τέτοιες πρωτοβουλίες ήδη από τη δεκαετία του 1980 (Gollesz, 1991). Οι Arter, Everest & McCall (1997:245-248) αναφέρονται γενικότερα σε παραδείγματα μουσείων που οργανώνουν ποικίλες δράσεις για μαθητές δίνοντας ευκαιρίες ανακάλυψης πτυχών της Ιστορίας με βιωματικό τρόπο και στη σημασία αξιοποίησης γενικότερα χώρων πολιτιστικής αναφοράς όπως μουσεία, μνημεία, κ.λπ. και για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας αλλά και άλλων μαθημάτων όπως η τέχνη, τα μαθηματικά, η γεωγραφία, κ.λπ. Οι ίδιοι ερευνητές (ό.π.) επισημαίνουν και τη σημασία του προσεκτικού σχεδιασμού από την πλευρά των εκπαιδευτικών, τη μελέτη των δυνατοτήτων της περιοχής καθώς και την έγκαιρη ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων ώστε να υπάρχει μέριμνα για να μπορέσουν οι μαθητές να έχουν πρόσβαση σε αντικείμενα. Παράλληλα τονίζουν και τη χρήση αντικειμένων στο σχολείο τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προμηθευτούν από τα πωλητήρια των μουσείων ή από άλλους φορείς που προμηθεύουν σχετικό υλικό καθώς και τη σημασία δημιουργίας σχολικών συλλογών με την εμπλοκή και γονέων που ενδεχομένως έχουν διάφορα αντικείμενα και τα οποία θα ήθελαν να φέρουν ή και να τα χαρίσουν στο σχολείο.

Εκτός από στόχους που συνδέονται με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα γενικότερα οι κατάλληλα οργανωμένες επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και μνημεία μπορούν να συμβάλουν στην καλλιέργεια ποικίλων άλλων δεξιοτήτων και στην κατανόηση εννοιών που συνδέονται με σημαντικούς τομείς της εκπαίδευσης των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης. Για παράδειγμα, οι Arter, Everest & McCall (1997: 246-247, 252) αναφέρουν ότι οι επισκέψεις σε διάφορους χώρους συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση εννοιών του χώρου οι οποίες συνδέονται και με δεξιότητες προσανατολισμού και κινητικότητας. Μια επίσκεψη σ' ένα ιστορικό κτήριο ή ένα κάστρο δίνει την ευκαιρία στο τυφλό παιδί να ψηλαφίσει τις πέτρες από τις οποίες είναι κατασκευασμένο και να εμπλουτίσει τη γνώση του για το μέγεθός τους σε σχέση με προηγούμενες έννοιες που μπορεί να έχει διαμορφώσει από την καθημερινή του εμπειρία, να περπατήσει στις αίθουσες ενός κτιρίου και να κατανοήσει το μέγεθός τους, κ.λπ. Οι εμπειρίες αυτές είναι πολύτιμες μαθησιακές ευκαιρίες και μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικές σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης εφόσον αποτελούν ένα κοινό πλαίσιο για όλα τα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες όρασης.

Η δυνατότητα ψηλάφησης αντικειμένων έχει ιδιαίτερη σημασία για την κατάκτηση και την πραγματική κατανόηση εννοιών, την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της γλώσσας (Arter, 1997:209). Για το μάθημα της Γλώσσας στους τυφλούς μαθητές και την κατανόηση εννοιών σχετικών με τον πολιτισμό και την παράδοση, το Διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τυφλούς μαθητές επισημαίνει τη σημασία επισκέψεων σε μουσεία οι οποίες «πρέπει να είναι συχνότερες» αφού για την κατανόηση αυτών των εννοιών απαιτείται οι μαθητές να γνωρίσουν πολλά και διαφορετικά αντικείμενα (π.χ. φορεσιές, έργα λαϊκής τέχνης, αντικείμενα άλλων εποχών ή καθημερινής χρήσης, κ.λπ.). Μάλιστα, οι επισκέψεις αυτές θα πρέπει να οργανώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να περιλαμβάνουν και δραστηριότητες πριν και μετά από τις επισκέψεις (ΥΠΕΠΘ, 2004:104-105). Η ψηλάφηση αντικειμένων με διαφορετικά χαρακτηριστικά (π.χ. διαφορετικής υφής, διαφορετικών μεγεθών, υλικών, βάρους, σχημάτων, κ.λπ.), βοηθά και στην καλλιέργεια μαθηματικών εννοιών όπως η σύγκριση, η ταξινόμηση, κ.λπ. Για το λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική η πρόσβαση σε «τυπικές και μη τυπικές μαθησιακές εμπειρίες» (Clamp, 1997:221-222). Ανάλογα, μαθήματα όπως οι Φυσικές Επιστήμες ή η Μελέτη Περιβάλλοντος μπορούν να υποστηρίζονται με ποικιλία μέσων και μεθόδων όχι μόνο μέσα στην τάξη αλλά και σε χώρους εκτός τάξης όπως τα μουσεία με απτικές και πολυαισθητηριακές εμπειρίες από την καθημερινή ζωή και το περιβάλλον (Minett, 1997:243·Prudhomme, 1991). Τόσο τα διαφορετικά είδη μουσείων ως προς το περιεχόμενο και τις εκθέσεις τους όσο και οι επιμέρους μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες μπορούν να συμβάλουν στην παροχή ανάλογων μαθησιακών ευκαιριών και εμπειριών και στην καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων και την κατανόηση διαφόρων εννοιών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι πολλά μουσεία αναγνωρίζοντας τη σημασία της συμμετοχής των αισθήσεων και της πολυαισθητηριακής προσέγγισης της γνώσης εντάσσουν στις εκπαιδευτικές δράσεις και παροχές τη δυνατότητα χρήσης (χειρισμού) αντικειμένων. Όπως παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα (βλ. κεφ. 4.1.), η μάθηση μέσω αντικειμένων και γενικότερα οι δραστηριότητες που εμπλέκουν διαφορετικές αισθήσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές με πολλαπλά οφέλη για όλα τα παιδιά και όχι μόνο για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης. Σε επίπεδο εκπαιδευτικών δράσεων το στοιχείο αυτό αναγνωρίζεται καθώς τα αντικείμενα δίνουν όχι μόνο τη δυνατότητα για την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων αλλά ταυτόχρονα προσφέρουν ευχαρίστηση αυξάνοντας και τα κίνητρα για μάθηση (Φουρλίγκα, 2008:249). Όπως προαναφέρθηκε, η χρήση αντικειμένων αλλά και οι βιωματικές δραστηριότητες στο χώρο των μουσείων έχουν ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά, συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση αλλά και στο να διατηρούν στη μνήμη τους καλύτερα το θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος (Black, 2005:25, 165· Hooper-Greenhill, 2007:91-92, 174·Ingle, 1999· Νικονάνου, 2002:93). Τα παραπάνω έχουν ιδιαίτερη σημασία για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όχι μόνο για τα παιδιά με προβλήματα όρασης αλλά για όλα τα παιδιά δίνοντας δυνατότητες πολυαισθητηριακής προσέγγισης στο πλαίσιο

διαφορετικών ομάδων όπως για παράδειγμα μικτών ομάδων (μαθητές με και χωρίς προβλήματα όρασης). Αξίζει να σημειωθεί ότι σημασία της χρήσης αντικειμένων και προσέγγισης μέσω αφής έχει επισημανθεί και από τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από το αν έχουν μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (Βεροπουλίδου, 2008:332).

Εκτός από την δυνατότητα άμεσης εμπειρίας και πρόσβασης σε αντικείμενα που βοηθά στην κατανόηση εννοιών και στην καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων, η επαφή των παιδιών γενικότερα αλλά και των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την τέχνη και ανάλογες δραστηριότητες είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η Κοντογιάννη (2008) αναφέρεται σε μία σειρά ερευνών που επισημαίνουν τα πολλαπλά οφέλη από την τέχνη στην εκπαίδευση και στη βιωματική μάθηση όπως η ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη του ατόμου, οι δυνατότητες καλλιέργειας ποικίλων δεξιοτήτων, η δημιουργικότητα, η φαντασία, η δυνατότητα έκφρασης, η ανάπτυξη αισθήματος εμπιστοσύνης, αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης, κ.λπ. Στην τέχνη δεν υπάρχει «σωστός τρόπος ή λανθασμένος» ενώ οι ανάλογες δραστηριότητες που επιτρέπουν στα άτομα να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν, να χρησιμοποιούν αντικείμενα, κ.λπ., δημιουργούν συνθήκες που επιτρέπουν σε όλους τους ανθρώπους, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να εκφραστούν χωρίς το φόβο να αποτύχουν εισπράττοντας και την εκτίμηση των άλλων.

Για τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης ζητούμενο δεν είναι μόνο η πρόσβαση σε έργα τέχνης αλλά και η δυνατότητα να εκφραστούν και τα ίδια μέσα από την τέχνη (Hayhoe, 2013·Λαουτάρη-Γκριτζάλα, 2000·Levent, 2003·Pearson, 2003:40), ζήτημα που αποτελεί και ένα σημαντικό πεδίο έρευνας (Hayhoe, 2013a·Kennedy, 2005). Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Hayhoe (2000:230-231), η τέχνη και ειδικότερα οι εικαστικές τέχνες ιστορικά δεν ήταν στις προτεραιότητες της εκπαίδευσης στα πρώτα Ειδικά Σχολεία για τυφλά παιδιά αφού η έμφαση δινόταν κυρίως σε περισσότερο πρακτικές τέχνες. Τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα οι αλλαγές στις αντιλήψεις για την αναπηρία, για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και η προώθηση της ένταξης είχαν επίπτωση και στα αναλυτικά προγράμματα και μεταξύ άλλων και στην προώθηση της διδασκαλίας της τέχνης. Ο Hayhoe (2000:231) επισημαίνει ότι ο αποκλεισμός της τέχνης από την εκπαίδευση των τυφλών παιδιών είχε σαν αποτέλεσμα πολλοί εκ γενετής τυφλοί μεγαλύτερης ηλικίας να μην έχουν ιδιαίτερη εμπειρία και γνώση σε θέματα τέχνης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας ή γνώσης γύρω από θέματα τέχνης ή και για το ίδιο το μουσείο ως χώρο από την πλευρά των τυφλών επισκεπτών είχε επισημανθεί από τα μουσεία που είχαν οργανώσει πριν από αρκετές δεκαετίες ανάλογες δράσεις. Για παράδειγμα, οι Ruysinck & Van Raemdonck (1991), περιγράφοντας δράσεις για τυφλούς που πραγματοποιήθηκαν στο Βέλγιο ήδη από τη δεκαετία του 1970 αναφέρουν διάφορες δυσκολίες στην επικοινωνία των ξεναγών με αρκετούς από τους τυφλούς επισκέπτες όπως η έλλειψη γνώσης και η έλλειψη μνήμης στην ιστορία της τέχνης («no art history memory»). Αντίστοιχα, η Candlin (2003), σε σχετική της έρευνα αναφέρει ως έναν από τους λόγους για τους οποίους τυφλοί επισκέπτες

εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για τις ειδικά σχεδιασμένες δράσεις μουσείων, τη δυνατότητα επαφής με θέματα τέχνης κάτι που είχε ιδιαίτερη σημασία για άτομα που από τη σχολική τους εκπαίδευση είχαν διαμορφώσει την άποψη ότι *«η τέχνη δεν είναι για αυτούς»*. Σε ό,τι αφορά τις εμπειρίες από μουσεία η Pearson (1984:378), περιγράφοντας την πρώτη απτική έκθεση του Βρετανικού Μουσείου αναφέρει την ικανοποίηση των τυφλών επισκεπτών επισημαίνοντας όμως ότι για πολλούς από αυτούς ήταν δύσκολο να συγκρίνουν την εμπειρία αυτή με προηγούμενες ανάλογες εμπειρίες αφού επισκέπτονταν το Βρετανικό Μουσείο για πρώτη φορά ή και γενικότερα ένα μουσείο. Σε νεότερη έρευνα στην Τουρκία με ένα μικρό δείγμα φοιτητών με σοβαρά προβλήματα όρασης διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες είχαν ελάχιστες γνώσεις γενικά για το μουσείο και τον τρόπο συγκρότησης των συλλογών (Buyurgan, 2009:1196). Τα παραπάνω αναδεικνύουν τόσο τον ρόλο του σχολείου όσο και του μουσείου αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που παρέχονται σε παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης στην πρόσβασή τους σε πολιτιστικά αγαθά όσο και σε θέματα τέχνης. Όπως επισημαίνει ο Hayhoe (2000, 2013), η εκπαίδευση στην τέχνη, οι ευκαιρίες και οι εμπειρίες γύρω από θέματα τέχνης στο σχολείο από μικρή ηλικία φαίνεται πως επηρεάζουν τα άτομα και στην ενήλικη ζωή τους και στη διάθεσή τους να εμπλακούν σε ανάλογες δραστηριότητες. Ο Hayhoe (2000) σε σχετική του έρευνα αναφέρει ότι άτομα που δεν είχαν σχετική εκπαίδευση σε μικρή ηλικία είναι λιγότερο πιθανό να θέλουν να εμπλακούν σε ανάλογες δραστηριότητες ως ενήλικες ιδιαίτερα αν νιώθουν ότι αυτό *«απειλεί»* την αυτοεκτίμησή τους, ένα φαινόμενο ανάλογο της *«μαθημένης αδυναμίας»*.

Η σημασία της εκπαίδευσης στην τέχνη για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης έχει επισημανθεί από ερευνητές, εκπαιδευτικούς και υπεύθυνους μουσείων (ενδεικτικά: Brooks & Brooks, 1997·McNear, 2000·Pearson, 2003·Perttunen, 2003) καθώς συμβάλλει στην επαφή και την απόκτηση γνώση γύρω από ζητήματα τέχνης, στη συμμετοχή τους σε ανάλογες δραστηριότητες και ως ενήλικες, στην απόλαυση της τέχνης αλλά και στην καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές μπορεί να είναι και ατομικές και κοινωνικές όπως για παράδειγμα η συνεργασία, η αίσθηση του ανήκειν, η αίσθηση και η δεξιότητα να μοιράζεται κανείς εμπειρίες και γνώση, ο σεβασμός, κ.ά. (McNear, 2000:401). Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιούνται ποικίλα μέσα και πρακτικές μεταξύ των οποίων και αντικείμενα τα οποία μπορεί να χρησιμοποιούνται μέσα στην τάξη, άλλο υλικό, οι νέες τεχνολογίες και οι οργανωμένες επισκέψεις σε μουσεία και αίθουσες τέχνης. Όπως επισημαίνουν οι Brooks & Brooks (1997:293-294,299) η τέχνη προσφέρει πολλές δυνατότητες προσέγγισης και για αυτό το λόγο θα πρέπει να ξεπεραστεί η αντίληψη ότι η τέχνη είναι ένα θέμα *«οπτικό»* ενώ ο *«οπτικός εγγραμματισμός»* θα πρέπει να γίνει κατανοητός ως *«αντιληπτικός εγγραμματισμός»*. Η εκπαίδευση στην τέχνη, οι κατάλληλα οργανωμένες δραστηριότητες, η αξιοποίηση ποικίλων μέσων, υλικών και αντικειμένων δημιουργούν ευκαιρίες και συνθήκες καλλιέργειας δεξιοτήτων σε ποικίλα αντιληπτικά πεδία που συνδέονται με έννοιες όπως η κλίμακα, το βάρος, η σχέση μεταξύ των μερών ενός σώματος, οι διαφορετικές υφές υλικών ή επιφανειών, η θερμοκρασία, τα ανάγλυφα ή εγχάρακτα σχέδια, η γλώσσα αναφορικά με την

περιγραφή των έργων ή ακόμα οσφρητικές και ακουστικές ποιότητες με πολλαπλά οφέλη και για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης (Armstrong, 2003·Brooks & Brooks, 1997:293-297· Drower & Gerra, 2003·Rosen, 2003). Παράλληλα με την καλλιέργεια ενός εύρους δεξιοτήτων δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να καλλιεργήσουν την δημιουργικότητά τους, τη δυνατότητα έκφρασης, τη φαντασία, να γνωρίσουν στοιχεία άλλων πολιτισμών, να μπορούν να κάνουν συνδέσεις και με άλλα πεδία, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και αυτοπεποίθηση και γενικότερα να αποκτήσουν την εξοικείωση εκείνη που θα τους επιτρέψει να προσεγγίζουν την τέχνη μετέχοντας ισότιμα σε ανάλογες δραστηριότητες ως μέλη μιας κοινωνίας που δίνει έμφαση στον πολιτισμό και την τέχνη (ενδεικτικά: Armstrong, 2003:357·Brooks & Brooks, 1997:298· McNear, 2000·Rosenberg, Schroder & Wheelock, 2003:367). Στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης στην τέχνη αποδίδεται μεγάλη σημασία στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα πρέπει να ενισχύουν τη συμμετοχή και την εμπλοκή των μαθητών σε ανάλογες δραστηριότητες, να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών, να αξιοποιούν ποικίλα μέσα, υλικά, μεθόδους, πηγές και τρόπους απόκτησης ανάλογων εμπειριών συμπεριλαμβανομένων και των επισκέψεων σε μουσεία (McNear, 2000). Αναφορικά με τη σχέση μουσείου και σχολείου, τα μουσεία θα πρέπει να προσφέρουν ανάλογα εκπαιδευτικά προγράμματα και ευκαιρίες και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνονται και να επιδιώκουν την παροχή ποικίλων ανάλογων ευκαιριών και εμπειριών για τους μαθητές τους και γενικότερα. Και σε αυτή την περίπτωση τονίζεται η αναγκαιότητα συνεργασίας μουσείου και σχολείου και σε διαφορετικά επίπεδα (π.χ. με σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς) ενώ σημαντική είναι και η συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν εικαστικά και άλλα μαθήματα τέχνης στο σχολείο (Armstrong, 2003:356-357). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθούν πρωτοβουλίες και projects τα οποία έχουν αναπτυχθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο για την δημιουργική έκφραση παιδιών με αναπηρίες όρασης μέσα από την τέχνη, με τη χρήση μεθόδων και υλικών που αξιοποιούν διαφορετικές αισθήσεις στο πλαίσιο μικτών ομάδων με βλέποντα παιδιά και με τη συνεργασία ειδικών και γενικών σχολείων. Οι δράσεις αυτές περιελάμβαναν και επισκέψεις σε μουσεία (BlindArt, 2006^α, 2006β). Ο Hayhoe (2013^α) περιγράφοντας τις παραπάνω πρωτοβουλίες αναφέρει τον θετικό αντίκτυπο όχι μόνο στα παιδιά με αναπηρίες όρασης αλλά και στα βλέποντα παιδιά αναφορικά με τους τρόπους δημιουργικής έκφρασης των παιδιών, την αυτοεκτίμηση των παιδιών με αναπηρίες όρασης αλλά και την αύξηση της κατανόησης των βλέπόντων μαθητών για τα παιδιά με αναπηρίες όρασης, στοιχεία που επισημάνθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων.

Πολλοί ερευνητές, επίσης, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε στόχους που συνδέονται με τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά και με στοιχεία όπως η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης ή η αύξηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς οι κατάλληλα οργανωμένες επισκέψεις σε μουσεία και μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες κεντρίζουν το ενδιαφέρον και δημιουργούν κίνητρα σε όλα τα παιδιά συμπεριλαμβανομένων και

των παιδιών με αναπηρίες και με προβλήματα όρασης (Arter, Everest & McCall, 1997: 246·Golding, 2012· Pearson & Aloysious,1994). Όπως έχει φανεί σε προηγούμενη ενότητα, (βλ. κεφ. 1.3.) ο αντίκτυπος των δράσεων των μουσείων σε ατομικό επίπεδο περιλαμβάνει ζητήματα όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση, το αίσθημα της εμπιστοσύνης, κ.λπ., που θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες για την κοινωνική ένταξη (Dodd & Sandell, 2001:26-27· Sandell, 2002^a: 5-6, 2003:45). Εκπαιδευτικοί παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρουν ότι το περιβάλλον του μουσείου και η συμπεριφορά του προσωπικού μπορεί να ενισχύσει την αυτοεικόνα μαθητών που δεν θεωρούνται «καλοί» μαθητές. Μαθητές που δεν έχουν καλές επιδόσεις στο γραπτό λόγο και δεν θεωρούνται «έξυπνοι» στο σχολείο μπορεί να ανταποκρίνονται καλύτερα σε βιωματικές μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες και σε διαφορετικούς τρόπους μάθησης και προσέγγισης της γνώσης που δεν υπάρχουν πάντα στο σχολείο, εισπράττοντας παράλληλα και την επιβράβευση που ενισχύει της αυτοεκτίμησή τους (Hooper-Greenhill, 2007:92, 174). Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι, ένας παράγοντας που ίσως έχει σημασία στο χώρο των μουσείων αναφορικά με την αντιμετώπιση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι, όπως σημειώνει η Hooper-Greenhill (2007:174) ότι το προσωπικό των μουσείων δεν γνωρίζει τους μαθητές όπως οι εκπαιδευτικοί τους και επομένως δεν είναι «προκατειλημμένο» απέναντι στα παιδιά όπως ενδεχομένως είναι οι εκπαιδευτικοί, στοιχείο που όπως επισημαίνει η ίδια ερευνήτρια χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση.

Γενικότερα, φαίνεται πως περιβάλλοντα «άτυπης εκπαίδευσης», βιωματικές δραστηριότητες που επιτρέπουν στα παιδιά να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης με διαφορετικούς τρόπους από αυτούς που συνήθως εφαρμόζονται στα σχολεία, σε συνεργασία με τους συνομηλίκους τους, η εφαρμογή της μεθόδου project και η ενασχόληση με δραστηριότητες που έχουν σχέση με τις τέχνες και τον πολιτισμό, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και αυξάνουν το ενδιαφέρον παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αγγελίδης, 2011·Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011·Βεργίδης, 2000· Filippatou & Kaldi, 2010). Για παράδειγμα ο Βεργίδης (2000) αναφέρει σχετικά με το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ–Εκπαίδευση και Πολιτισμός, ότι παρόλο που η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών δεν ήταν στους στόχους του Προγράμματος, στο πλαίσιο μιας αξιολόγησης κατά τον πρώτο χρόνο της πειραματικής εφαρμογής του σε μαθητές Α΄ Δημοτικού, προέκυψε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βοηθήθηκαν στο να ξεπεράσουν δυσκολίες όπως η δειλία, η ντροπαλότητα και η διστακτικότητά αλλά και να ξεπεράσουν τους φόβους τους και να συμμετέχουν περισσότερο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζουν και τα θετικά «μη αναμενόμενα» αποτελέσματα σε παιδιά με δυσκολίες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως η αύξηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής, η ένταξη στην ομάδα συνομηλίκων στο πλαίσιο διαφόρων δραστηριοτήτων και η αυτοπεποίθηση. Όπως αναφέρει ο Βεργίδης (2000:309), αυτά τα «παράπλευρα μη αναμενόμενα» αποτελέσματα θα πρέπει να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα στοχεύει στην ένταξη όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το αν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή όχι. Αξιοσημείωτο είναι

πάντως, ότι στο πλαίσιο αυτής της αξιολόγησης το ένα τρίτο του συνόλου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι το Πρόγραμμα και οι ανάλογες δραστηριότητες είχαν θετικό αντίκτυπο σε παιδιά που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν μάλλον «συγκαταβατικά» (Βεργίδης, 2000:305). Παρόμοιες επισημάνσεις κάνουν και οι Ζαχαροπούλου & Ιωαννίδη (2011) αναφορικά με τη συμμετοχή παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε Γενικά Σχολεία στο πλαίσιο ανάλογων δραστηριοτήτων και επισκέψεων σε μουσειακούς χώρους. Μελέτες περίπτωσης αναφορικά με «άτυπα περιβάλλοντα μάθησης», τη χρήση πολλαπλών πηγών και μεθόδων και την παροχή ίσων ευκαιριών και την προώθηση της συνεκπαίδευσης, δείχνουν ότι ανάλογες δραστηριότητες μπορούν να συμβάλουν στην αύξηση του ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αγγελίδης, 2011·Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011)⁸².

Οι παραπάνω αναφορές είναι ιδιαίτερα σημαντικές και για τον χώρο του μουσείου ως περιβάλλον μάθησης και εμπειριών και για το λόγο αυτό είναι αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στις παραπάνω διαπιστώσεις. Τα ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μάθησης στο μουσείο, ο ίδιος ο χώρος του μουσείου αλλά και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται αποτελούν παραμέτρους που θα πρέπει να διερευνηθούν καθώς όπως επισημαίνει ο Hein (1998:7), διαφορετικές μέθοδοι μάθησης, ποικίλα μέσα (π.χ. μάθηση μέσω αντικειμένων) μπορούν να εφαρμόζονται και μέσα στο χώρο του σχολείου και αντίστοιχα στα μουσεία να εφαρμόζονται πρακτικές που θυμίζουν περισσότερο το παραδοσιακό σχολείο. Ένα βασικό στοιχείο της μάθησης μέσα στο χώρο του μουσείου είναι όπως προαναφέρθηκε η έλλειψη ανταγωνισμού και απαίτησης για συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Νικονάνου,2002:15) που ενθαρρύνει τη συμμετοχή παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων που βιώνουν δυσκολίες στο συχνά ανταγωνιστικό και απαιτητικό περιβάλλον του σχολείου. Εξάλλου, όπως αναφέρει η Hooper-Greenhill (1999γ:21-22) τα επιτυχημένα εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων είναι αυτά που όχι μόνο λαμβάνουν υπόψη τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι άνθρωποι αλλά ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των ατόμων ώστε να ενισχύεται και το αίσθημα της αξίας τους ως άτομα. Το στοιχείο, επίσης, της ψυχαγωγίας στο χώρο των μουσείων που έχει ήδη αναφερθεί, έχει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή. Όπως αναφέρει η Νάκου (2001:204) οι παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν την ενεργητική συμμετοχή των ατόμων με κατάλληλη καθοδήγηση και χωρίς περιττή ή αναποτελεσματική βοήθεια ενθαρρύνοντας τη μάθηση και την ψυχαγωγία, καλλιεργούν θετικά αισθήματα στα άτομα συμπεριλαμβανομένης και της αυτοεκτίμησης.

⁸²Στις παραπάνω μελέτες, ωστόσο, ως «άτυπα περιβάλλοντα μάθησης» εννοούνται οι χώροι εκτός τάξης και η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με μεθόδους που αξιοποιούν πολλαπλές πηγές, διαθεματικές προσεγγίσεις, την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ τους.

Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στο χώρο του μουσείου είναι η κοινωνική διάσταση της μουσειακής εμπειρίας (Falk & Dierking, 1992) και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Στα παιδιά αρέσει να αλληλοεπιδρούν με συνομηλίκους τους μέσα στο χώρο του μουσείου, να εξερευνούν πράγματα, να μαθαίνουν με τον δικό τους τρόπο και να μοιράζονται τη γνώση με τους φίλους αλλά και με ενήλικες σε ένα κοινωνικό περιβάλλον σε αντίθεση με τις επισκέψεις που στηρίζονται σε γενικού τύπου ξεναγήσεις που δεν επιτρέπουν, μεταξύ άλλων, και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών (Griffin, 2007:32-35). Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για όλα τα παιδιά και μπορεί να έχει σημαντικές θετικές επιπτώσεις σε πλαίσια συνεκπαίδευσης ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών με και χωρίς αναπηρίες.

Το περιβάλλον του μουσείου και οι κατάλληλα οργανωμένες δραστηριότητες μπορούν να συμβάλουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων σε όλα τα παιδιά. Για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης η έμφαση στην καλλιέργεια κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελεί σημαντικό τομέα της εκπαίδευσής τους και του λεγόμενου διευρυμένου αναλυτικού προγράμματος (expanded core curriculum) (Sacks, 2014), με σημαντικές επιπτώσεις στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής τους ένταξης (Sacks & Silberman, 2000:616). Όπως αναφέρουν οι Sacks & Silberman (2000:617) η διαδικασία κοινωνικοποίησης, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης προσλαμβάνουν το περιβάλλον τους και αλληλοεπιδρούν με τους άλλους εξαρτάται και επηρεάζεται από τις αισθητηριακές πληροφορίες. Η εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης σε κοινωνικές δεξιότητες πρέπει να είναι συνεχής ενώ οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να δημιουργούν και ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων ώστε αυτές οι δεξιότητες να γενικεύονται και σε άλλους χώρους εκτός σχολικού πλαισίου. Για παράδειγμα η αυτοεικόνα, η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η ικανότητα θετικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους, η συμμετοχή σε συζήτηση και σε διάλογο, η συμμετοχή σε ομάδες και σε διάφορες δραστηριότητες, ο σεβασμός στους άλλους, η κατανόηση, η ανάπτυξη φιλίας με συνομηλίκους, είναι μερικές από τις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να διδάσκονται με κατάλληλα οργανωμένες δραστηριότητες, μεθόδους και στο πλαίσιο ποικίλων δραστηριοτήτων και χώρων (Sacks, 2014· Sacks & Silberman, 2000). Λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης στο μουσείο και τα γενικά μαθησιακά οφέλη που περιλαμβάνουν και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων όπως περιγράφηκαν σε προηγούμενη ενότητα, το μουσείο μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά και προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης και ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων (και) σε παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης, στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση αυτών των δυνατοτήτων, επιδιώκουν ανάλογους στόχους και διαμορφώνουν συνθήκες για την επίτευξή τους και με την προϋπόθεση ότι το μουσείο παρέχει όχι μόνο αισθητηριακή πρόσβαση σε εκθέματα αλλά δημιουργεί και συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης η ισότιμη συμμετοχή στις εκπαιδευτικές επισκέψεις που πραγματοποιούνται με το σχολείο είναι βασικό μέρος της εκπαίδευσής τους. Ο Cobb (1997:186) τονίζει τη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών αναφέροντας ζητήματα όπως ο έλεγχος της καταλληλότητας του χώρου και των δυνατοτήτων πρόσβασης πριν από την πραγματοποίηση της επίσκεψης ενώ για τα μουσεία αναφέρει τη σημασία της έγκαιρης ενημέρωσης του προσωπικού των μουσείων για την καλύτερη εξυπηρέτηση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης. Ο ίδιος ερευνητής (ό.π.) αναφέρει ότι οι επισκέψεις αυτές θα πρέπει να οργανώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελούν θετικές εμπειρίες, να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις και να ενισχύουν την αυτονομία και το αίσθημα της αυτοεκτίμησης. Επιπλέον, τονίζεται ότι η ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων αλλά και η συμμετοχή των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης στις εκπαιδευτικές επισκέψεις είναι μέρος της ευθύνης όλων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών στο σχολείο και όχι αποκλειστικά ενός.

Συνοψίζοντας βασικά σημεία της βιβλιογραφίας αναφορικά με τα -δυσνητικά- μαθησιακά αποτελέσματα και οφέλη της Μουσειακής Εκπαίδευσης και για τους μαθητές με αναπηρίες όρασης, η Μουσειακή Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικά επίπεδα όπως:

- Στην επίτευξη ποικίλων στόχων (γνωστικών, κοινωνικοσυναισθηματικών, κ.λπ.) όπως για όλα τα παιδιά.
- Στην πρόσβαση σε πολιτιστικά αγαθά, στην κατανόηση εννοιών και στην παροχή εμπειριών από τον υλικό πολιτισμό κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά με αναπηρίες όρασης που δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες άτυπης μάθησης και πρόσληψης πληροφοριών για έργα τέχνης και πολιτισμού και για το περιβάλλον τους από άλλες πηγές οπτικού τύπου.
- Στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένων και των κοινωνικών δεξιοτήτων που αποτελούν σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες όρασης (διευρυμένο αναλυτικό πρόγραμμα).
- Στην προώθηση και καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων που θεωρείται ότι συμβάλουν στην κοινωνική ένταξη (αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας, αίσθηση του ανήκειν, κ.λπ.).
- Στην προώθηση της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών με αναπηρίες όρασης στη σχολική ζωή συμπεριλαμβανομένων και των δραστηριοτήτων σε μουσεία.
- Στην παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών απαραίτητων για την άρση φραγμών προσβασιμότητας στον πολιτισμό.
- Στο άνοιγμα των – ειδικών - σχολείων στην κοινωνία.
- Στον εμπλουτισμό της καθημερινής σχολικής ζωής και διδακτικής πράξης στο πλαίσιο διαθεματικών προσεγγίσεων, ποικίλων γνωστικών αντικειμένων και δράσεων.

- Στην προώθηση της αλληλεπίδρασης και της ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ μαθητών - κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό και σε πλαίσια συνεκπαίδευσης – αλλά και των σχέσεων σχολείου και κοινωνίας.
- Στην καλλιέργεια πολιτισμικής παιδείας, θετικών στάσεων και δεξιοτήτων, απαραίτητων για την πρόσβαση και την ισότιμη συμμετοχή στον πολιτισμό με μακροπρόθεσμα οφέλη στη ζωή των μαθητών με αναπηρίες όρασης και την κοινωνική τους ένταξη.

Καταλήγοντας, τα μουσεία μπορούν να έχουν έναν σημαντικό ρόλο γενικότερα στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες όρασης αλλά και στην «ενταξιακή εκπαίδευση» γενικότερα των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σπανδάγου, 2011) και στην κοινωνική τους συμμετοχή, στο βαθμό που λαμβάνονται υπόψη οι προϋποθέσεις της πρόσβασης αλλά και η διαφορετικότητα των παιδιών. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενες ενότητες τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης δε διαφέρουν μόνο ως προς το πρόβλημα της όρασης αλλά και ως προς πολλά άλλα χαρακτηριστικά (Candlin, 2003·DeCoster & Loots, 2004) και αυτονόητα αυτό ισχύει για όλα τα παιδιά συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αναπηρίες και με σοβαρά προβλήματα όρασης (Αργυρόπουλος, 2011·Σπανδάγου, 2011·Warren, 2005). Η πρόσβαση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης στο μουσείο δεν είναι μόνο ένα ζήτημα που αφορά «τεχνικές υποδομές» και διευκολύνσεις πρόσβασης οι οποίες οπωσδήποτε αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση αλλά μια πολυδιάστατη εμπειρία που περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους και προϋποθέτει μια περισσότερο ολιστική αντίληψη αλλά και τη συνεργασία μεταξύ μουσείου και σχολείου με στόχο την παροχή θετικών εκπαιδευτικών ευκαιριών με βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη.

Κυριότερα σημεία του 4^{ου} κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν ζητήματα σχετικά με τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλος των σύγχρονων μουσείων που θεμελιώνεται στη βάση σύγχρονων θεωριών για την επικοινωνία, τη γνώση και τη μάθηση. Στον πυρήνα των ερευνών για τη μάθηση στο χώρο των μουσείων βρίσκεται η αντίληψη ότι η μάθηση είναι μία συνεχής, δια βίου ενεργητική διαδικασία που δεν αφορά μόνο τη συσσώρευση πληροφοριών αλλά ένα εύρος αποτελεσμάτων όπως δεξιότητες, στάσεις, αξίες και συμπεριφορές.

Σε ό,τι αφορά τη σχέση μουσείου και σχολείου, το μουσείο και το σχολείο διαφέρουν ως θεσμοί και ανάλογα η εκπαιδευτική διάσταση των μουσείων διαφέρει από αυτή του σχολείου και της «τυπικής» εκπαίδευσης. Παρά τις διαφορές τους, το μουσείο και το σχολείο μοιράζονται κοινούς στόχους και προβληματισμούς όπως η πρόσβαση και η επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά και η προάσπιση του δικαιώματος όλων στον πολιτισμό. Έτσι, τα μουσεία δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην οργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων και παροχών για σχολικές ομάδες που αποτελούν μία από τις βασικότερες «ομάδες κοινού» ενώ στη σχέση μουσείου και σχολείου οι

εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα διαμεσολάβησης και ενεργοποίησης των μαθητών. Ανάλογα, τα μουσεία οργανώνουν εκπαιδευτικές δράσεις για μαθητές με αναπηρίες κυρίως με την «προσαρμογή» των δράσεων αυτών στα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας, αν και υπάρχουν διαφορές στη συστηματικότητα και τις υποδομές των μουσείων. Στη διαδικασία αυτή, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται και στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των μαθητών με αναπηρίες. Παρά τη στενή σχέση μουσείου και σχολείου εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετές ασάφειες στην πραγμάτωση αυτής της σχέσης με όρους συνεργασίας ενώ λείπουν και οι σχετικές μελέτες καταγραφής και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές με αναπηρίες. Το ζήτημα του σχεδιασμού και της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μικτές ομάδες μαθητών με και χωρίς αναπηρίες είναι επίσης ένα ανοιχτό πεδίο έρευνας και συζήτησης.

Για τα παιδιά με αναπηρίες όρασης η «υλικότητα» των μουσειακών συλλογών και η κοινωνική διάσταση της μάθησης και της εμπειρίας στο μουσείο συγκαταλέγονται ανάμεσα στους παράγοντες που μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικοί στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών, στοιχείο που έχει επισημανθεί από πολύ νωρίς από τους εκπαιδευτικούς παιδιών με αναπηρίες όρασης. Τα – δυνητικά – μαθησιακά οφέλη της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων και με μαθητές με αναπηρίες όρασης, περιλαμβάνουν ένα εύρος στόχων που δεν περιορίζονται μόνο στην απόκτηση γνώσεων. Οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μαθητών με αναπηρίες όρασης στο χώρο των μουσείων αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα άρσης φραγμών πρόσβασης στα πολιτιστικά αγαθά των μουσείων στο βαθμό που αξιοποιούνται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μάθησης και της εμπειρίας στο χώρο των μουσείων στη βάση μιας ολιστικής αντίληψης της πρόσβασης, της αναγνώρισης της διαφορετικότητας των μαθητών και της συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών φορέων και εμπλεκομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Γενικός σκοπός της έρευνας

Ο γενικός σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις συνθήκες και τις παραμέτρους εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης από την πλευρά του σχολείου και των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και εστιάζοντας στην περίπτωση των αρχαιολογικών μουσείων. Ο γενικός σκοπός της έρευνας υλοποιείται με τη διεξαγωγή δύο επιμέρους ερευνών σε δύο διαφορετικά πεδία: α) στο χώρο του σχολείου με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής που υπηρετούν σε δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης και β) στο χώρο των αρχαιολογικών μουσείων τα οποία χαρακτηρίζουν τη μουσειακή πραγματικότητα της χώρας μας.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά για κάθε πεδίο έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος της έρευνας, το δείγμα της έρευνας, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων και αναφέρονται και οι δυσκολίες της έρευνας.

5.2. Έρευνα σε σχολεία με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

5.2.1. Στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας σε σχολεία με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής αφορούσαν στη διερεύνηση των πρακτικών εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης με έμφαση και στις περιπτώσεις συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς προβλήματα όρασης. Πιο αναλυτικά, τα βασικά ερωτήματα της έρευνας ήταν:

α. Ποιες είναι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικότερα από επισκέψεις σε μουσεία με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης και ποιες πρακτικές ακολουθούν κατά τις επισκέψεις σε μουσεία και σε ενδοσχολικό επίπεδο;

β. Ποιες είναι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε διαφορετικές δομές εκπαίδευσης και ειδικότερα στις περιπτώσεις συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς σοβαρά προβλήματα όρασης από επισκέψεις σε μουσεία; Ποιες πρακτικές ακολουθούν κατά τις επισκέψεις σε μουσεία και σε ενδοσχολικό επίπεδο;

γ. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των επισκέψεων σε μουσεία και των μουσείων γενικότερα στην εκπαίδευση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης;

δ. Υπάρχουν παράγοντες όπως ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών που μπορεί να επηρεάζουν ζητήματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης των επισκέψεων σε μουσεία με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης;

5.2.2. Η μέθοδος της έρευνας

Η μέθοδος της έρευνας εμπίπτει στην έρευνα πεδίου με τη χρήση μικτών ερευνητικών μεθόδων. Πιο συγκεκριμένα στηρίζεται στη χρήση διαφορετικών μέσων συλλογής δεδομένων, ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων. Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων στοχεύει στην πληρέστερη διερεύνηση των παραμέτρων εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (Cohen & Manion, 1994· Dey, 1993· Javeau, 1993· Σαραφίδου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα κινήθηκε σε οριζόντιο άξονα με τη χορήγηση ερωτηματολογίου για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων και σε κατακόρυφο άξονα με συνεντεύξεις για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.

5.3. Ποσοτική έρευνα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη επισκόπησης⁸³ με τη χρήση ερωτηματολογίου και με ποσοτική μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Με την επισκόπηση συγκεντρώθηκαν τυποποιημένες πληροφορίες, εξακριβώθηκαν συσχετισμοί και έγιναν γενικεύσεις των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερες ομάδες πληθυσμού (Cohen & Manion, 1994:122-151· Σαραφίδου, 2011:39-41).

5.3.1. Συμμετέχοντες ποσοτικής έρευνας

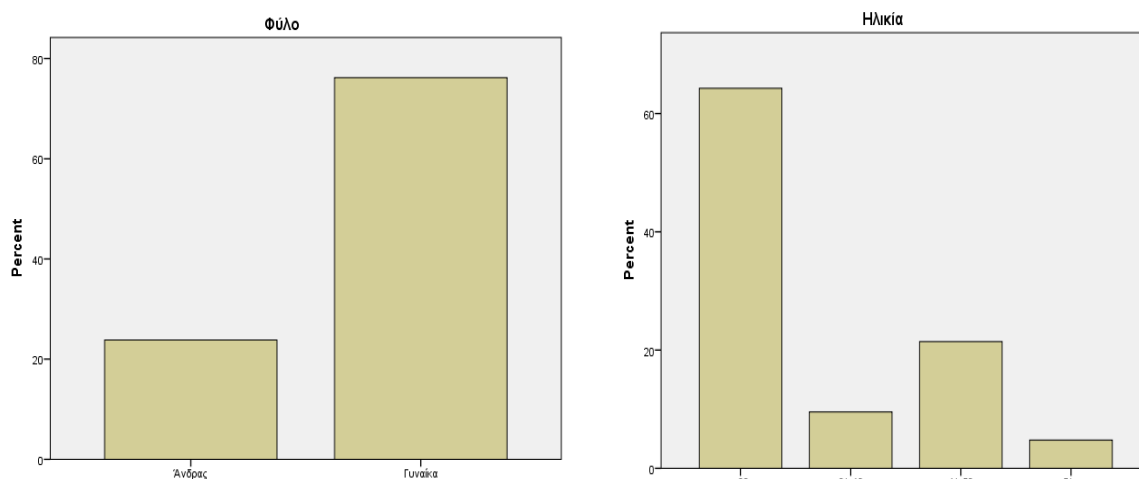
Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υποστηρίζουν μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικές δομές των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας κατά το σχολικό έτος 2011-2012 και είχαν τουλάχιστον έναν μαθητή με πρόβλημα όρασης. Στην έρευνα που διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίου συμμετείχαν συνολικά 43 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2011-2012 υποστήριζαν μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης σε διαφορετικές δομές εκπαίδευσης και φοίτησης: σε Ειδικά Σχολεία Τυφλών και Αμβλυώπων τα οποία είναι πέντε σε όλη την Ελλάδα και σε Γενικά Σχολεία της χώρας και συγκεκριμένα σε Παράλληλη Στήριξη⁸⁴ ή σε Τμήματα Ένταξης⁸⁵. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα

⁸³ Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994:122), «οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα».

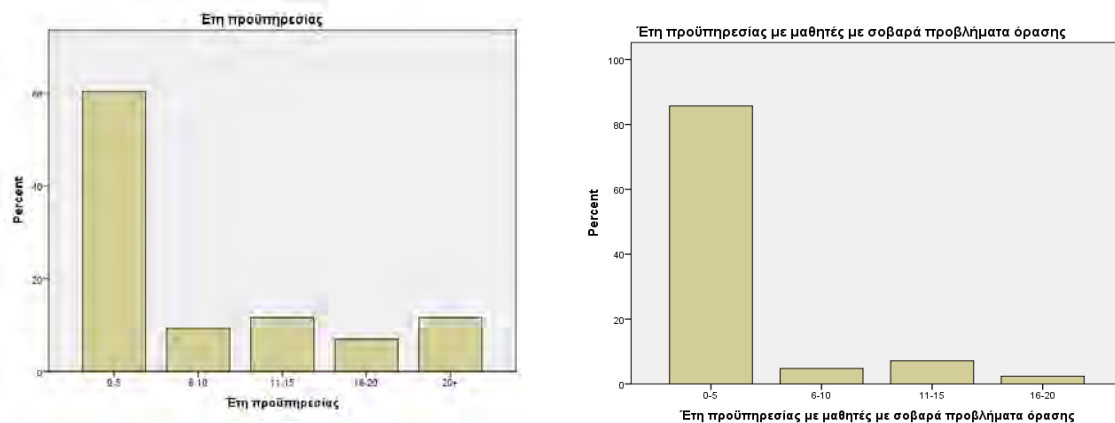
⁸⁴ Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν, επίσης να φοιτούν «σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών», (Νόμος 3699/2008, άρθρο 6, παρ. 1β).

χαρακτηριστικά του δείγματος της ποσοτικής έρευνας όπως προκύπτουν από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της ενότητας I του ερωτηματολογίου (Βλ. Παράρτημα, Ερωτηματολόγιο I, ενότητα I: «Προφίλ Ερωτηθέντων»):

Ως προς το φύλο, από το σύνολο των συμμετεχόντων το 76,2% (N=32/42) ήταν γυναίκες και το 23,8% (N=10/42) άντρες. Αναφορικά με την ηλικία, το 64,3% (N=27/42) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα κάτω των 30 ετών και το 21,4% (N=9/42) στην ομάδα 41-50 (βλ. γραφήματα 1 και 2 αντίστοιχα και Παράρτημα, πίνακες 6 και 7 αντίστοιχα).



Γραφήματα 1 και 2: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο και την ηλικία.



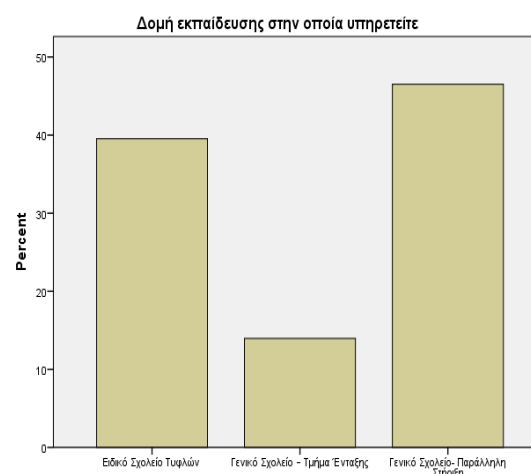
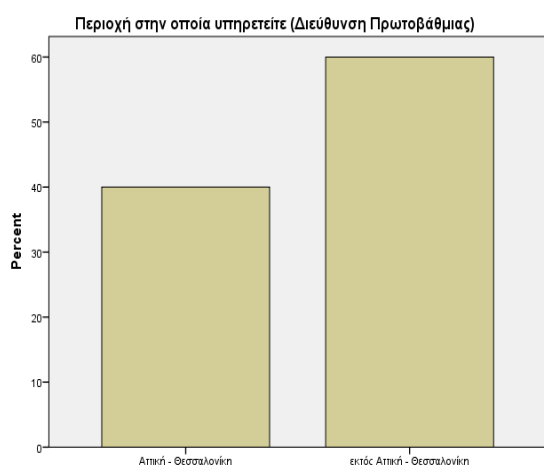
Γραφήματα 3 και 4: Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και εμπειρίας με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης αντίστοιχα.

Αναφορικά με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, το 60,5% (N=26/43) δήλωσε προϋπηρεσία έως 5 έτη με το επόμενο ποσοστό (11,6%, N=5/43) να εμφανίζεται στην κατηγορία 11-15 έτη. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχαν

⁸⁵ Τα Τμήματα Ένταξης αποτελούν δομές φοίτησης μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αποτελούν ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα που λειτουργούν εντός των γενικών σχολείων (Νόμος 3699/2008, άρθρο 6, παρ. 1 γ).

προϋπηρεσία με μαθητές με αναπηρίες όρασης από 0-5 έτη (85,7%, N=36/42) με τις επόμενες κατηγορίες να συγκεντρώνουν πολύ μικρά ποσοστά (βλ. παραπάνω, γραφήματα 3 και 4 και Παράρτημα, πίνακες 8 και 9 αντίστοιχα).

Σε ό,τι αφορά την περιοχή υπηρεσίας και για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας των σχολείων και των μαθητών επιλέχθηκε η διάκριση μεταξύ δύο γενικών περιοχών, την περιοχή «Αττικής-Θεσσαλονίκης» και τις περιοχές «Εκτός Αττικής-Θεσσαλονίκης» (περιφέρεια). Με βάση την παραπάνω διάκριση, το 40% (N=16/40) του δείγματος δήλωσε ότι υπηρετεί εντός «Αττικής ή Θεσσαλονίκης» και το 60% (N=24/40) σε άλλες επαρχιακές περιοχές. Αναφορικά με την περιφέρεια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υπηρετούσαν σε δομές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας, συμπεριλαμβανομένης και της νησιωτικής Ελλάδας. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα υπηρετούσε σε «Γενικό Σχολείο- Παράλληλη Στήριξη» (46,5%, N=20/43), ακολουθεί το «Ειδικό Σχολείο (Τυφλών)» για το 39,5% των περιπτώσεων (N=17/43) και τα «Τμήματα Ένταξης» στο 14% (N=6/43) (βλ. γραφήματα 5 και 6 αντίστοιχα και Παράρτημα, πίνακες 10 και 11 αντίστοιχα).



Γραφήματα 5 και 6: Κατανομή δείγματος ως προς την περιοχή και τη δομή υπηρεσίας αντίστοιχα.

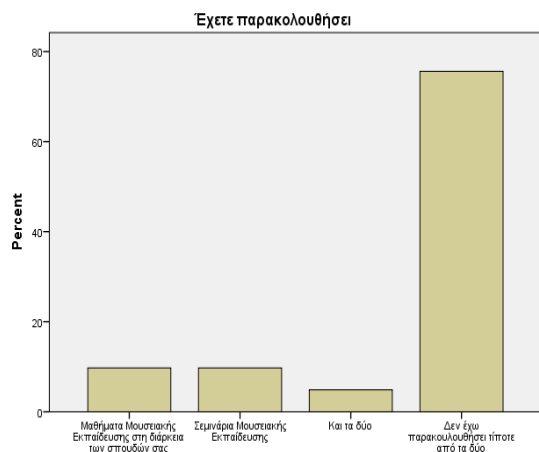
Εξετάζοντας τις σπουδές και την εκπαίδευση των ατόμων του δείγματος, η πλειοψηφία ήταν απόφοιτοι του «Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας» καθώς αυτό δηλώνεται από το 41,9% των ατόμων. Ακολουθεί η κατηγορία «Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή» με 20,9%, η κατηγορία «Πτυχίο Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας» με 18,6% και η κατηγορία «Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή» στο 7% (βλ. πίνακα 1 και Παράρτημα, γράφημα 7).

Πίνακας 1: Σπουδές/κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή

Σπουδές	Ναι (%)	Όχι (%)
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	18,6	81,4

Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	18,6	81,4
Πρόγραμμα Εξομοίωσης Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης	14,0	86,0
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	41,9	58,1
Πτυχίο Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας	18,6	81,4
Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή	20,9	79,1
Σεμινάριο Επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή	7,0	93,0
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή	7,0	93,0
Διδακτορικός Τίτλος στην Ειδική Αγωγή		100,0
Άλλο Πτυχίο	9,3	90,7

Τέλος, το 75,6% (N=31/41) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα ή σεμινάρια Μουσειακής Εκπαίδευσης (βλ. γράφημα 7 και Παράρτημα, πίνακα 13).



Γράφημα 7: Κατάρτιση/επιμόρφωση των συμμετεχόντων στη Μουσειακή Εκπαίδευση

Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στην έρευνα προκύπτει ότι η πλειοψηφία ήταν γυναίκες (76,2%) ενώ στο μεγαλύτερο ποσοστό (64,2%) ήταν ηλικίας κάτω των 30 ετών. Το 60,5% υπηρετούσε σε Γενικά Σχολεία σε διαφορετικές δομές φοίτησης με κυριότερη την «Παράλληλη Στήριξη-Συνεκπαίδευση» (46,5%). Η πλειοψηφία του δείγματος είναι απόφοιτοι Πανεπιστημιακών Τμημάτων Ειδικής Αγωγής που λειτουργούν στη χώρα μας (Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με κατεύθυνση την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία) ενώ ένα ποσοστό εκπαιδευτικών έχουν παρακολουθήσει προγράμματα μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος υπηρετούσε σε σχολικές δομές της περιφέρειας ενώ αναφορικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών του δείγματος με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, η πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει σχετική εμπειρία από 0-5 έτη παρόλο που η συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση σε αρκετές περιπτώσεις

είναι μεγαλύτερη. Για παράδειγμα κανένας από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν συνολική προϋπηρεσία 20 και πλέον έτη δε δηλώνει αντίστοιχη προϋπηρεσία με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, ενώ στην κατηγορία της συνολικής προϋπηρεσίας από 16 έως 20 έτη μόνο ένας από τους συμμετέχοντες δηλώνει και αντίστοιχη προϋπηρεσία με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης. Τέλος, σε ό,τι αφορά την κατάρτιση και την επιμόρφωση στη Μουσειακή Εκπαίδευση, η πλειοψηφία του δείγματος (75,6%) δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει μαθήματα ή σεμινάρια Μουσειακής Εκπαίδευσης.

5.3.2. Το εργαλείο της έρευνας – Σχεδιασμός του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια με βάση τους στόχους της έρευνας ως μιας μελέτης επισκόπησης (βλ. κεφ. 5.2.1. και κεφ. 5.3), τη βιβλιογραφική έρευνα και τα αποτελέσματα της πιλοτικής φάσης που περιγράφεται στη συνέχεια (Σαραφίδου, 2011:41). Η διαδικασία κατασκευής του τελικού ερωτηματολογίου ακολούθησε διαφορετικές φάσεις: αρχική δημιουργία ερωτηματολογίου με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, πιλοτική εφαρμογή, δημιουργία νέου ερωτηματολογίου με κλειστού τύπου κυρίως ερωτήσεις, πιλοτική εφαρμογή και δημιουργία του τελικού ερωτηματολογίου.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση των μουσείων αναφορικά με τον μαθητικό πληθυσμό με σοβαρά προβλήματα όρασης, την ανομοιογένεια των δομών εκπαίδευσης, τη διαπίστωση της έλλειψης σχετικών ερευνών και τους στόχους της έρευνας, αρχικά δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις για τη συγκέντρωση περισσότερων πληροφοριών παρόλο ότι οι δυσκολίες συμπλήρωσης τέτοιων τύπων ερωτηματολογίων, ανταπόκρισης από την πλευρά των συμμετεχόντων και συλλογής γενικότερα πληροφοριών (π.χ. αναπάντητες ερωτήσεις, αόριστες ή γενικές πληροφορίες) έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία (Cohen & Manion, 1994:137· Σαραφίδου, 2011:30, 32). Ακολούθησε η πιλοτική εφαρμογή αυτού του ερωτηματολογίου σε ένα μικρό δείγμα τεσσάρων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με εμπειρία στην εκπαίδευση με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης που δεν περιλαμβάνονται στο τελικό δείγμα της έρευνας. Το στάδιο αυτό έδειξε μια βασική δυσκολία στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου καθώς όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε αυτή τη φάση εξέφρασαν τους ενδοιασμούς τους για το εύρος των ερωτήσεων, τον απαιτούμενο χρόνο και τη δυσκολία για τη συμπλήρωσή του, την πιθανή χαμηλή ανταπόκριση και τη μη επιστροφή συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Αν και οι δυσκολίες αυτές ήταν αναμενόμενες, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα σχόλια και οι παρατηρήσεις τους στις σχετικές συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο στάδιο αυτό, συνέβαλαν σημαντικά στη διαμόρφωση του τελικού ερωτηματολογίου της έρευνας.

Με βάση τα παραπάνω, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου - κατά κύριο λόγο - ερωτήσεις, διαρθρωμένες σε άξονες/θεματικές ενότητες

(Σαραφίδου, 2011: 29-30) που κάλυπταν ζητήματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης τόσο στο πλαίσιο επισκέψεων σε μουσεία όσο και σε ενδοσχολικό επίπεδο. Η πλειοψηφία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ήταν κλειστού τύπου με τη χρήση πενταβάθμιας κλίμακας LIKERT, όπου η τιμή 1 δηλώνει την αρνητική θέση των ερωτηθέντων σε σχέση με την εκφώνηση της ερώτησης-δήλωσης και η τιμή 5 την απόλυτα θετική θέση (Σαραφίδου, 2011:25-26). Εκτός από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε συμπληρωματικά και ορισμένες ανοιχτές ερωτήσεις για τη διατύπωση προτάσεων ή άλλων παρατηρήσεων για τον εμπλουτισμό των ποσοτικών δεδομένων (Σαραφίδου, 2011:31). Το ερωτηματολόγιο αυτό δόθηκε εκ νέου σε ένα δείγμα τεσσάρων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με εμπειρία στην εκπαίδευση με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης. Μετά την πιλοτική εφαρμογή αυτού του ερωτηματολογίου έγιναν ορισμένες αλλαγές στη διατύπωση και το περιεχόμενο ορισμένων ερωτήσεων και καταρτίστηκε το τελικό ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν ώστε να έχουν σαφήνεια, αφορούσαν σε ζητήματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων και δεν περιελάμβαναν ερωτήσεις για τα χαρακτηριστικά ή άλλα προσωπικά δεδομένα των μαθητών. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου εκτιμήθηκε στα 15'.

Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων, όπως προαναφέρθηκε ήταν διαρθρωμένο σε πέντε θεματικές ενότητες συμπεριλαμβανομένης και αυτής με τα δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων όπως το φύλο, η ηλικία, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας και τα έτη προϋπηρεσίας με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, την περιοχή και τη δομή υπηρεσίας κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, τις σπουδές και την κατάρτιση ή την επιμόρφωση στη Μουσειακή Εκπαίδευση (Ενότητα I: «Προφίλ Ερωτηθέντων», βλ. Παράρτημα, Ερωτηματολόγιο I). Οι ενότητες-άξονες του ερωτηματολογίου, εκτός από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, περιελάμβαναν συνολικά 21 ερωτήσεις-προτάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, ο δεύτερος άξονας (Ενότητα II: «*Εκπαιδευτικές Επισκέψεις σε Μουσεία*») περιελάμβανε ερωτήσεις για τις επισκέψεις σε μουσεία όπως η πραγματοποίηση ή όχι επισκέψεων, η συχνότητα επίσκεψης και τα είδη των μουσείων στα οποία έχουν πραγματοποιηθεί επισκέψεις, ζητήματα προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία όπως τρόποι προετοιμασίας και λόγοι μη προετοιμασίας, σύνδεση με γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία και λόγοι/δυσκολίες για τη μη πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία. Ο τρίτος άξονας ερωτήσεων (Ενότητα III: «*Χρήση εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων*») περιελάμβανε ερωτήσεις που συνδέονται με ενδοσχολικές πρακτικές αξιοποίησης των υπηρεσιών και δυνατοτήτων των μουσείων όπως η χρήση εκπαιδευτικού και άλλου υλικού μουσείων, τα είδη υλικού που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, οι λόγοι μη χρήσης σχετικού υλικού και οι παράγοντες που κατά τη γνώμη τους συμβάλλουν στην αξιοποίηση σχετικού υλικού. Ο τέταρτος άξονας ερωτήσεων (Ενότητα IV: «*Συνεργασία Σχολείου*

και Μουσείου»), αφορούσε ζητήματα συνεργασίας εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και μουσείου και περιελάμβανε ερωτήσεις για την ύπαρξη συνεργασίας πριν την επίσκεψη των μαθητών στο μουσείο μεταξύ των εκπαιδευτικών και του προσωπικού των μουσείων, την περιγραφή και την αξιολόγηση της συνεργασίας. Τέλος, ο πέμπτος άξονας ερωτήσεων (Ενότητα IV : «Αξιοποίηση των Μουσείων στην Εκπαίδευση των Μαθητών με Σοβαρά Προβλήματα Όρασης») διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης του μουσείου με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης όπως η χρησιμότητα των εκπαιδευτικών επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης, οι παράγοντες δυσκολίας στην εκπαιδευτική αξιοποίηση μουσείων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης και οι προτάσεις τους για την καλύτερη συνεργασία σχολείου και μουσείου αναφορικά με τις επισκέψεις παιδιών με προβλήματα όρασης. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε, επίσης, ένα εισαγωγικό κείμενο που στόχευε στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το γενικό αντικείμενο της έρευνας, τη σημασία της συμμετοχής τους στην έρευνα και στη διαβεβαίωση για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των ίδιων και των σχολείων. Επιπλέον, γινόταν σαφής αναφορά στο πλαίσιο χρηματοδότησης της έρευνας, όπως προβλέπεται σε αυτές τις περιπτώσεις (Cohen & Manion, 1994:143· Σαραφίδου, 2011:30). Ολόκληρο το εργαλείο της έρευνας παρατίθεται στο Παράρτημα («Ερωτηματολόγιο Ι»).

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αναφέρουμε ορισμένες δυσκολίες της έρευνας στο επίπεδο της κατάρτισης του ερωτηματολογίου. Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με τις διαφορετικές δομές εκπαίδευσης και φοίτησης των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης (Ειδικά Σχολεία και διαφορετικές δομές φοίτησης στα Γενικά Σχολεία), τον μικρό πληθυσμό των μαθητών με σοβαρά προβλήματα συγκριτικά με τον μαθητικό πληθυσμό με άλλες αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την ανομοιογένεια του πληθυσμού των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης και τις αλλαγές στην κατανομή αυτού του πληθυσμού αναφορικά με τις πρόσθετες αναπηρίες.

Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορετικές δομές εκπαίδευσης και φοίτησης των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα αποτελούν διαφορετικά πλαίσια με διαφορετικές συνθήκες και δυνατότητες. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο και ο προβληματισμός για τυχόν διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη δομή εκπαίδευσης και φοίτησης των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης αντιμετωπίστηκε σε επίπεδο σχεδιασμού του ερωτηματολογίου με την προσθήκη της επιλογής «Άλλο» στις ερωτήσεις-προτάσεις του ερωτηματολογίου ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να προσθέσουν τυχόν παρατηρήσεις ή άλλες απαντήσεις, και σε επίπεδο επεξεργασίας των αποτελεσμάτων με τον έλεγχο εξάρτησης των σύνθετων μεταβλητών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας.

Μία άλλη δυσκολία στην κατάρτιση του ερωτηματολογίου αφορούσε στην ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού με σοβαρά προβλήματα όρασης και

ειδικότερα τις περιπτώσεις μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης και πρόσθετες αναπηρίες καθώς τα τελευταία χρόνια έχουν παρατηρηθεί αλλαγές στην κατανομή του πληθυσμού των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης με αύξηση των περιπτώσεων των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης και άλλα συνοδά προβλήματα (Αργυρόπουλος, 2011:34). Από την πιλοτική φάση του δεύτερου ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι ερωτήσεις ανάλογου περιεχομένου με γενική όμως διατύπωση - π.χ. άλλες δυσκολίες/προβλήματα των μαθητών – ήταν ασαφείς και δε θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Ερωτήσεις με πιο συγκεκριμένες αναφορές σχετικές με αυτό το θέμα αποφεύχθηκαν για λόγους δεοντολογίας και διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων των μαθητών. Τελικά, επιλέχθηκε να μην συμπεριληφθούν ερωτήσεις για πιθανές πρόσθετες αναπηρίες καθώς κάτι τέτοιο θα μπορούσε να φέρει σε αμηχανία τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους συνυπολογίζοντας μάλιστα και τον πολύ μικρό αριθμό των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης. Δόθηκε, όμως, η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς – εφόσον το επιθυμούσαν - να καταθέσουν τις απόψεις τους σε ανοιχτές ερωτήσεις σε διάφορα θέματα – π.χ. σε ερωτήσεις που ζητούσαν τυχόν παρατηρήσεις τους ή σχόλια για θέματα τα οποία κατά τη γνώμη τους δεν συμπεριλαμβάνονταν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου - ή στην επιλογή «Άλλο» που όπως προαναφέρθηκε είχε προστεθεί στις ερωτήσεις-προτάσεις του ερωτηματολογίου. Οι συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν στη συνέχεια και με εκπαιδευτικούς Ειδικών Σχολείων έδωσαν επίσης τη δυνατότητα για την έκφραση απόψεων σχετικών με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους με γνώμονα πάντα τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και εφόσον οι ίδιοι ανέφεραν τέτοιου είδους ζητήματα.

5.3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2012. Συγκεκριμένα, η διεξαγωγή της έρευνας ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2012 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο με τη λήξη της σχολικού έτους 2011-2012. Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση της διαδικασίας συλλογής δεδομένων θα πρέπει να αναφέρουμε τις δυσκολίες τόσο εντοπισμού του δείγματος όσο και συλλογής δεδομένων. Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με τον μικρό πληθυσμό των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης συγκριτικά με τον μαθητικό πληθυσμό με άλλες αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προαναφέρθηκε αλλά και με ζητήματα που αφορούν στη χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής και με την τακτική επικαιροποίηση των στοιχείων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το 2003-2004 το Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, επισημαίνοντας την έλλειψη χαρτογράφησης της Ειδικής Αγωγής και τα συνακόλουθα προβλήματα από την έλλειψη μιας συστηματικής καταγραφής της μορφής της, προχώρησε σε μια έρευνα με κύριο σκοπό την περιγραφή της εικόνας της Ειδικής Αγωγής. Ένας από τους στόχους της έρευνας αυτής ήταν και η πλήρης καταγραφή του πληθυσμού που εξυπηρετεί η

Ειδική Αγωγή. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής οι μαθητές με «προβλήματα όρασης» αποτελούσαν κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας το 0,7% του πληθυσμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, 2004)⁸⁶. Ωστόσο, όπως σημειώνει ο Βουγιουκλίδης (2006) η έρευνα αυτή αφορούσε δομές Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) και δεν περιελάμβανε στοιχεία για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε Γενικά Σχολεία χωρίς υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, ο ακριβής αριθμός των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης δεν μπορεί να θεωρηθεί απόλυτα γνωστός, καθώς πέρα από τις δυσκολίες χαρτογράφησης και επικαιροποίησης των στοιχείων τόσο στο χώρο της Γενικής Αγωγής όσο και στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, όπως προαναφέρθηκε, πολλά παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης μπορεί να έχουν και άλλες αναπηρίες γεγονός που δημιουργεί πρόσθετες δυσκολίες στην καταγραφή τους ανά κατηγορία αναγκών σε σχέση και με το ερώτημα για το ποια αναπηρία θεωρείται κύρια (Hodddar, 2003:164).

Λόγω της έλλειψης μιας συστηματικής καταγραφής του πληθυσμού των μαθητών με αναπηρίες όρασης και των δομών στις οποίες φοιτούν οι μαθητές αυτοί, για τον εντοπισμό του δείγματος της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν εκτός από τα Ειδικά Σχολεία Τυφλών, πίνακες από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αναφορικά με την καταγραφή των δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι πίνακες τοποθετήσεων αναπληρωτών εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής κατά το σχολικό έτος 2011-2012 σε δομές Ειδικής Αγωγής καθώς και οι πίνακες με τις τοποθετήσεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (παράλληλη στήριξη)⁸⁷ κατά το ίδιο σχολικό έτος. Στις

⁸⁶ Πιο συγκεκριμένα, σε σύνολο 15.850 ατόμων που εξυπηρετούσε η Ειδική Αγωγή κατά το έτος 2003 τα παιδιά με «προβλήματα όρασης» ήταν 105. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα οι περισσότεροι μαθητές με «προβλήματα όρασης» βρίσκονταν στην Αττική και ακολουθεί η περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας.

Παρόμοιος αριθμός μαθητών με «προβλήματα όρασης» φαίνεται και σε σχετικό πίνακα του 2005 αναφορικά με την καταγραφή των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανά κατηγορία αναγκών, απ' όπου προκύπτει ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης που φοιτούσαν σε δομές Ειδικής Αγωγής (ειδικά σχολεία και τμήματα ένταξης) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν συνολικά 154. Από τους μαθητές αυτούς οι 13 ήταν Προσχολικής Εκπαίδευσης, οι 115 ήταν μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία και τμήματα ένταξης (51 και 64 αντίστοιχα) και οι 26 ήταν μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης και ΕΒΕΚ (22 και 4 μαθητές αντίστοιχα), από http://www.chiourea.gr/2009/03/1-5-2005_13.html (πρόσβαση 4 Μαΐου 2012).

⁸⁷ Με τον Νόμο 3966/2011 (κεφ. 5, άρθρο 56, παρ. 2^α) ορίζεται ότι «από την 1/9/2010, η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση μπορεί να παρέχεται και μέσω προγραμμάτων εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία εντάσσονται σε Πράξεις που συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από το Δημόσιο στο πλαίσιο του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) από εκπαιδευτικούς των κλάδων ΠΕ 60 και ΠΕ 70 που έχουν τα τυπικά προσόντα τοποθέτησης στην ΕΑΕ, ΠΕ 61, ΠΕ 71 [...]. Αν οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί δεν επαρκούν, στα προγράμματα αυτά μπορεί να συμμετέχουν και οι λοιποί εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ 60 και ΠΕ 70...». Κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας (2011-2012), η παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, καλύπτονταν με ξεχωριστές φάσεις τοποθέτησης αναπληρωτών εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και με ξεχωριστούς κατά κλάδους πίνακες τοποθετήσεων. Η κάλυψη

δύο τελευταίες περιπτώσεις το κριτήριο εντοπισμού του δείγματος ήταν η πιστοποιημένη επάρκεια στη γνώση της γραφής Braille ως προσόν τοποθέτησης σε σχολεία με μαθητές με αναπηρίες όρασης. Με βάση τη χρήση καταλόγων για τον εντοπισμό του δείγματος, ως μέθοδος δειγματοληψίας μπορεί να θεωρηθεί η απλή τυχαία δειγματοληψία⁸⁸, αν και δεν υπήρχε η δυνατότητα ενός συγκεντρωτικού καταλόγου του μελετώμενου πληθυσμού.

Παρά την ύπαρξη των καταλόγων χρειάστηκε να προηγηθεί επικοινωνία με τις δομές που ήταν εφικτό ώστε να διαπιστωθεί η επικαιροποίηση των στοιχείων, η ύπαρξη μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης αλλά και η υποστήριξή τους από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που αποτελούσαν τον πληθυσμό στόχο της έρευνας. Μια επιπλέον δυσκολία με τους καταλόγους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ήταν η αναφορά ονομάτων και όχι δομών (π.χ. αναπληρωτές με κριτήριο τη γραφή Braille στην Παράλληλη Στήριξη). Σε αυτή την περίπτωση ιδιαίτερα σημαντική ήταν η βοήθεια Συλλόγων (π.χ. Σύλλογοι Αποφοίτων Ειδικής Αγωγής, Σύλλογοι Γονέων Παιδιών με Προβλήματα Όρασης), Σχολικών Συμβούλων, διευθυντών Σχολικών Μονάδων και βέβαια των ίδιων των εκπαιδευτικών. Κατά τη διαδικασία αυτή, διαπιστώθηκαν ποικίλες περιπτώσεις: σχολεία με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης χωρίς υποστήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, σχολεία με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης με υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (παράλληλη στήριξη), αναπληρωτές εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής που είχαν προσληφθεί με κριτήριο τη γραφή Braille αλλά δεν υποστήριζαν μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης και σχολεία τα οποία περιλαμβάνονταν σε σχετικούς καταλόγους αλλά οι μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης είχαν αποφοιτήσει.

Συνολικά διανεμήθηκαν 66 ερωτηματολόγια. Η διανομή και η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων έγινε με τον πιο πρόσφορο τρόπο για κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικό – ταχυδρομικά, με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή και προσωπικά. Στην περίπτωση της ταχυδρομικής αποστολής στο φάκελο εκτός από το ερωτηματολόγιο με το συνοδευτικό εισαγωγικό κείμενο, εσωκλείονταν, επίσης, ένας επιπλέον φάκελος και τα απαραίτητα γραμματόσημα για την κάλυψη των ταχυδρομικών εξόδων επιστροφής του ερωτηματολογίου (Σαραφίδου, 2011:41). Σε κάθε περίπτωση, τηρήθηκαν κανόνες δεοντολογίας που υπαγορεύουν την ενημέρωση των συμμετεχόντων για το σκοπό της έρευνας, την εκούσια συμμετοχή τους, τον σεβασμό των απαντήσεών τους και την εχεμύθεια. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε

των αναγκών της Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς συνεχίζεται με παρόμοιο τρόπο και κατά το χρόνο συγγραφής της παρούσας εργασίας.

⁸⁸ Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994:128), στην απλή τυχαία δειγματοληψία «επιλέγεται στην τύχη μέσα από έναν κατάλογο του πληθυσμού (ένα πλαίσιο δειγματοληψίας) ο απαιτούμενος αριθμός των υποκειμένων που θα αποτελέσουν το δείγμα».

ατομικά –αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας ή συνεκτευκτή– (Σαραφίδου, 2011:31).

Τελικά, συγκεντρώθηκαν 46 ερωτηματολόγια. Η ανταπόκριση κρίνεται απόλυτα ικανοποιητική (ποσοστό 69,69%), αν λάβει κανείς υπόψη ότι συχνά ένα σημαντικό μέρος των ερωτηματολογίων σε τέτοιου είδους έρευνες μπορεί να μην επιστρέφεται (Σαραφίδου, 2011:31-32). Η ανταπόκριση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα τόσο του ενδιαφέροντος των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και της επικοινωνίας της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Οι τρεις περιπτώσεις που εξαιρέθηκαν από το τελικό δείγμα της έρευνας ήταν ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής που είτε είχαν μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης στην τάξη τους χωρίς άλλη υποστήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής είτε απασχολούνταν στην Παράλληλη Στήριξη χωρίς προηγούμενες σπουδές – βασικές ή μεταπτυχιακές - στην Ειδική Αγωγή. Η εξαίρεση των περιπτώσεων αυτών από το δείγμα της έρευνας έγινε για να μην αλλοιωθεί ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας που ήταν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής.

5.3.4. Ανάλυση δεδομένων της ποσοτικής έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο αυτής της φάσης της έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου και με ποσοτική μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, συγκεντρώθηκαν τυποποιημένες πληροφορίες, εξακριβώθηκαν συσχετισμοί και έγιναν γενικεύσεις των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερες ομάδες πληθυσμού. Η επεξεργασία των δεδομένων αφορά στις κατανομές συχνοτήτων και ποσοστών των μεταβλητών των ερωτηματολογίων (περιγραφική στατιστική) (Σαραφίδου, 2011:47-48). Κατόπιν γίνεται έλεγχος εξάρτησης των σύνθετων μεταβλητών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας (στατιστική συμπερασματολογία) (Σαραφίδου, 2011: 48-50).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεδομένου του πλήθους του δείγματος, της κατανομής των δημογραφικών χαρακτηριστικών και της δομής του ερωτηματολογίου όπου σε ενότητες αυτού συμμετείχαν υποομάδες των ατόμων με βάση προηγούμενες απαντήσεις, το δείγμα που χρησιμοποιείται σε κάποιους ελέγχους της στατιστικής συμπερασματολογίας είναι μικρό και άρα δεν κρίνεται ίσως ικανό να οδηγήσει σε γενικευμένα συμπεράσματα. Ωστόσο και σε αυτή την περίπτωση πραγματοποιήθηκαν οι αντίστοιχοι έλεγχοι προκειμένου να καταγραφεί η πιθανή τάση και να υπάρξουν οι ενδείξεις για επιπλέον μελλοντική διερεύνηση.

Για τους λόγους αυτούς και για τους παραπάνω ελέγχους εφαρμόστηκαν διαφορετικές τεχνικές ελέγχου:

- με δημιουργία πίνακα διπλής εισόδου και εφαρμογή χ^2 ελέγχου στην περίπτωση των ελέγχων της εξάρτησης μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών.

- εφαρμογή μη παραμετρικού τεστ και συγκεκριμένα ο έλεγχος Mann-Whitney καθώς τα δεδομένα ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία είναι μη συσχετισμένα και το πλήθος τους μικρό.

Θα πρέπει να σημειωθεί, ακόμη, ότι κατά την επαγωγική στατιστική ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έγινε με τη χρήση παραμετρικών και μη παραμετρικών τεστ. Η διαφορά στη στατιστική σημαντικότητα ήταν πολύ μικρή αλλά λόγω του περιορισμένου δείγματος σε ορισμένες ομάδες σύγκρισης και της μη συμμετρικής κατανομής σε ορισμένες ερωτήσεις επιλέχθηκε να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των μη παραμετρικών τεστ.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS – PASW Statistics 18) (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011) και το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιείται είναι $\alpha=,05$. Σε ό,τι αφορά την επεξεργασία των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αυτή πραγματοποιήθηκε με ανάλυση σε κατηγορίες. Με τον εντοπισμό νοηματικών μονάδων που υπήρχαν σε προτάσεις και λέξεις των απαντήσεων σχηματίστηκαν κατηγορίες και υποκατηγορίες (Dey, 1993·Miles & Huberman, 1994).

5.4. Η ποιοτική έρευνα

Όπως προαναφέρθηκε η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε οριζόντιο άξονα με τη χορήγηση ερωτηματολογίου και σε κατακόρυφο άξονα με συνεντεύξεις με σκοπό τον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (Cohen & Manion, 1994· Dey, 1993· Javeau, 1993).

5.4.1. Συμμετέχοντες ποιοτικής έρευνας

Στην έρευνα που διεξήχθη με συνεντεύξεις συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2011-2012 υποστήριζαν μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης σε διαφορετικές δομές εκπαίδευσης και φοίτησης (Ειδικά Σχολεία, Παράλληλη Στήριξη, Τμήματα Ένταξης), είχαν συμμετάσχει στην ποσοτική έρευνα και είχαν πραγματοποιήσει επισκέψεις σε μουσεία με τους μαθητές τους τουλάχιστον μία φορά είτε κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας είτε παλαιότερα. Πιο συγκεκριμένα, στις συνεντεύξεις συμμετείχαν τέσσερις εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Ειδικά Σχολεία Τυφλών (ΕΕΣ), τρεις εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Τμήματα Ένταξης (ΕΤΕ) και οκτώ εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στην Παράλληλη Στήριξη (ΕΠΣ) και είχαν πραγματοποιήσει επισκέψεις σε μουσεία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και κυρίως των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε δομές Παράλληλης Στήριξης ήταν στην ηλικιακή κατηγορία κάτω των 30 ετών ενώ οι περισσότεροι από αυτούς είχαν εμπειρία με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης από 1-5 έτη.

5.4.2. Το εργαλείο της έρευνας – Ημιδομημένη συνέντευξη

Στην έρευνα με συνεντεύξεις ακολουθήθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης με ανοιχτές ερωτήσεις. Γενικότερα, αυτός ο τύπος συνέντευξης παρέχει μεγαλύτερη ευελιξία, δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να μιλήσουν ελεύθερα αλλά και τη δυνατότητα στον συνεντευκτή να τροποποιήσει την αλληλουχία των ερωτήσεων, να αλλάξει τη διατύπωση, να τις εξηγήσει, να ζητήσει διευκρινίσεις κ.λπ. (Bell, 2001: 143-168· Cohen & Manion, 1994: 373-410· Σαραφίδου, 2011:58-63), στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά για την παρούσα έρευνα αν συνυπολογίσουμε τα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αλλά και τις διαφορετικές τους εμπειρίες από διαφορετικά είδη μουσείων. Η κατάρτιση των ερωτήσεων στο πλαίσιο των συνεντεύξεων - «οδηγός συνέντευξης» (Σαραφίδου, 2011:58-59) - έγινε με βάση τους στόχους της έρευνας, τη βιβλιογραφική επισκόπηση αλλά και με βάση και τα πρώτα αποτελέσματα της επεξεργασίας των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας με ερωτηματολόγιο που είχε προηγηθεί. Έτσι, διαμορφώθηκαν ερωτήσεις σχετικές με «εμπειρίες και συμπεριφορές» και ερωτήσεις «γνώμης ή αξιών» (Σαραφίδου, 2011:59). Οι ερωτήσεις αυτές ήταν διαρθρωμένες σε τέσσερις βασικούς άξονες/θεματικές περιοχές:

- α) το πλαίσιο των επισκέψεων στα μουσεία (π.χ. τύποι εκπαιδευτικών επισκέψεων, συμμετοχή των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στη λήψη αποφάσεων για επισκέψεις σε μουσεία),
- β) ζητήματα σύνδεσης της επίσκεψης στο μουσείο με την καθημερινή σχολική ζωή (π.χ. τρόποι προετοιμασίας των μαθητών),
- γ) ζητήματα επικοινωνίας ή συνεργασίας με το αρμόδιο προσωπικό των μουσείων και πρόσβαση στο χώρο του μουσείου και
- δ) απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης (Βλ. Παράρτημα, «Οδηγός Συνέντευξης με Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης»).

5.4.3. Διαδικασία συλλογής ποιοτικών δεδομένων

Η έρευνα με συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα από τον Ιούνιο του 2012 ως τον Νοέμβριο του 2012. Στην περίπτωση της έρευνας με συνεντεύξεις και για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η «στοχοθετημένη επιλογή» (Σαραφίδου, 2011: 65) με βάση τους στόχους της έρευνας. Ένα βασικό κριτήριο για την επιλογή του δείγματος ήταν η εμπειρία των συμμετεχόντων από επισκέψεις σε μουσεία με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης. Έτσι, με βάση την πρώτη επεξεργασία των απαντήσεων των ερωτηματολογίων διαμορφώθηκε ένα πρώτο δείγμα συμμετεχόντων ανάλογα με το αν είχαν απαντήσει θετικά στη σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου για την πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία. Το δεύτερο βασικό κριτήριο για την επιλογή του δείγματος ήταν η υπηρεσία σε διαφορετικές δομές εκπαίδευσης και φοίτησης (Ειδικά Σχολεία, Τμήματα Ένταξης και Παράλληλη Στήριξη). Η ετερογένεια των συμμετεχόντων με βάση τις

διαφορετικές δομές εκπαίδευσης θεωρήθηκε σημαντική για τον εμπλουτισμό τη συζήτησης για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης και την - εν δυνάμει - συνεισφορά των μουσείων στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών (Σαραφίδου, 2011:65).

Για την επιλογή του δείγματος των συμμετεχόντων στην έρευνα με συνεντεύξεις είχε προηγηθεί επικοινωνία κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας. Κατά την επικοινωνία αυτή οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής που είχαν δηλώσει ότι είχαν πραγματοποιήσει επισκέψεις σε μουσεία με τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης ενημερώνονταν από την ερευνήτρια για το σκοπό των συνεντεύξεων και τη διασφάλιση της ανωνυμίας των ίδιων και των σχολείων στα οποία υπηρετούσαν. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που είχαν δηλώσει ότι είχαν πραγματοποιήσει επισκέψεις σε μουσεία με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης που ήταν μικρότερος από τον συνολικό αριθμό του δείγματος της έρευνας με ερωτηματολόγιο, η γεωγραφική διασπορά των συμμετεχόντων, οι δυσκολίες επικοινωνίας, οι μετακινήσεις του εκπαιδευτικού πληθυσμού που συνήθως υπάρχουν σε διαφορετικές σχολικές χρονιές αποτέλεσαν βασικές δυσκολίες για τη διαμόρφωση του τελικού δείγματος το οποίο, όπως προαναφέρθηκε, ήταν συνολικά 15 άτομα.

Στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αφού εξασφαλίστηκε η εκούσια συμμετοχή τους, καθορίστηκε ο χρόνος και ο χώρος διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια σε χρόνο και χώρο που εξυπηρετούσε τους συμμετέχοντες. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων.

5.4.4. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων της έρευνας

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση για τη μετατροπή του υλικού που είχε συγκεντρωθεί σε επεξεργάσιμη μορφή (γραπτό κείμενο). Η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με ανάλυση σε κατηγορίες με βάση τις νοηματικές μονάδες – αποσπάσματα, προτάσεις και λέξεις- των συνεντεύξεων (Miles & Huberman, 1994). Πιο συγκεκριμένα, με βάση τους άξονες και τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων και με τον εντοπισμό των νοηματικών μονάδων έγινε η διάκριση σε κατηγορίες και υποκατηγορίες. Η αναζήτηση της αξιοπιστίας (reliability) έγινε με τον υπολογισμό του δείκτη συμφωνίας μεταξύ δύο αξιολογητών (inter-rater reliability) με σκοπό να υπάρξει συμφωνία ως προς την τελική διάκριση κατηγοριών και υποκατηγοριών. Σύμφωνα με τον Robson (1997), ο δείκτης αυτός ορίζεται ως το κλάσμα του αριθμού συμφωνιών προς το συνολικό άθροισμα συμφωνιών και διαφωνιών ($P_o = \frac{N_{\text{ΣΥΜΦΩΝΙΩΝ}}}{(N_{\text{ΣΥΜΦΩΝΙΩΝ}} + N_{\text{ΑΣΥΜΦΩΝΙΩΝ}})$). Ο συγκεκριμένος δείκτης μπορεί να εκφραστεί και σε ποσοστιαία μορφή και ως αποδεκτές τιμές για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων θεωρούνται εκείνες που είναι άνω του 85%. Οι αξιολογητές εργάστηκαν ξεχωριστά με βάση τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων και στη συνέχεια έγινε σύγκριση των κατηγοριών και υποκατηγοριών που αναδείχθηκαν και συγκροτήθηκε η τελική κατηγοριοποίηση των απαντήσεων σε

κατηγορίες και σε υποκατηγορίες όπου υπήρχαν. Σε ό,τι αφορά την αξιοπιστία ανά άξονα συνεντεύξεων (βλ. Παράρτημα «Οδηγός Συνέντευξης»), στις περιπτώσεις του 1^{ου} και 2^{ου} άξονα των συνεντεύξεων λόγω της φύσης των δεδομένων η αξιοπιστία υπολογίστηκε στην τιμή $P_0 = 0,98$. Στις περιπτώσεις του 3^{ου} και 4^{ου} άξονα η αξιοπιστία υπολογίστηκε στην τιμή $P_0 = 0,93$.

5.5. Έρευνα σε Αρχαιολογικά Μουσεία

Η επιλογή των Αρχαιολογικών Μουσείων ως πληθυσμό στόχο της δεύτερης έρευνας βασίστηκε στη γενικότερη διαπίστωση ότι τα Αρχαιολογικά Μουσεία χαρακτηρίζουν την μουσειακή πραγματικότητα της χώρας μας. Τα Αρχαιολογικά Μουσεία έχουν μια μακρά ιστορία στην Ελλάδα (Γκαζή, 1999, 1999α· Μούλιου, 1999· Χουρμουζιάδη, 2006), χαρακτηρίζονται από τη μεγάλη τους γεωγραφική διασπορά αφού βρίσκονται σε κάθε περιοχή της Ελλάδας, διοικούνται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης ιεραρχικής διοικητικής οργάνωσης⁸⁹, έχουν μια ιδιαίτερα σημαντική συνεισφορά και σημαίνοντα ρόλο στην εκπαιδευτική και μουσειοπαιδαγωγική πραγματικότητα (Μούλιου, 1999) και έχουν αποτελέσει και αντικείμενο διαφόρων ερευνών (ενδεικτικά: Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα, 2002·Νικονάνου, 2002).

5.5.1. Στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Οι στόχοι της έρευνας σε Αρχαιολογικά Μουσεία της χώρας αφορούσαν στη διερεύνηση της εμπειρίας των Αρχαιολογικών Μουσείων σχετικά με εκπαιδευτικά προγράμματα με μαθητές με αναπηρίες όρασης, των παραμέτρων που συνδέονται με τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές και άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης καθώς και των απόψεών τους για την καλύτερη συνεργασία μουσείου και σχολείου. Πιο αναλυτικά, βασικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ήταν:

- α. Ποια είναι η εμπειρία των Αρχαιολογικών Μουσείων από την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης και ποιες πρακτικές ακολουθούν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης και στις περιπτώσεις συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς σοβαρά προβλήματα όρασης;
- β. Πώς διαμορφώνεται η συνεργασία μουσείου και σχολείου και ποιες είναι οι απόψεις του προσωπικού των Αρχαιολογικών Μουσείων για την καλύτερη συνεργασία μουσείου και σχολείου στην περίπτωση των εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης;

⁸⁹ Τα Αρχαιολογικά Μουσεία τελούν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Πολιτισμού το οποίο είναι και υπεύθυνο γενικότερα για την ίδρυση και λειτουργία μουσείων από το Δημόσιο ή την αναγνώριση μουσείων που ιδρύονται ή ανήκουν σε άλλα νομικά πρόσωπα (Νόμος 3028/2002). Η έρευνα σε αρχαιολογικά μουσεία της χώρας πραγματοποιήθηκε με την ισχύουσα διοικητική οργάνωση κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας (2012) (Π.Δ. 191/2003).

γ. Ποιοι παράγοντες λειτουργούν ανασχετικά ή ενισχύουν τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές και άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης;

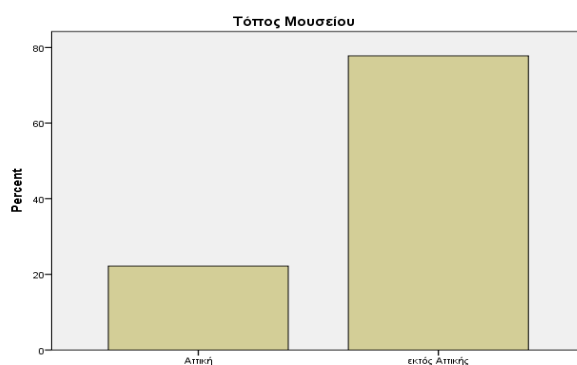
5.5.2. Η μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα σε Αρχαιολογικά Μουσεία της χώρας αποτελεί μια μελέτη επισκόπησης με τη χρήση ερωτηματολογίου και με ποσοτική μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Με την επισκόπηση συγκεντρώθηκαν τυποποιημένες πληροφορίες, εξακριβώθηκαν συσχετισμοί και έγιναν γενικεύσεις των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερες ομάδες πληθυσμού (Cohen & Manion, 1994:122-151· Σαραφίδου, 2011:39-41).

5.5.3. Συμμετέχοντες της ποσοτικής έρευνας

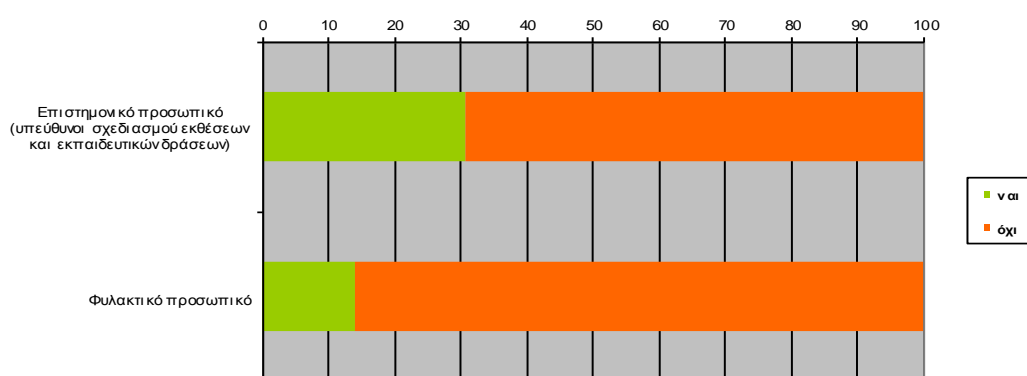
Στην έρευνα συμμετείχαν Αρχαιολογικά Μουσεία που εποπτεύονταν από τις (πρώην) Εφορείες Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων (ΕΠΚΑ) σύμφωνα με την ισχύουσα διοικητική οργάνωση του Υπουργείου Πολιτισμού κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, μουσεία που αποτελούν ειδικές περιφερειακές υπηρεσιακές μονάδες του Υπουργείου Πολιτισμού, μουσεία αρχαιολογικού περιεχομένου ιδιωτικού δικαίου που εποπτεύονται από το Υπουργείο Πολιτισμού καθώς και υπηρεσίες του Υπουργείου Πολιτισμού που δραστηριοποιούνται στον ή/και στον τομέα εκπόνησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία. Ο συνολικός αριθμός συμπληρωμένων ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν είναι 54. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας σε Αρχαιολογικά Μουσεία με ερωτηματολόγιο όπως προκύπτουν από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της ενότητας I του ερωτηματολογίου για τα αρχαιολογικά μουσεία (Βλ. Παράρτημα, Ερωτηματολόγιο II, ενότητα I: «Γενικές Πληροφορίες Συμμετεχόντων»).

Ως προς τη γεωγραφική κατανομή των συμμετεχόντων ακολουθήθηκε η κατανομή που υιοθετήθηκε και στην περίπτωση της έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, δηλαδή σε μουσεία και φορείς των περιοχών «Αττικής-Θεσσαλονίκης» και «Εκτός Αττικής-Θεσσαλονίκης». Με βάση τα αποτελέσματα της σχετικής ενότητας του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι το 22,2% (N=12/54) των συμμετεχόντων βρίσκονταν στην περιοχή «Αττική-Θεσσαλονίκη» και το υπόλοιπο 77,8% (N=42/54) στην περιφέρεια (βλ. γράφημα 8 και αντίστοιχα Παράρτημα, πίνακα 14).



Γράφημα 8: Κατανομή συμμετεχόντων μουσείων/φορέων ως προς την γεωγραφική περιοχή

Με βάση τη σχετική ερώτηση που περιλαμβάνόταν στην ενότητα Ι του ερωτηματολογίου «Γενικές Πληροφορίες Συμμετεχόντων», αναφορικά με την επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων – επιστημονικού και φυλακτικού - σε θέματα αναπηρίας προκύπτουν τα εξής: το 30,8% των μουσείων που συμμετείχαν κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας δήλωσαν ότι το επιστημονικό προσωπικό έχει λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση σε θέματα αναπηρίας και το 14% δήλωσε επιμόρφωση στο φυλακτικό προσωπικό (βλ. γράφημα 9 και Παράρτημα, πίνακα 15). Από τη μελέτη των ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε ότι από το σύνολο των μουσείων/φορέων που απάντησαν θετικά στις παραπάνω περιπτώσεις, οι πέντε (9,26%) ανέφεραν κάποιο είδος επιμόρφωσης και για τις δύο γενικές κατηγορίες προσωπικού (επιστημονικό και φυλακτικό).



Γράφημα 9: Επιμόρφωση προσωπικού των μουσείων σε θέματα αναπηρίας.

Εφαρμόζοντας έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι η επιμόρφωση του επιστημονικού προσωπικού των Αρχαιολογικών Μουσείων εμφανίζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τον τόπο του μουσείου/φορέων. Συγκεκριμένα στην περίπτωση των μουσείων «Αττικής–Θεσσαλονίκης» το 81,8% δηλώνει ότι έχει λάβει κάποια επιμόρφωση σε θέματα αναπηρίας ενώ στην περίπτωση των μουσείων της περιφέρειας το ποσοστό αυτό περιορίζεται στο 17,1% ($p < 0,000$), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 16).

Ωστόσο, εξετάζοντας τις απαντήσεις 16 συνολικά μουσείων/φορέων στη σχετική ανοιχτού τύπου ερώτηση που ζητούσε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν παραδείγματα δράσεων επιμορφωτικού χαρακτήρα που έχει παρακολουθήσει το προσωπικό των μουσείων, προκύπτει μια μεγάλη ποικιλία απαντήσεων σχετικά με τους φορείς διοργάνωσης των δράσεων αυτών, το είδος της δράσης επιμορφωτικού χαρακτήρα, τη διάρκεια, το περιεχόμενο, το χρόνο υλοποίησης – ο οποίος συχνά δεν αναφέρεται - ή και άλλους τρόπους ενημέρωσης και εκπαίδευσης που δίνονται ως παραδείγματα. Σε ορισμένες, μάλιστα περιπτώσεις τα παραδείγματα που αναφέρονται δεν αφορούν κάποια οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης αλλά περισσότερο διαφορετικές πηγές ενημέρωσης, τρόπους και φορείς εκπαίδευσης. Επίσης, σε μία περίπτωση η πολύχρονη επικοινωνία με άτομα με αναπηρίες θεωρείται ισοδύναμη

της επιμόρφωσης («*Η πολύχρονη επικοινωνία με τα ΑμεΑ μπορεί να θεωρηθεί ως επιμόρφωση*»). Θα πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι απαντήσεις αφορούν τα ίδια τα πρόσωπα που συμπληρώνουν τα ερωτηματολόγια χωρίς άλλες αναφορές στο υπόλοιπο προσωπικό των μουσείων ή αφορούν μέρος του προσωπικού των μουσείων ή είναι πιο γενικές. Πιο αναλυτικά, από την επεξεργασία των απαντήσεων προκύπτουν οι ακόλουθες κατηγορίες (βλ. πίνακα 2):

Πίνακας 2: Παραδείγματα επιμορφωτικών δράσεων για την αναπηρία του προσωπικού των μουσείων

Τρόποι επιμόρφωσης του προσωπικού των μουσείων

Κατηγορίες

Σεμινάρια
Συνέδρια/ημερίδες
Άλλες πηγές/φορείς ενημέρωσης
Μαθήματα στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών
Γενικές αναφορές

- Σεμινάρια

Οκτώ συνολικά μουσεία/φορείς αναφέρονται σε σεμινάρια επιμόρφωσης. Στην πλειοψηφία τους τα μουσεία/φορείς δεν αναφέρουν τον χρόνο υλοποίησης των σεμιναρίων αυτών. Το περιεχόμενο των σεμιναρίων αυτών μπορεί να αφορά την προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι αναφορές μπορεί να είναι πιο γενικές όπως «*σχετικά σεμινάρια*» ή «*σεμινάρια για την εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*». Η διάρκεια των σεμιναρίων αυτών στις περισσότερες περιπτώσεις δεν αναφέρεται ενώ σε δύο περιπτώσεις γίνεται αναφορά σε ημερήσιο σεμινάριο και σχολιάζεται η περιορισμένη του διάρκεια ή γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένες ώρες σχετικής θεματικής ενότητας σεμιναρίου με άλλη γενικότερη θεματική. Οι φορείς υλοποίησης που αναφέρονται είναι το Υπουργείο Πολιτισμού, το *ΙΝΕΠ*, *ΕΚΔΔΑ* ενώ σε μία περίπτωση γίνεται αναφορά σε συνεργασία του μουσείου με τα ίδια τα άτομα με αναπηρίες και συμμετοχή σε σχετικό σεμινάριο. Σε ό,τι αφορά το προσωπικό που παρακολούθησε τα σεμινάρια αυτά, οι αναφορές μπορεί να είναι είτε πιο συγκεκριμένες (π.χ. μέρος του προσωπικού (επιστημονικού και φυλακτικού), φυλακτικό προσωπικό, τα ίδια τα πρόσωπα που συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο) είτε πιο γενικές.

- Συνέδρια/Ημερίδες

Έξι συνολικά μουσεία/φορείς αναφέρονται σε ημερίδες και συνέδρια που έχει παρακολουθήσει ή στα οποία έχει συμμετάσχει το προσωπικό των μουσείων. Στις περισσότερες από αυτές τις αναφορές δεν αναφέρεται ο χρόνος υλοποίησης των ημερίδων αυτών ενώ και υπάρχει σαφής αναφορά σε συνέδριο για την προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού το οποίο πραγματοποιήθηκε το 2003 (Τσιτούρη, 2004). Σε ό,τι αφορά τους φορείς οργάνωσης των ημερίδων αυτών ή των συνεδρίων – εκτός από το συνέδριο που

προαναφέρθηκε - υπάρχουν αναφορές σε φορείς όπως το Υπουργείο Πολιτισμού, το Ελληνικό Τμήμα της διεθνούς οργάνωσης Very Special Arts, αναφορές σε ημερίδες πανεπιστημιακών τμημάτων χωρίς να αποσαφηνίζεται το περιεχόμενο των ημερίδων αυτών ή γενικές αναφορές σε συνέδρια. Επίσης, στις περισσότερες από αυτές τις αναφορές σε ημερίδες και συνέδρια δεν αποσαφηνίζεται ο αριθμός των προσώπων που παρακολούθησε ή συμμετείχε σε αυτές. Τέλος, σε μία περίπτωση αναφέρονται ανακοινώσεις του φορέα σε σχετικά συνέδρια.

- Άλλες πηγές/φορείς ενημέρωσης

Σε τρεις περιπτώσεις μουσείων/φορέων αναφέρονται και άλλοι τρόποι ενημέρωσης όπως το διαδίκτυο, ενημερωτικό υλικό και εγκύκλιοι του Υπουργείου Πολιτισμού ενώ σε μία περίπτωση αναφέρονται φορείς όπως το Ελληνικό Τμήμα του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM), ο Φάρος Τυφλών και το KEAT στους οποίους το υπεύθυνο προσωπικό για θέματα εκπαιδευτικών δράσεων απευθύνθηκε με σκοπό την καλύτερη ενημέρωση και την οργάνωση των δράσεων αυτών.

- Γενικές αναφορές

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται οι αναφορές δύο μουσείων για εκπαίδευση ή ενημέρωση του προσωπικού τους. Στα παραδείγματα που δίνονται γίνεται αναφορά σε εκπαίδευση κατά το έτος 2003. Η ανακήρυξη του έτους 2003 σε Ευρωπαϊκό Έτος Αναπηρίας και παράλληλα η οργάνωση των Ολυμπιακών Αγώνων το 2004 στη χώρα μας έδωσε μια σημαντική ώθηση και στον τομέα της επιμόρφωσης, χωρίς ωστόσο να γίνεται αναφορά στον φορέα υλοποίησης αυτής της ενημέρωσης ή στη διάρκειά του. Επίσης, σε μία περίπτωση γίνεται γενική αναφορά στην εκπαίδευση του επιστημονικού προσωπικού του μουσείου στο πλαίσιο σχετικής δράσης που είχε πραγματοποιήσει το μουσείο σε συνεργασία με άλλο μουσείο.

- Μαθήματα στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών

Σε μία περίπτωση μουσείου γίνεται αναφορά στην παρακολούθηση μαθημάτων στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών ορισμένων υπαλλήλων του μουσείου ενώ επισημαίνεται η επιθυμία του μουσείου για επιμόρφωση του προσωπικού, επιστημονικού και φυλακτικού.

Συνοψίζοντας, το ζήτημα της επιμόρφωσης του προσωπικού των μουσείων σε ζητήματα αναπηρίας εκτός από τη στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τον τόπο του μουσείου και την έμφαση που δίνεται περισσότερο στην επιμόρφωση του επιστημονικού προσωπικού σε σχέση με το φυλακτικό, παρουσιάζει και άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά αναφορικά με το είδος των επιμορφωτικών δράσεων, τα συστηματικότητα, το περιεχόμενο, τη διάρκεια, τους φορείς υλοποίησης, το χρόνο υλοποίησης κ.λπ. Από τη μελέτη των ερωτηματολογίων, αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι σε ορισμένες περιοχές παρατηρούνται διαφορές και μεταξύ των μουσείων της ίδιας Εφορείας. Για παράδειγμα μουσεία της ίδιας ΕΠΚΑ αναφέρονται στην επιμόρφωση του φυλακτικού τους προσωπικού και άλλα απαντούν αρνητικά στην ίδια ερώτηση.

5.5.4. Το εργαλείο της έρευνας – Σχεδιασμός του ερωτηματολογίου

Όπως και στην περίπτωση της έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής έτσι και στην περίπτωση της έρευνας σε Αρχαιολογικά Μουσεία της χώρας, το ερωτηματολόγιο της έρευνας κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια με βάση τους στόχους της έρευνας, τη βιβλιογραφική έρευνα αλλά και τα αποτελέσματα της πιλοτικής φάσης του ερωτηματολογίου (Σαραφίδου, 2011:41). Η διαδικασία κατασκευής του τελικού ερωτηματολογίου και στην περίπτωση αυτή ακολούθησε τις φάσεις της αρχικής κατασκευής ενός ερωτηματολογίου με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, την πιλοτική εφαρμογή, τη δημιουργία νέου ερωτηματολογίου με κλειστού τύπου ερωτήσεις, τη νέα πιλοτική εφαρμογή και τη δημιουργία του τελικού ερωτηματολογίου.

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις παρόλο που όπως προαναφέρθηκε υπάρχουν δυσκολίες στη συμπλήρωση τέτοιων ερωτηματολογίων (Cohen & Manion, 1994:137· Σαραφίδου, 2011:30, 32). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε ένα μικρό δείγμα τριών ατόμων που απασχολούνται στο χώρο των μουσείων και ειδικότερα στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Όπως και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, έτσι και στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τους ενδοιασμούς τους για το εύρος των ερωτήσεων, τη δυσκολία του θέματος με δεδομένο τον μικρό πληθυσμό των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης και τη χαμηλή συχνότητα εμφάνισης τέτοιων περιπτώσεων, τον απαιτούμενο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε συνδυασμό με το φόρτο εργασίας που αντιμετωπίζουν αλλά και τον αριθμό των ερευνών στις οποίες συχνά καλούνται να συμμετέχουν ή να συμβάλουν, την πιθανή χαμηλή ανταπόκριση και τη μη επιστροφή συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Αν και οι δυσκολίες αυτές ήταν αναμενόμενες, η φάση αυτή αποδείχθηκε ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς οι απαντήσεις και τα σχόλια των συμμετεχόντων στο πλαίσιο συζητήσεων σε αυτό το στάδιο σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούν ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν συνέβαλαν σημαντικά στη διαμόρφωση του τελικού ερωτηματολογίου. Αξίζει να σημειωθεί ότι ήδη από αυτή την πιλοτική φάση διαπιστώθηκαν δυσκολίες κατανόησης ορισμένων όρων όπως ο όρος «μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης». Για το λόγο αυτό στις επιμέρους ερωτήσεις του τελικού ερωτηματολογίου, δίπλα στον όρο «μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης» προστέθηκε σε παρένθεση η επεξήγηση «μαθητές με ολική ή μερική απώλεια όρασης».

Με βάση τα παραπάνω, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου - κατά κύριο λόγο - ερωτήσεις, διαρθρωμένες σε άξονες/θεματικές ενότητες (Σαραφίδου, 2011: 29-30) που αφορούσαν στη μελέτη παραμέτρων σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές ή και γενικότερα για άτομα με αναπηρίες όρασης. Η πλειοψηφία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ήταν κλειστού τύπου με τη χρήση πενταβάθμιας κλίμακας LIKERT, όπου η τιμή 1 δηλώνει την αρνητική θέση των ερωτηθέντων σε σχέση με την εκφώνηση της ερώτησης –

δήλωσης και η τιμή 5 την απόλυτα θετική θέση (Σαραφίδου, 2011:25-26). Εκτός από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε συμπληρωματικά και ορισμένες ανοιχτές ερωτήσεις για τη διατύπωση προτάσεων ή άλλων παρατηρήσεων για τον εμπλουτισμό των ποσοτικών δεδομένων (Σαραφίδου, 2011:31). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε ξανά σε ένα δείγμα τριών ατόμων από το χώρο των μουσείων, έγιναν ορισμένες αλλαγές στη διατύπωση ή και στο περιεχόμενο ορισμένων ερωτήσεων και έτσι διαμορφώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν ώστε να έχουν σαφήνεια και ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου εκτιμήθηκε στα 20΄.

Το ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων, όπως προαναφέρθηκε ήταν διαρθρωμένο σε τέσσερις άξονες/θεματικές ενότητες συμπεριλαμβανομένης και αυτής με τα γενικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (όνομα και τόπος μουσείου, επιμόρφωση του προσωπικού –επιστημονικού και φυλακτικού – των μουσείων σε θέματα αναπηρίας) και περιλάμβανε 25 συνολικά ερωτήσεις-προτάσεις. Στον αριθμό αυτό δεν περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις της πρώτης ενότητας για τις γενικές πληροφορίες των μουσείων. Πιο αναλυτικά, ο δεύτερος άξονας (Ενότητα II: *«Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (μαθητές με ολική ή μερική απώλεια όρασης)»*) περιελάμβανε ερωτήσεις για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης όπως το είδος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ειδικά σχεδιασμένα ή προσαρμοσμένα), τα κριτήρια επιλογής των θεματικών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ζητήματα συνεργασίας του μουσείου με άλλους φορείς, τη συχνότητα υλοποίησης προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, τις επιμέρους πρακτικές για την προσαρμογή ή τον σχεδιασμό αυτών των προγραμμάτων, ζητήματα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων καθώς και οι λόγοι για τους οποίους θεωρούν ότι τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα ή ορισμένα από αυτά δεν μπορούν να απευθυνθούν και σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης. Ο τρίτος άξονας (Ενότητα III: *«Εκπαιδευτικά προγράμματα με σχολικές ομάδες γενικών σχολείων στις οποίες υπήρχε και μαθητής ή μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (ολική ή μερική απώλεια όρασης)»*), περιελάμβανε ερωτήσεις για τις περιπτώσεις υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σχολικές ομάδες γενικών σχολείων στις οποίες φοιτούν και μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης όπως ζητήματα ενημέρωσης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και επιμέρους πρακτικές προσαρμογής αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ώστε να ανταποκρίνονται και στις ανάγκες των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης. Τέλος, η τέταρτη ενότητα (Ενότητα IV: *«Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές και άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)»*), περιελάμβανε ερωτήσεις που διερευνούσαν τις απόψεις του επιστημονικού προσωπικού των μουσείων για ανασχετικούς παράγοντες στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων για άτομα με αναπηρίες όρασης καθώς και τις προτάσεις τους για την καλύτερη συνεργασία μουσείου και σχολείου στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Όπως και στην περίπτωση του εργαλείου της ποσοτικής έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, το ερωτηματολόγιο για τα μουσεία περιελάμβανε, επίσης, ένα εισαγωγικό κείμενο με στόχο την ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων αλλά και των προϊσταμένων για το πλαίσιο και το γενικό αντικείμενο της έρευνας, τη σημασία της συμμετοχής τους στην έρευνα για την προώθηση της πρόσβασης του μαθητικού πληθυσμού με σοβαρά προβλήματα όρασης σε χώρους πολιτισμού όπως τα μουσεία και τη διασφάλιση της ανωνυμίας των φορέων για τα επιμέρους δεδομένα. Στο εισαγωγικό κείμενο υπογραμμιζόταν, επίσης, ότι το ερωτηματολόγιο δεν περιελάμβανε ερωτήσεις για εξειδικευμένα στοιχεία των φορέων όπως ζητήματα προσωπικού, λειτουργίας του μουσείου ή άλλα προσωπικά δεδομένα. Επιπλέον, όπως προβλέπεται σε ανάλογες περιπτώσεις, γινόταν σαφής αναφορά στο πλαίσιο χρηματοδότησης της έρευνας, (Cohen & Manion, 1994:143· Σαραφίδου, 2011:30). Ολόκληρο το εργαλείο της έρευνας παρατίθεται στο Παράρτημα («Ερωτηματολόγιο Π»).

5.5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διεξαγωγή της έρευνας σε Αρχαιολογικά Μουσεία της χώρας ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2012 και διήρκεσε έξι μήνες περίπου. Για τον εντοπισμό του δείγματος της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο επίσημος δικτυακός τόπος του Υπουργείου Πολιτισμού και συγκεκριμένα ο θεματικός κατάλογος «Αρχαιολογικά Μουσεία και Συλλογές»⁹⁰ και σχετική έκδοση του Υπουργείου Πολιτισμού (ΥΠΠΟ, 2008). Λόγω του εξειδικευμένου χαρακτήρα του υπό διερεύνηση θέματος σε συνδυασμό με τον μικρό συγκριτικά πληθυσμό των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης αποφασίστηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνας να σταλεί σε όλες τις Εφορείες Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων (ΕΠΚΑ) που επέτευαν και Αρχαιολογικά Μουσεία, σε άλλα αρχαιολογικού περιεχομένου μουσεία που αποτελούν ειδικές περιφερειακές υπηρεσιακές μονάδες του Υπουργείου Πολιτισμού και σε υπηρεσίες ή τμήματα του Υπουργείου Πολιτισμού που ασχολούνται με ή και με τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Για τη διανομή των ερωτηματολογίων ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: αρχικά γινόταν ενημέρωση του διευθυντή του μουσείου ή του προϊσταμένου της εκάστοτε ΕΠΚΑ με σχετική επιστολή προκειμένου να εγκρίνει την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας από το αρμόδιο προσωπικό των μουσείων. Στην επιστολή αυτή γινόταν ενημέρωση – όπως και στο εισαγωγικό κείμενο του ερωτηματολογίου – για το αντικείμενο της έρευνας, τη σημασία της συμμετοχής του μουσείου στην έρευνα και αναφορά ότι το ερωτηματολόγιο δεν περιελάμβανε στοιχεία της λειτουργίας του μουσείου που θα μπορούσαν να θεωρηθούν εξειδικευμένα ώστε να δημιουργηθούν δυσκολίες στη συμπλήρωσή του. Στη συνέχεια, στις περιπτώσεις που οι ΕΠΚΑ επέτευαν περισσότερα του ενός μουσεία, γινόταν η αποστολή των ερωτηματολογίων στα μουσεία ξεχωριστά.

⁹⁰ <http://odysseus.culture.gr/h/1/gh110.jsp> (τελευταία επίσκεψη 6 Φεβρουαρίου 2012).

Συνολικά διανεμήθηκαν 97 ερωτηματολόγια. Η διανομή και η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων έγινε κυρίως ταχυδρομικά αν και σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε και η ηλεκτρονική ταχυδρόμηση ανάλογα με το τι διευκόλυνε περισσότερο τους συμμετέχοντες. Στην περίπτωση της ταχυδρομικής αποστολής, στο φάκελο εσωκλείονταν, επίσης, ένας επιπλέον φάκελος και τα απαραίτητα γραμματόσημα για την κάλυψη των ταχυδρομικών εξόδων (Σαραφίδου, 2011:41). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε ατομικά –αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας ή συνεκτευκτή– (Σαραφίδου, 2011:31) και η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων έγινε, επίσης, με τον πιο πρόσφορο για κάθε συμμετέχοντα τρόπο.

Ο συνολικός αριθμός συμπληρωμένων ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν είναι 54 (ποσοστό επιστροφής 55,7%), ανταπόκριση που κρίνεται απόλυτα ικανοποιητική αν συνυπολογίσει κανείς τον εξειδικευμένο χαρακτήρα του υπό διερεύνηση θέματος και τις δυσκολίες που ανέκυψαν κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και οι οποίες αφορούν κυρίως τους τρόπους με τους οποίους τα μουσεία και οι φορείς επέλεξαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, η διοικητική οργάνωση των μουσείων, το γεγονός ότι οι ΕΠΚΑ επόπτευαν πολλές φορές περισσότερα του ενός μουσεία, η γεωγραφική διασπορά των εποπτευόμενων μουσείων σε κάθε ΕΠΚΑ –ιδιαίτερα στη νησιωτική Ελλάδα- , οι διαφορές στη στελέχωση των διαφορετικών μουσείων, η γεωγραφική τους θέση, οι αυξημένες αρμοδιότητες του προσωπικού των μουσείων, οι διαφορές στην ύπαρξη και στο βαθμό συστηματικότητας εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων/δράσεων, οι εργασίες ανακαίνισης και επανέκθεσης διαφόρων μουσείων της χώρας, κ.ά., δημιουργούν ένα αρκετά σύνθετο τοπίο. Επιπλέον, ο εξειδικευμένος χαρακτήρας του υπό διερεύνηση θέματος, δηλαδή οι εκπαιδευτικές δράσεις με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης που αποτελούν ένα πολύ μικρό αριθμητικά μαθητικό πληθυσμό συγκριτικά με τον γενικότερο μαθητικό πληθυσμό αλλά και με τον πληθυσμό των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οδήγησαν τα μουσεία που εποπτεύονταν από ΕΠΚΑ σε διαφορετικές επιλογές αναφορικά με τον τρόπο συμμετοχής τους στην έρευνα.

Πιο αναλυτικά, και σε ό,τι αφορά τις ΕΠΚΑ, 31 από αυτές που συμμετείχαν στην έρευνα αποστέλλοντας ερωτηματολόγια, επέλεξαν να απαντήσουν με διαφορετικούς τρόπους όπως: α. με ξεχωριστά ερωτηματολόγια για κάθε μουσείο της αρμοδιότητάς τους, β. με ξεχωριστά ερωτηματολόγια για ορισμένα μουσεία της αρμοδιότητάς τους τα οποία επέλεξαν κατά την κρίση τους και γ. με ένα συνολικό ερωτηματολόγιο για όλα τα μουσεία ή για μέρος των μουσείων της αρμοδιότητάς τους αναφέροντας αντίστοιχα ότι το ερωτηματολόγιο ισχύει για όλα τα μουσεία της εποπτείας τους ή αναφέροντας τα ονόματα των μουσείων που είχαν επιλέξει. Έτσι, ο αριθμός των μουσείων που αντιπροσωπεύονται από τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν από τις ΕΠΚΑ είναι στην πραγματικότητα μεγαλύτερος από τον απόλυτο αριθμό των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν.

Ωστόσο, ο αριθμός των ΕΠΚΑ που συμμετείχαν στην έρευνα δε θα πρέπει να οδηγήσει στην εντύπωση ότι οι άλλες Εφορείες αγνόησαν την έρευνα. Ορισμένες από αυτές, και συγκεκριμένα 5 ΕΠΚΑ με έγγραφη επιστολή τους ενημέρωσαν για τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι δεν μπορούν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Οι λόγοι αυτοί είναι κυρίως ότι στα μουσεία της αρμοδιότητάς τους δεν υλοποιούνται γενικότερα εκπαιδευτικά προγράμματα ή ότι στα μουσεία της εποπτείας τους δεν έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί εκπαιδευτικά προγράμματα ή άλλες εκπαιδευτικές πρακτικές που να απευθύνονται σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, αν και ορισμένα από αυτά αναφέρουν ότι έχουν πραγματοποιήσει εκπαιδευτικά προγράμματα με Ειδικά Σχολεία της περιοχής τους. Σε άλλες περιπτώσεις ενημέρωναν για περιπτώσεις μουσείων στα οποία οι εργασίες επανέκθεσης και λειτουργίας ήταν σε εξέλιξη και ως εκ τούτου ήταν κλειστά κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί ότι και άλλες δύο Εφορείες με τις οποίες πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία ανέφεραν ότι ο λόγος για τη μη συμμετοχή τους στην έρευνα είναι η έλλειψη εμπειρίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης. Αντίστοιχα και ένα από τα μεγαλύτερα μουσεία της χώρας με σχετική επιστολή του ανέφερε τον ίδιο λόγο για τη μη συμμετοχή του στην έρευνα.

Δυσκολίες παρουσιάστηκαν, επίσης, και στη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων καθώς υπήρξε καθυστέρηση στην αποστολή των ερωτηματολογίων κυρίως λόγω γραφειοκρατικών ζητημάτων. Για το λόγο αυτό σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάστηκε η εκ νέου επικοινωνία της γράφουσας με το προσωπικό των μουσείων/φορέων προκειμένου να αποσταλούν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι σε όλες τις περιπτώσεις που υπήρξε επικοινωνία – προσωπική, ηλεκτρονική, ταχυδρομική ή τηλεφωνική – με το προσωπικό των μουσείων ή και με προϊσταμένους υπήρξε από την πλευρά τους η προθυμία, η ευγένεια και η διάθεση να εξυπηρετήσουν και να συμβάλουν με όποιον τρόπο μπορούσαν καταθέτοντας σχετικούς προβληματισμούς, απόψεις, πληροφορίες, κ.ά.

5.5.6. Ανάλυση δεδομένων της ποσοτικής έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με ποσοτική μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Όπως προαναφέρθηκε ο αριθμός των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν κατά την έρευνα σε αρχαιολογικά μουσεία ανέρχεται σε 54 αν και ορισμένοι φορείς απέστειλαν ένα ερωτηματολόγιο για περισσότερα του ενός μουσεία. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων στηρίχτηκε στον αριθμό των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν (54).

Η επεξεργασία των δεδομένων αφορά στις κατανομές συχνοτήτων και ποσοστών των μεταβλητών των ερωτηματολογίων (περιγραφική στατιστική) και στον έλεγχο εξάρτησης των μεταβλητών (στατιστική συμπερασματολογία) (Σαραφίδου, 2011:47-50). Σε ό,τι αφορά τον έλεγχο εξάρτησης των μεταβλητών πρέπει να τονιστεί ότι από την φύση του εργαλείου στο μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου συμμετέχουν

και απαντούν τα μουσεία τα οποία έχουν προβλέψει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή έχουν υλοποιήσει προγράμματα και έχουν εμπειρία στην υποδοχή ομάδων που περιλαμβάνουν μαθητές/άτομα με αναπηρίες όρασης. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο, το πλήθος των μουσείων που διαθέτουν το παραπάνω χαρακτηριστικό είναι ένα μικρό υποσύνολο του συνολικού δείγματος της έρευνας. Ως εκ τούτου οι δυνατότητες στατιστικής συμπερασματολογίας είναι πολύ μικρές και συνεπώς εξετάζονται μόνο στις περιπτώσεις των μεταβλητών που συμμετέχει το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος προκειμένου να καταγραφούν πιθανές τάσεις και ενδείξεις για επιπλέον μελλοντική διερεύνηση.

Ο έλεγχος εξάρτησης των μεταβλητών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας αφορά την διερεύνηση της εξάρτησης με τον τόπο του Μουσείου και γίνεται με:

- με δημιουργία πίνακα διπλής εισόδου και εφαρμογή χ^2 ελέγχου στην περίπτωση των ελέγχων της εξάρτησης μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών.
- εφαρμογή μη παραμετρικού τεστ και συγκεκριμένα ο έλεγχος Mann-Whitney Test.

Όπως και στην περίπτωση της ποσοτικής έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, έτσι και στην περίπτωση της ποσοτικής έρευνας σε Αρχαιολογικά Μουσεία ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έγινε με τη χρήση παραμετρικών και μη παραμετρικών τεστ. Και στην περίπτωση αυτή, η διαφορά στη στατιστική σημαντικότητα ήταν πολύ μικρή αλλά λόγω του περιορισμένου δείγματος σε ορισμένες ομάδες σύγκρισης και της μη συμμετρικής κατανομής σε ορισμένες ερωτήσεις επιλέχθηκε να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού τεστ.

Η ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS – PASW Statistics 18) (Ρούσος & Τσαούσης, 2011) και το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιείται είναι $\alpha=,05$. Σε ό,τι αφορά την επεξεργασία των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αυτή πραγματοποιήθηκε με ανάλυση σε κατηγορίες (Dey, 1993·Miles & Huberman, 1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας (ερωτηματολόγιο) και της ποιοτικής έρευνας (συνεντεύξεις) με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και της ποσοτικής έρευνας (ερωτηματολόγιο) σε Αρχαιολογικά Μουσεία της χώρας. Στην περιγραφική στατιστική ως δείκτης κεντρικής τάσης δίνεται η διάμεσος (Δμ) επειδή η κλίμακα του ερωτηματολογίου είναι τακτική και οι κατανομές στις απαντήσεις των ερωτήσεων δεν είναι πάντα συμμετρικές. Στην επαγωγική στατιστική ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έγινε με τη χρήση παραμετρικών και μη παραμετρικών τεστ. Η διαφορά στη στατιστική σημαντικότητα ήταν πολύ μικρή αλλά λόγω του περιορισμένου δείγματος σε ορισμένες ομάδες σύγκρισης και της μη συμμετρικής κατανομής σε ορισμένες ερωτήσεις επιλέχθηκε να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των μη παραμετρικών τεστ.

Για την πιο ευσύνοπτη και κατανοητή παρουσίαση των αποτελεσμάτων επιλέχθηκε η αναφορά των κυριότερων αποτελεσμάτων να γίνει με βάση τη συνάθροιση των ποσοστών που συγκέντρωσαν οι θετικές και οι αρνητικές απαντήσεις της κλίμακας των διαφόρων ερωτήσεων. Η παρουσίαση της κατανομής των απαντήσεων όπου υπάρχει πεντάβαθμη κλίμακα γίνεται με γραφήματα. Οι πλήρεις πίνακες και τα γραφήματα παρατίθενται στο Παράρτημα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής της ποσοτικής έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής καθώς και τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας με τα Αρχαιολογικά Μουσεία.

6.1. Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής

6.1.1. «Εκπαιδευτικές Επισκέψεις σε Μουσεία» (Ερωτηματολόγιο I - Ενότητα II)

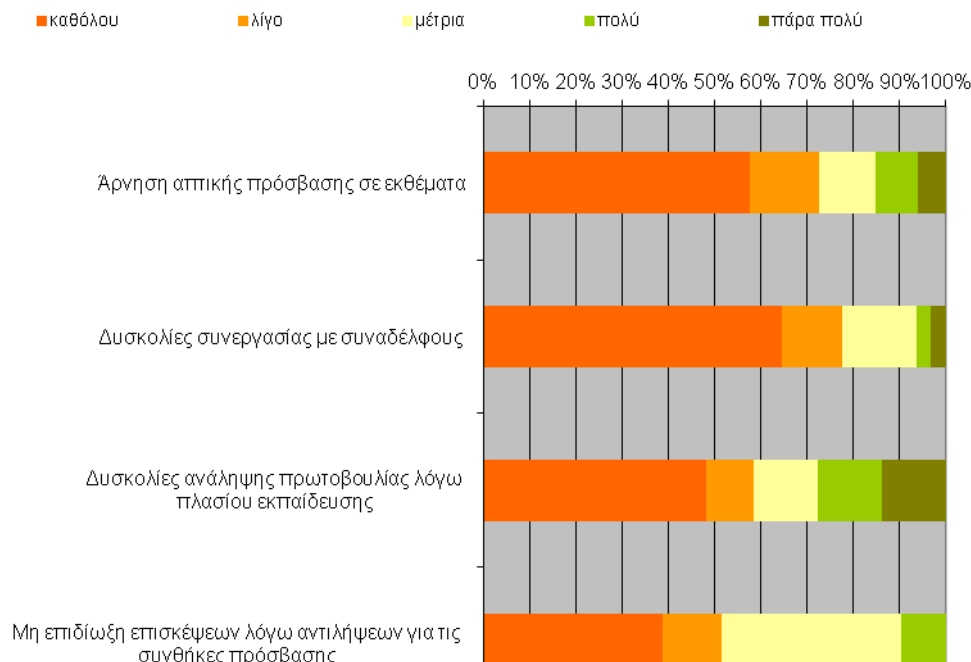
Η ενότητα αυτή με γενικό τίτλο «*Εκπαιδευτικές Επισκέψεις σε Μουσεία*», περιελάμβανε συνολικά 10 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα, Ερωτηματολόγιο I, ερωτήσεις 1-10). Οι ερωτήσεις αυτές διαμόρφωσαν τρεις υποενότητες οι οποίες έχουν ως εξής: την **πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία** (συχνότητα επισκέψεων, είδη μουσείων που έχουν επισκεφτεί οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, λόγοι μη πραγματοποίησης επισκέψεων, ερωτήσεις 1-3 και 10), τις **πρακτικές προετοιμασίας των μαθητών** πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία (προετοιμασία των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία, τρόπους προετοιμασίας, τους λόγους μη προετοιμασίας των μαθητών πριν από την επίσκεψη, τη σύνδεση με γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, ερωτήσεις 4-8) και τις **δυσκολίες** που συνάντησαν οι

συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων σε μουσεία (ερώτηση 9).

6.1.1.1. Πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (74,4%, N=32/43) δηλώνει ότι πραγματοποιούνται επισκέψεις σε μουσεία, ενώ το 25,6%, N=11/43) έχει απαντήσει αρνητικά. Εξετάζοντας μόνο τις θετικές απαντήσεις της προηγούμενης ερώτησης, προκύπτει ότι στο 34,4% (N=11/32) των περιπτώσεων η συχνότητα επισκέψεων που δηλώνεται είναι «Μία φορά το χρόνο» ενώ ισόποσα κατανέμονται οι απαντήσεις στις 3 επόμενες επιλογές: «Μία φορά το εξάμηνο», «Περισσότερες από δύο φορές το χρόνο», «Περισσότερες από δύο φορές το εξάμηνο» (21,9%, N=7/32)⁹¹. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν έχουν επισκεφτεί μουσεία με το σχολείο τους υπηρετούσαν τόσο σε Ειδικά Σχολεία Τυφλών όσο και σε Γενικά Σχολεία («Παράλληλη Στήριξη-Συνεκπαίδευση») (5 και 6 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα), (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 17-19 και γραφήματα 11 και 12).

Αναφορικά με τους λόγους μη πραγματοποίησης επισκέψεων σε μουσεία ή δυσκολίες για την πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν σε πεντάβαθμη κλίμακα σε διαφορετικές ερωτήσεις-δηλώσεις (ερώτηση 10 του ερωτηματολογίου).



Γράφημα 1: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους λόγους που αποτρέπουν ή δυσκολεύουν επισκέψεις σε μουσεία.

⁹¹ Τα ποσοστά που αναφέρονται είναι τα ποσοστά επί του συνόλου των έγκυρων απαντήσεων (valid percent). Για το λόγο αυτό οι παρονομαστές των απόλυτων αριθμών διαφέρουν.

Συναθροίζοντας τις θετικές απαντήσεις (πάρα πολύ/πολύ) και τις αρνητικές απαντήσεις (καθόλου/λίγο), προκύπτει ότι οι περισσότεροι λόγοι ή δυσκολίες για τη μη πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά αρνητικών απαντήσεων και άρα δεν αναδεικνύονται ως σημαντικοί για τη μη πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία. Ο παράγοντας που συγκεντρώνει το υψηλότερο συγκριτικά ποσοστό θετικών απαντήσεων είναι οι **«Δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλιών λόγω του πλαισίου εκπαίδευσης (υπηρεσία σε τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη)»** (27,60%) (βλ. Παράρτημα Πίνακες 20, 21 και 22) αλλά όπως δείχνει και η διάμεσος (Δμ=2), τους δυσκολεύει σε μικρό βαθμό (γράφημα 1). Εκτός από τους προτεινόμενους από το ερωτηματολόγιο λόγους μη πραγματοποίησης επισκέψεων σε μουσεία, πέντε εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν και άλλους λόγους όπως η έλλειψη Μουσείου Αφής στην περιοχή (δύο αναφορές), η απομακρυσμένη γεωγραφικά περιοχή υπηρεσίας (δύο αναφορές), οι δυσκολίες μετακίνησης (δύο αναφορές) και ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δεν το θεώρησε απαραίτητο. Επιπλέον, στην ίδια ερώτηση εξετάζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι δεν έχουν επισκεφτεί μουσεία – τουλάχιστον κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας - προκύπτει ότι και στην περίπτωση αυτή οι προτεινόμενοι λόγοι συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά αρνητικών απαντήσεων. Ο παράγοντας που συγκεντρώνει στην περίπτωση αυτή περισσότερες συγκριτικά θετικές απαντήσεις είναι **«Δεν επιδιώξατε επισκέψεις σε μουσεία επειδή θεωρείτε ότι οι συνθήκες πρόσβασης στα μουσεία δεν ικανοποιούν τις ανάγκες των παιδιών/ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης»**.

Τέλος, εξετάζοντας τα είδη μουσείων στα οποία πραγματοποιούνται επισκέψεις, κύρια επιλογή είναι τα **«Αρχαιολογικά Μουσεία»** καθώς επιλέγεται από το 87,1% των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η επιλογή των **«Λαογραφικών Μουσείων»** από το 58,1% των εκπαιδευτικών. Στην τελευταία θέση κατατάσσεται η επιλογή **«Μουσεία Τέχνης»** καθώς δηλώνεται από το 25,8% των περιπτώσεων (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1: Επιλογές μουσείων

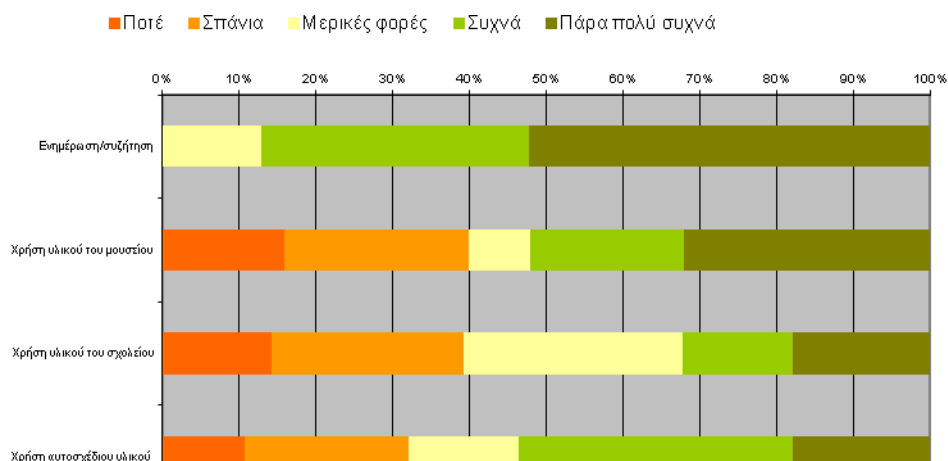
Είδη μουσείων	Ναι (%)	Όχι (%)
Αρχαιολογικά Μουσεία	87,1	12,9
Λαογραφικά Μουσεία	58,1	41,9
Μουσεία Φυσικής Ιστορίας	38,7	61,3
Μουσεία Τέχνης	25,8	74,2
Μουσείο Αφής	32,3	67,7

Επιπλέον, από τη μελέτη των ερωτηματολογίων προκύπτει ότι εκτός από τις προτεινόμενες κατηγορίες μουσείων, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να επισκέπτονται διάφορα είδη μουσείων ανάλογα και με τις δυνατότητες της περιοχής που υπηρετούν. Στην κατηγορία **«Άλλο»**, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μουσεία όπως το **«Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο Αθήνας»** (τρεις αναφορές), το **«Ολυμπιακό Μουσείο»** (2 αναφορές) ενώ μεμονωμένες αναφορές γίνονται και σε άλλα μουσεία όπως το **«Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού»**, το **«Παιδικό Μουσείο»**, το **«Μουσείο των**

Τρένων», το «Θεατρικό Μουσείο», το «Μουσείο Πυροσβεστικής», το «Μουσείο ΟΤΕ», το «Μουσείο Τεχνολογίας», το «Ίδρυμα Μείζονος Πολιτισμού», το «Πολεμικό Μουσείο», το «Μουσείο Κέρινων Ομοιωμάτων», το «Μουσείο Συναισθημάτων» και «Μουσείο Εθνικής Αντίστασης».

6.1.1.2. Πρακτικές προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία

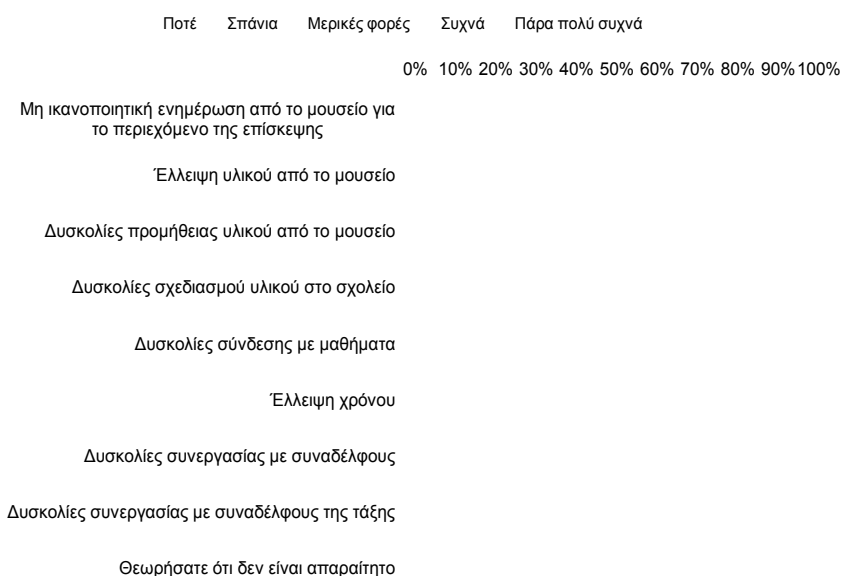
Αναφορικά με την προετοιμασία των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία, αυτή γίνεται στο 81,3% (N=26/32) ενώ αρνητικά απαντά το 3,1% (N=1/32) των περιπτώσεων και «Όχι πάντα» το 15,6% (N=5/32) (βλ. Παράρτημα, πίνακα 24). Κυριότερος τρόπος προετοιμασίας των μαθητών αναδεικνύεται η «**Ενημέρωση και συζήτηση με τον/τους μαθητές**» που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων (συχνά/πάρα πολύ συχνά) (87%) και ο οποίος χρησιμοποιείται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς ($\Delta\mu = 5$). Η επιλογή «**Χρήση μέσα στην τάξη σχετικού εκπαιδευτικού υλικού του σχολείου**» συγκεντρώνει το χαμηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων (32,10%) και φαίνεται να χρησιμοποιείται μερικές φορές από τους εκπαιδευτικούς ($\Delta\mu = 3$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 25, 26 και 27). Ανάλογα, στο γράφημα 2 που φαίνονται τα ποσοστά των απαντήσεων αναλυτικά για κάθε κατηγορία της πεντάβαθμης κλίμακας, διαπιστώνεται ότι η τάση είναι η προετοιμασία των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία να γίνεται με ενημέρωση και συζήτηση. Επίσης, στην επιλογή «**Άλλο**», μόνο ένας εκπαιδευτικός ανέφερε: «**Με χρονική αναπαράσταση των γεγονότων**».



Γράφημα 2: Τρόποι προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία

Αναφορικά με τις δυσκολίες ή λόγους που οδηγούν σε μη προετοιμασία των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία φαίνεται πως ο κυριότερος παράγοντας είναι η «**έλλειψη υλικού από το μουσείο**», επιλογή που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων (πολύ/πάρα πολύ) (65,40%). Αντίθετα, το χαμηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων συγκεντρώνει η επιλογή «**Θεωρήσατε ότι δεν είναι απαραίτητο**» (4,30%) (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 28, 29 και 30). Αντίστοιχα, στο γράφημα 3

φαίνεται ότι ο παραπάνω λόγος συγκεντρώνει τις περισσότερες θετικές απαντήσεις (Δμ=4). Επιπλέον, στην ίδια ερώτηση, εξετάζοντας μόνο τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι σε προηγούμενη σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου είχαν δηλώσει ότι δεν προετοιμάζουν πάντα τους μαθητές τους πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία, προκύπτει ότι ο κυριότερος παράγοντας είναι ο λόγος «*Υπήρχε έλλειψη χρόνου στο διδακτικό ωράριο*».



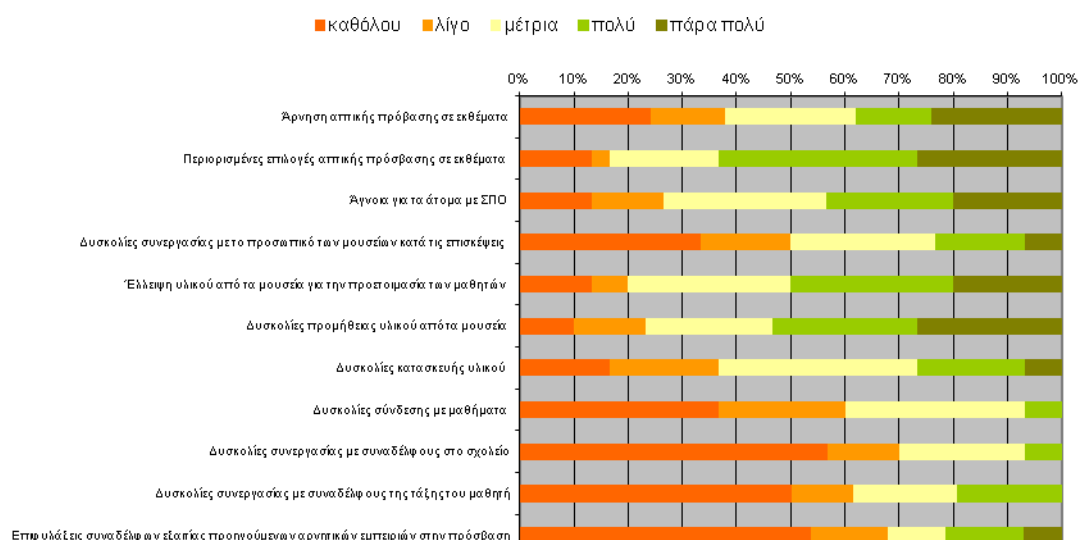
Γράφημα 3: Δυσκολίες/λόγοι μη προετοιμασίας μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία

Αναφορικά με τη σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, από την επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής δε συνδέουν πάντα τις επισκέψεις σε μουσεία με συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο καθώς αυτή η επιλογή δηλώνεται από το 56,7% (N=17/30) των ατόμων. Θετικά απαντά το 36,7% (N=11/30) του δείγματος (βλ. Παράρτημα, πίνακα 31). Επίσης, από τη μελέτη των απαντήσεων 12 εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν την ανοιχτού τύπου ερώτηση για τα γνωστικά αντικείμενα με τα οποία συνδέουν τις επισκέψεις σε μουσεία, προκύπτει ότι η σύνδεση αυτή γίνεται κυρίως με το μάθημα της *Ιστορίας* (αναφορές από 9 εκπαιδευτικούς) και ακολουθούν μαθήματα όπως η «*Μελέτη Περιβάλλοντος*» (2 αναφορές) τα «*Θρησκευτικά*» (1 αναφορά), τα «*Μαθηματικά*» (1 αναφορά) καθώς και γενικές αναφορές σε άλλες θεματικές περιοχές ή σε «*διαθεματικές προσεγγίσεις*» (2 αναφορές).

6.1.1.3. Δυσκολίες σχεδιασμού και υλοποίησης επισκέψεων σε μουσεία

Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία (ερώτηση 9 στο ερωτηματολόγιο), από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται πως οι κυριότερες

δυσκολίες αφορούν τον χώρο των μουσείων και λιγότερο το χώρο του σχολείου (βλ. γράφημα 4). Κυριότερη δυσκολία, η οποία απαντάται συχνά ($\Delta\mu = 4$) αναδεικνύεται η ερώτηση-δήλωση **«Περιορισμένες επιλογές εκθεμάτων στα οποία επιτρεπόταν η απτική πρόσβαση»**, καθώς αυτή η επιλογή συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων (πολύ/πάρα πολύ) (63,40%). Ακολουθούν οι ερωτήσεις-δηλώσεις που αφορούν την παροχή εκπαιδευτικού υλικού από την πλευρά των μουσείων όπως οι **«Πρακτικές δυσκολίες στην προμήθεια σχετικού υλικού»** και η **«Έλλειψη σχετικού υλικού από τα μουσεία για την προετοιμασία των μαθητών»** (53,40% και 50% αντίστοιχα με $\Delta\mu=4$ και $\Delta\mu=3,50$, αντίστοιχα). Η **«Άγνοια των υπευθύνων των μουσείων για ζητήματα που αφορούν τη διευκόλυνση και την εξυπηρέτηση παιδιών/ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης στο μουσείο»** συγκεντρώνει το 43,30% των θετικών απαντήσεων και φαίνεται να δυσκολεύει μερικές φορές τους εκπαιδευτικούς ($\Delta\mu=3$). Αντίθετα, το χαμηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων συγκεντρώνουν οι επιλογές **«Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους στο σχολείο»** και **«Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα που διδάσκετε»** (6,70% αντίστοιχα) (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 32, 33 και 34). Ανάλογα, όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα, και η τάση σε ό,τι αφορά τις δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία φαίνεται να είναι οι περιορισμένες επιλογές εκθεμάτων στα οποία επιτρεπόταν η απτική πρόσβαση ($\Delta\mu=4$) και οι δυσκολίες προμήθειας σχετικού υλικού από τα μουσεία για την προετοιμασία των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία ($\Delta\mu=3,50$) (βλ. γράφημα 4).



Γράφημα 4: Παράγοντες δυσκολίας στον σχεδιασμό και την υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία.

6.1.2. Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών – «Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία» (Ενότητα II)

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο εξάρτησης μεταβλητών της ενότητας του ερωτηματολογίου «Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία» (Ενότητα II). Όπως έχει αναφερθεί, στην ανάλυση αποτελεσμάτων εφαρμόστηκαν διαφορετικές τεχνικές ελέγχου (χ^2 και Mann-Whitney λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων ανά κατηγορία).

6.1.2.1. Πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία

Αναφορικά με την πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία, εφαρμόζοντας έλεγχο χ^2 , εντοπίζεται στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς την περιοχή υπηρεσίας. Από τις επιμέρους κατανομές των απαντήσεων η διαφοροποίηση εντοπίζεται στο αυξημένο ποσοστό θετικών απαντήσεων στην περίπτωση της «*Αττικής-Θεσσαλονίκης*» ($p < 0,025$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 35).

Σε ό,τι αφορά τις επιλογές μουσείων και την *περιοχή υπηρεσίας* τα «*Αρχαιολογικά Μουσεία*» δηλώνονται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στις περιοχές «*Αττικής-Θεσσαλονίκης*» ($p < 0,037$), από τους εκπαιδευτικούς *μικρότερης ηλικίας* ($p < 0,009$) και από τους εκπαιδευτικούς *μικρότερης προϋπηρεσίας* ($p < 0,018$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 36, 38 και 40 αντίστοιχα). Τα «*Λαογραφικά Μουσεία*», δηλώνονται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς των περιοχών «*Εκτός Αττικής-Θεσσαλονίκης*» ($p < 0,039$), από τους εκπαιδευτικούς *μεγαλύτερης ηλικίας* ($p < 0,004$) και *προϋπηρεσίας* ($p < 0,000$), (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 37, 39 και 41 αντίστοιχα). Επίσης, στην περίπτωση των «*Λαογραφικών Μουσείων*» στατιστικά σημαντική εξάρτηση εμφανίζεται και ως προς τη *δομή εκπαίδευσης*. Από τις επιμέρους κατανομές των απαντήσεων η διαφοροποίηση εντοπίζεται στο μεγαλύτερο ποσοστό επιλογής των «*Λαογραφικών Μουσείων*» στην περίπτωση των Ειδικών Σχολείων ($p < 0,008$), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 42).

Αναφορικά με τους λόγους που τυχόν εμποδίζουν την πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία και την ηλικία, με την εφαρμογή ελέγχου Mann-Whitney Test διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικιακής κατηγορίας δηλώνουν συχνότερα από τους μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικούς τους λόγους: «*Δεν επιδιώξατε επισκέψεις σε μουσεία επειδή θεωρείτε ότι οι συνθήκες πρόσβασης στα μουσεία δεν ικανοποιούν τις ανάγκες των παιδιών/ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης*» ($p < 0,049$) και «*Δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλίας λόγω του πλαισίου εκπαίδευσης (υπηρεσία σε τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη)*» ($p < 0,045$), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 43). Ο τελευταίος παράγοντας παρουσιάζει επίσης στατιστικά σημαντική εξάρτηση με την *προϋπηρεσία*, με τους εκπαιδευτικούς μικρότερης προϋπηρεσίας να δηλώνουν συχνότερα τον παράγοντα αυτό σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μεγαλύτερη προϋπηρεσία ($p < 0,006$), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 44).

6.1.2.2. Πρακτικές προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία

Αναφορικά με τις πρακτικές προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση προκύπτει ως προς την **περιοχή υπηρεσίας** στην επιλογή: *«Με ενημέρωση και συζήτηση με τον/τους μαθητές»* ($p<0,004$), όπου οι εκπαιδευτικοί της **περιφέρειας** δηλώνουν την χρήση του παραπάνω τρόπου προετοιμασίας των μαθητών συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς των περιοχών *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»* (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 45).

Σε ό,τι αφορά άλλες πρακτικές προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία όπως *«Με τη χρήση μέσα στην τάξη σχετικού εκπαιδευτικού υλικού του μουσείου»*, *«Με τη χρήση μέσα στην τάξη σχετικού εκπαιδευτικού υλικού του σχολείου»* και *«Με τη χρήση μέσα στην τάξη εκπαιδευτικού υλικού που σχεδιάζετε εσείς»*, στατιστικά σημαντική εξάρτηση προκύπτει ως προς τη **δομή εκπαίδευσης**, την **ηλικία** και την **προϋπηρεσία** των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των *Ειδικών Σχολείων* δηλώνουν συχνότερα τις παραπάνω επιλογές από τους εκπαιδευτικούς *Γενικών Σχολείων-Παράλληλης Στήριξης* ($p<0,002$, $p<0,001$ και $p<0,023$ αντίστοιχα), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 46). Ίδια εικόνα εμφανίζεται και ως προς την ηλικία όπου οι εκπαιδευτικοί της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας δηλώνουν τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού μουσείων, εκπαιδευτικού υλικού του σχολείου ή εκπαιδευτικού υλικού που σχεδιάζουν οι ίδιοι συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας (ηλικίας κάτω των 30 ετών), ($p<0,003$, $p<0,002$ και $p<0,019$ αντίστοιχα). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης προϋπηρεσίας δηλώνουν συχνότερα τους παραπάνω τρόπους προετοιμασίας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς μικρότερης προϋπηρεσίας ($p<0,000$, $p<0,002$ και $p<0,037$ αντίστοιχα), (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 46 και 47).

6.1.2.3. Δυσκολίες σχεδιασμού και υλοποίησης επισκέψεων σε μουσεία

Αναφορικά με τις δυσκολίες στον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία με μαθητές με αναπηρίες όρασης, η μελέτη των δεδομένων ανέδειξε στατιστικά σημαντική εξάρτηση σε ορισμένες δυσκολίες ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα ως προς την δομή εκπαίδευσης, την περιοχή υπηρεσίας, την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας *«Άγνοια των υπευθύνων των μουσείων για ζητήματα που αφορούν τη διευκόλυνση και την εξυπηρέτηση παιδιών/ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης στο μουσείο»*, εμφανίζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τη **δομή εκπαίδευσης**, την **ηλικία** και την **προϋπηρεσία** των εκπαιδευτικών αλλά και ως προς την **περιοχή υπηρεσίας**, με τους εκπαιδευτικούς των *Γενικών Σχολείων*, μικρότερης ηλικίας, μικρότερης προϋπηρεσίας και τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας να δηλώνουν την παραπάνω δυσκολία συχνότερα από τους συναδέλφους τους των *Ειδικών Σχολείων*, με μεγαλύτερη ηλικία και προϋπηρεσία και των περιοχών *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»* ($p<0,040$, $p<0,001$, $p<0,007$ και $p<0,027$ αντίστοιχα), (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 49, 50, 51 και 52).

Επίσης, ο παράγοντας *«Άρνηση από την πλευρά των υπευθύνων των μουσείων για την απτική πρόσβαση του μαθητή ή των μαθητών στα εκθέματα»* εμφανίζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τη **δομή εκπαίδευσης** με τους εκπαιδευτικούς των Γενικών Σχολείων να δηλώνουν συχνότερα τη δυσκολία αυτή από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Ειδικά Σχολεία ($p<0,008$), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 49). Ο ίδιος παράγοντας εμφανίζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση και ως προς την **ηλικία** και την **προϋπηρεσία** όπου οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας και προϋπηρεσίας δηλώνουν τη δυσκολία αυτή συχνότερα από του εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας και προϋπηρεσίας ($p<0,005$ και $p<0,014$ αντίστοιχα), (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 50 και 51).

Οι *«Δυσκολίες συνεργασίας με τους υπεύθυνους του μουσείου στην αντιμετώπιση των μαθητών κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο μουσείο»* εμφανίζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τη **δομή εκπαίδευσης**, την **ηλικία** και την **περιοχή υπηρεσίας** με τους εκπαιδευτικούς των Γενικών Σχολείων, με μικρότερη ηλικία και τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας να δηλώνουν συχνότερα την παραπάνω δυσκολία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των Ειδικών Σχολείων, με μεγαλύτερη ηλικία και των περιοχών *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»* ($p<0,027$, $p<0,018$ και $p<0,029$ αντίστοιχα), (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 49, 50 και 52).

Άλλες δυσκολίες που αφορούν παροχές των μουσείων όπως το εκπαιδευτικό υλικό εμφανίζουν, επίσης, στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Για παράδειγμα ο παράγοντας *«Έλλειψη σχετικού υλικού από τα μουσεία για την προετοιμασία των μαθητών πριν από την επίσκεψη»* εμφανίζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς την **περιοχή υπηρεσίας** με τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας να δηλώνουν συχνότερα την παραπάνω δυσκολία από τους εκπαιδευτικούς των περιοχών *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»* ($p<0,033$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 52). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μικρότερης **ηλικίας** και **προϋπηρεσίας** δηλώνουν συχνότερα τη δυσκολία *«Πρακτικές δυσκολίες στην προμήθεια εκπαιδευτικού σχετικού υλικού από τα μουσεία για την προετοιμασία των μαθητών πριν την επίσκεψη»* ($p<0,048$ και $p<0,029$ αντίστοιχα), (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 50 και 51).

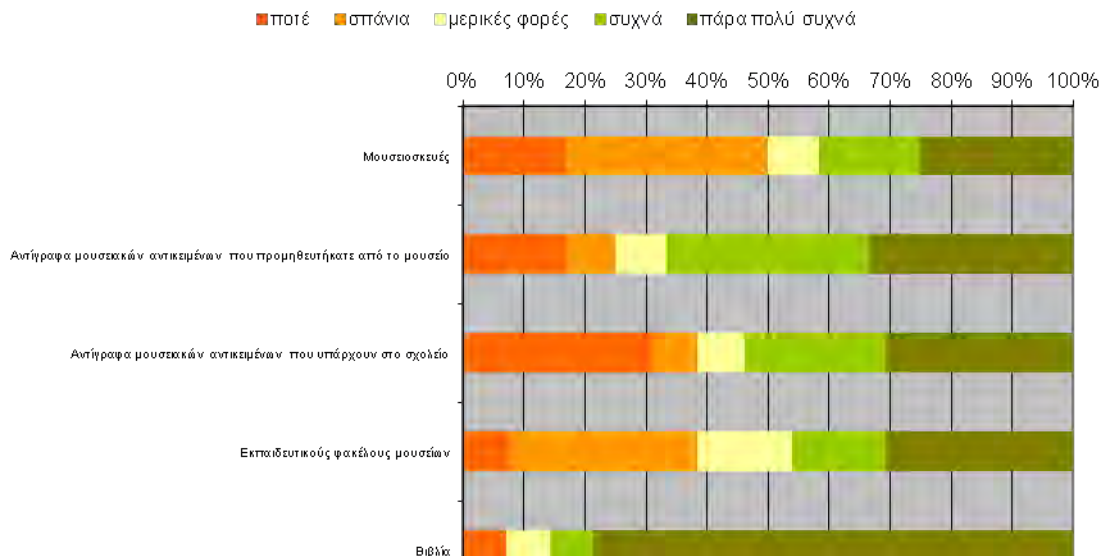
Τέλος, σε ό,τι αφορά τους παράγοντες δυσκολίες που αφορούν το σχολείο, ο παράγοντας *«Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους στο σχολείο»* εμφανίζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς την **ηλικία** των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας να δηλώνουν συχνότερα την παραπάνω δυσκολία ($p<0,037$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 50). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της **περιφέρειας** δηλώνουν συχνότερα από τους συναδέλφους τους των περιοχών *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»* τον παράγοντα *«Επιφυλάξεις συναδέλφων για την επίσκεψη στο μουσείο εξαιτίας προηγούμενων αρνητικών εμπειριών στην πρόσβαση»* ($p<0,036$), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 52).

6.1.3. «Χρήση εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων» (Ερωτηματολόγιο I-Ενότητα III).

Η ενότητα αυτή με γενικό τίτλο «Χρήση εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων», περιελάμβανε συνολικά 4 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα, Ερωτηματολόγιο I, ερωτήσεις 11-14). Οι ερωτήσεις αυτές διαμορφώνουν δύο υποενότητες οι οποίες αφορούν τις **πρακτικές χρήσης εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού των μουσείων** (χρήση σχετικού υλικού για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας στην τάξη, είδη υλικού που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, λόγοι μη χρήσης σχετικού υλικού, ερωτήσεις 11-13) και τους **παράγοντες για την καλύτερη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων** με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (ερώτηση 14).

6.1.3.1. Πρακτικές χρήσης εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων

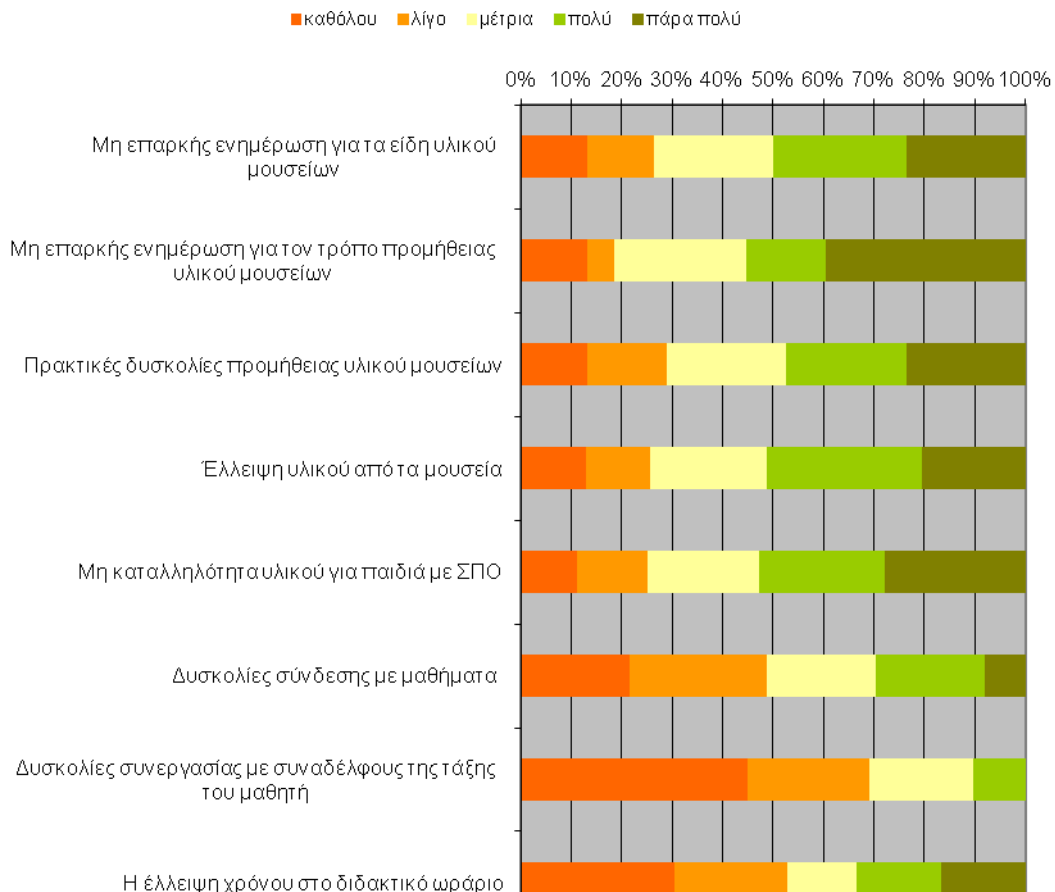
Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ανεξάρτητα από το αν πραγματοποιούν επισκέψεις σε μουσεία, δηλώνει ότι δεν χρησιμοποιεί εκπαιδευτικό υλικό μουσείων για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας στην τάξη (65,9%, N=27/41) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 53). Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που απάντησαν καταφατικά σε αυτή την ερώτηση, διαπιστώθηκε ότι η τάση είναι να χρησιμοποιούνται περισσότερο τα «**Βιβλία**» ($\Delta\mu=5$) (βλ. γράφημα 5), καθώς αυτή η επιλογή συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων (συχνά/πάρα πολύ συχνά) (85,70%). Οι «**Μουσειοσκευές**» παρουσιάζουν μια ισοκατανομή των ποσοστών μεταξύ της θετικής και αρνητικής πλευράς της κλίμακας (41,70% (συχνά/πάρα πολύ συχνά) και 50% (ποτέ/σπάνια) και διάμεσο ($\Delta\mu=2,50$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 54, 55 και 56). Και στην περίπτωση αυτής της ερώτησης, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν στην κατηγορία «**Άλλο**», κάποιο άλλο είδος εκπαιδευτικού ή εποπτικού υλικού που τυχόν έχουν χρησιμοποιήσει. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε σε αυτοσχέδιο υλικό: «**Κατασκευή από μέρους μου μακετών αλλά και αντιγράφων μουσειακών αντικειμένων καθώς και κατασκευή απτικών χαρτών του μουσείου**».



Γράφημα 5: Χρήση εκπαιδευτικού υλικού μουσείων

Σε ό,τι αφορά τους λόγους ή τις δυσκολίες μη χρήσης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι ο κυριότερος λόγος ή δυσκολίες αφορούν κυρίως ζητήματα ενημέρωσης και διαθεσιμότητας κατάλληλου υλικού από την πλευρά των μουσείων (βλ. γράφημα 6). Κυριότερη δυσκολία αναδεικνύεται η «*μη επαρκής ενημέρωση για τον τρόπο προμήθειας εκπαιδευτικού υλικού*», επιλογή που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων (πολύ/πάρα πολύ) (55,30%) με $\Delta\mu=4$. Άλλες δυσκολίες είναι η «*έλλειψη σχετικού υλικού από τα μουσεία*» (51,30%) με $\Delta\mu=4$ καθώς και η «*μη καταλληλότητα του υλικού για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης*» (52,80%) και διάμεσο ($\Delta\mu$) 4. Επίσης, η «*μη επαρκής ενημέρωση για τα είδη εκπαιδευτικού υλικού μουσείων*» συγκεντρώνει το 50% των θετικών απαντήσεων ($\Delta\mu=3,50$), (βλ. γράφημα 6 και Παράρτημα, Πίνακες 57, 58 και 59).

Ανάλογα στο γράφημα 6 φαίνεται πως η τάση είναι οι εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται και να μην χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό μουσείων κυρίως για τους παραπάνω λόγους. Αντίθετα, παράγοντες που αφορούν τον χώρο του σχολείου όπως οι «*Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους της τάξης του μαθητή*» για τις περιπτώσεις των Γενικών Σχολείων και η «*έλλειψη χρόνου στο διδακτικό ωράριο*» συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά αρνητικών απαντήσεων (68,90% και 52,80% με διάμεσο ($\Delta\mu$) 2 αντίστοιχα). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι από τον έλεγχο των απαντήσεων μόνο των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν υλικό μουσείων για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας στην τάξη προκύπτει ότι και στην περίπτωση αυτή οι λόγοι/δυσκολίες μη χρήσης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων είναι οι παραπάνω.

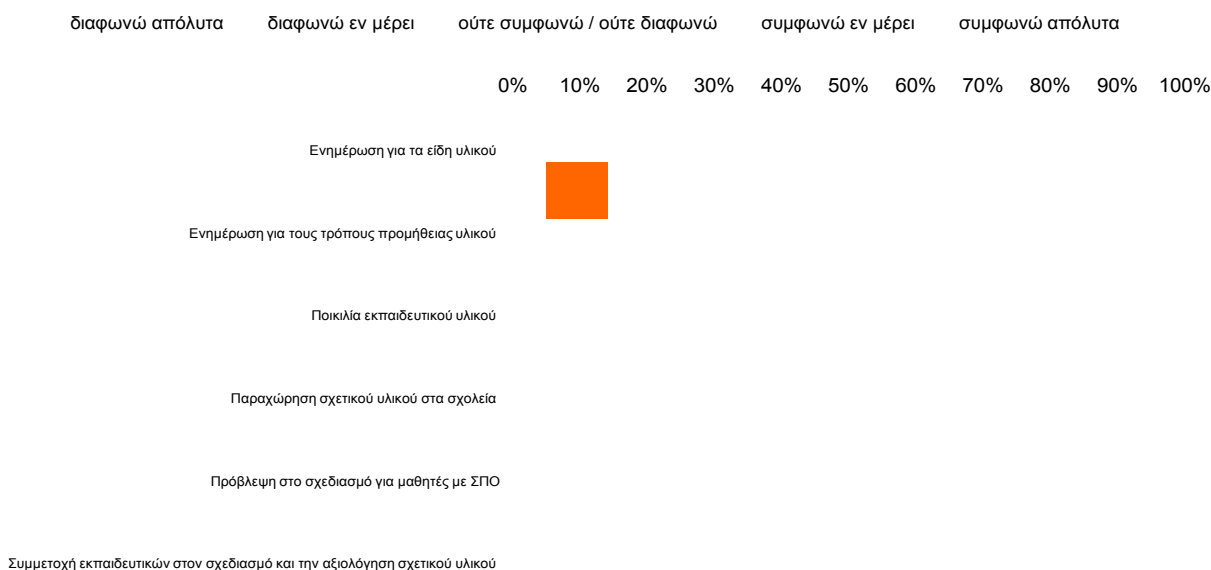


Γράφημα 6: Δυσκολίες/λόγοι μη χρήσης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων

Όπως και προηγούμενα, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν και άλλους πιθανούς λόγους για τους οποίους δεν έχουν χρησιμοποιήσει εκπαιδευτικό ή εποπτικό υλικό μουσείων στην κατηγορία «Άλλο». Στην περίπτωση αυτή απάντησαν 3 εκπαιδευτικοί. Δύο από αυτούς ανέφεραν ότι το σχετικό υλικό σχεδιάζεται στο σχολείο και ένας ανέφερε ότι δεν το θεώρησε απαραίτητο. Επίσης, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι το «πρόβλημα» είναι από την πλευρά των μουσείων: «Χρόνος υπάρχει. Συνεργασία με δασκάλους πολύ καλή. Το πρόβλημα υπάρχει από την πλευρά των μουσείων».

6.1.3.2. Παράγοντες για την καλύτερη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχετικές ερωτήσεις-δηλώσεις για τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού μουσείων (ερώτηση 14 του ερωτηματολογίου Ι), διαπιστώθηκε ότι όλες συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά συμφωνίας (θετικές απαντήσεις: συμφωνώ εν μέρει/συμφωνώ απόλυτα) και με διάμεσο (Δμ) 5. Στο γράφημα 7 φαίνεται και η τάση αυτή σε όλους τους προτεινόμενους παράγοντες και τα υψηλά ποσοστά συμφωνίας (βλ. επίσης Παράρτημα, Πίνακες 60,61 και 62).



Γράφημα 7: Παράγοντες αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων

6.1.4. Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών –«Χρήση εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων» (Ενότητα III)

6.1.4.1. Πρακτικές χρήσης εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων

Αναφορικά με τη *χρήση εκπαιδευτικού υλικού μουσείων* γενικότερα, στατιστικά σημαντική εξάρτηση εντοπίζεται ως προς την *προϋπηρεσία*. Από τις επιμέρους κατανομές των απαντήσεων η διαφοροποίηση εντοπίζεται στο μεγαλύτερο ποσοστό χρήσης υλικού στην περίπτωση των εκπαιδευτικών μεγαλύτερης προϋπηρεσίας ($p < 0,033$), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 61).

Σε ό,τι αφορά τις δυσκολίες ή τους λόγους για τους οποίους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό μουσείων, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί *μικρότερης ηλικιακής ομάδας* (κάτω των 30 ετών), *μικρότερης προϋπηρεσίας* (κάτω των 5 ετών) και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην *περιφέρεια* αντιμετωπίζουν συχνότερα ορισμένες δυσκολίες από τους συναδέλφους τους μεγαλύτερης ηλικίας, προϋπηρεσίας και από εκείνους που υπηρετούν σε περιοχές «Αττικής-Θεσσαλονίκης». Πιο συγκεκριμένα, η «*μη επαρκής ενημέρωση για τα είδη εκπαιδευτικού υλικού μουσείων*» και η «*μη επαρκής ενημέρωση για τον τρόπο με τον οποίο μπορείτε να προμηθευτείτε εκπαιδευτικό υλικό από τα μουσεία*» εμφανίζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς την *ηλικία*, την *προϋπηρεσία* και την *περιοχή υπηρεσίας* ($p < 0,025$, $p < 0,011$, $p < 0,038$) και $p < 0,006$, $p < 0,003$ και $p < 0,015$ αντίστοιχα), (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 62, 63 και 64).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη **προϋπηρεσία** δηλώνουν συχνότερα την **«έλλειψη διαθέσιμου σχετικού υλικού από τα μουσεία»** από τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης προϋπηρεσίας ($p<0,028$) (βλ. Παράρτημα, πίνακα 63). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη **ηλικία** και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην **περιφέρεια** δηλώνουν συχνότερα τον παράγοντα **«έλλειψη χρόνου στο διδακτικό ωράριο»** ($p<0,033$ και $p<0,015$ αντίστοιχα), (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 62 και 64).

6.1.5. «Συνεργασία Σχολείου και Μουσείου» (Ερωτηματολόγιο I – Ενότητα IV)

Η ενότητα αυτή του ερωτηματολογίου με γενικό τίτλο **«Συνεργασία σχολείου και μουσείου»** περιελάμβανε συνολικά 3 ερωτήσεις (από 15-17) που αφορούσαν στη συνεργασία σχολείου και μουσείου. Για την καλύτερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων, στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερωτήσεων της ενότητας που προαναφέρθηκε αλλά και τα αποτελέσματα της ερώτησης 20 του ερωτηματολογίου που αφορούσε στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη συνεργασία του σχολείου και του μουσείου. Έτσι, οι ερωτήσεις αυτές διαμορφώνουν δύο υποενότητες οι οποίες αφορούν **ζητήματα συνεργασίας σχολείου και μουσείου** και τις **προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη συνεργασία σχολείου και μουσείου**.

6.1.5.1. Ζητήματα συνεργασίας σχολείου και μουσείου

Με βάση την επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με το προσωπικό των μουσείων πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία, διαπιστώθηκε ότι η συνεργασία αυτή δεν είναι μια γενικευμένη πρακτική. Πιο συγκεκριμένα το 46,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αυτή γίνεται **«συχνά»** έως **«πάρα πολύ συχνά»** (26,7%, $N=8/30$ και 20%, $N=6/30$ αντίστοιχα). Αντίθετα το 40% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει δηλώσει ότι αυτή γίνεται **«σπάνια»** ή **«ποτέ»** (13,3%, $N=4/30$ και 26,7%, $N=8/30$ αντίστοιχα) ενώ το 13,3% ($N=4/30$) έχει δηλώσει ότι συνεργάζεται με το προσωπικό των μουσείων **«μερικές φορές»** (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 65). Εξετάζοντας την συνεργασία με τα μουσεία (ερώτηση 16), αυτή κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς από **«πολύ»** έως **«μέτρια»** ικανοποιητική με θετική τάση καθώς το αθροιστικό ποσοστό των θετικών αξιολογήσεων (**«πολύ»** έως **«πολύ θετική»**) είναι 57,10% (38,1%, $N=8/21$ και 19%, $N=4/21$ αντίστοιχα). Αντίθετα, το 38,1% ($N=8/21$) αξιολογεί τη συνεργασία με το προσωπικό των μουσείων **«μέτρια ικανοποιητική»** (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 66).

Η ερώτηση αυτή συνοδευόταν και από μια ανοιχτού τύπου ερώτηση που ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δικαιολογήσουν την παραπάνω άποψή τους. Από τις απαντήσεις 10 εκπαιδευτικών διαφορετικών δομών εκπαίδευσης, προκύπτουν και θετικά σχόλια για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και του προσωπικού των μουσείων αλλά και αρνητικά ενώ επισημαίνονται και δυσκολίες στη συνεργασία εξαιτίας της έλλειψης ενημέρωσης και πρόβλεψης για δυνατότητες πρόσβασης ατόμων με προβλήματα όρασης στα μουσεία ή δυσκολίες που συνδέονται με τον

τρόπο οργάνωσης των επισκέψεων αυτών. Στα θετικά σχόλια (αναφορές από έξι εκπαιδευτικούς) περιλαμβάνονται ζητήματα προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με προβλήματα όρασης, η δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε εκθέματα και η προθυμία των υπευθύνων να εξυπηρετήσουν και να διευκολύνουν την επίσκεψη:

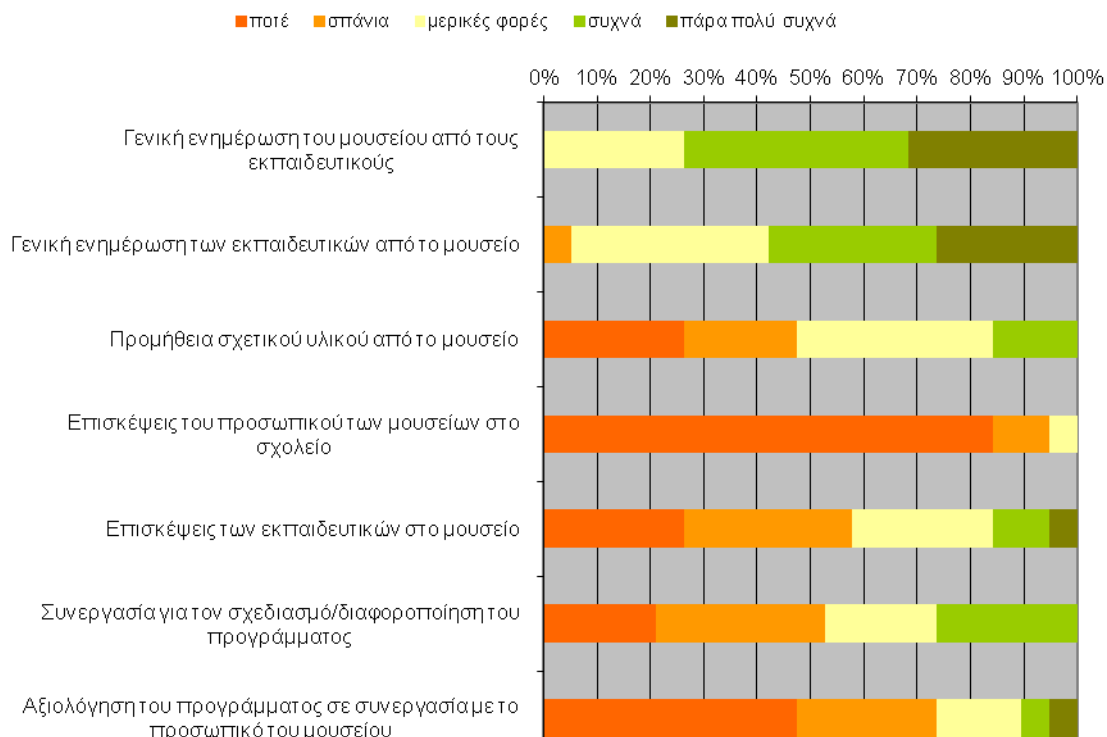
«Προσαρμογή του προγράμματος στα άτομα με προβλήματα όρασης» (εκπαιδευτικός Ειδικών Σχολείων Τυφλών). «Υπήρξε πολύ καλή συνεργασία. Ενημέρωση από μέρους μου για τον μαθητή με σοβαρό πρόβλημα όρασης. Η υπεύθυνη με προμήθευσε με υλικό του μουσείου. Εφαρμογή προσβάσιμων δραστηριοτήτων για τον μαθητή». «Οι υπεύθυνοι των μουσείων που επισκεφτήκαμε με το σχολείο ήταν πάντα πρόθυμοι να μας εξυπηρετήσουν και να μας βοηθήσουν σε οτιδήποτε μας απασχολούσε σε σχέση με τους μαθητές. «Κάποιοι επέτρεπαν την απτική επαφή» (εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης).

Στα αρνητικά σχόλια (αναφορές από πέντε εκπαιδευτικούς) επισημαίνονται δυσκολίες συνεργασίας λόγω έλλειψης δυνατοτήτων πρόσβασης ή «απροθυμίας» των υπευθύνων:

«Η πρόσβαση στα εκθέματα δεν ήταν εφικτή και δεν υπήρχε υλικό των μουσείων προσαρμοσμένο για άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης». «Δυστυχώς παρατηρείται μια δυστοκία όσον αφορά την ουσιαστική αλληλεπίδραση μουσείου και παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε γιατί υπάρχει ελλιπέστατη πρόβλεψη για τα παιδιά είτε γιατί υπάρχει απροθυμία από τους υπεύθυνους». «Κατά την πρώτη προσπάθεια επικοινωνίας αρνήθηκαν οποιαδήποτε απτική επαφή του μαθητή, κατά τις επόμενες δέχτηκαν τις προτάσεις μας, αλλά δε διέθεταν τα απαραίτητα μέσα (ειδικό γάντι), τέλος μας παραχώρησαν δύο-τρεις μινιατούρες κατά την περιήγηση». «Ορισμένοι ήταν ιδιαίτερα αρνητικοί» (εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης).

Τέλος, υπάρχει και μία αναφορά για τις συνθήκες πραγματοποίησης των επισκέψεων σε μουσεία που δεν επιτρέπουν καλύτερη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και υπευθύνων των μουσείων κατά την υλοποίηση των επισκέψεων: *«Η μαζικότητα με την οποία γίνονται οι επισκέψεις σε μουσειακούς χώρους δεν επιτρέπει την υλοποίηση ενός εξειδικευμένου προγράμματος για μαθητές με πρόβλημα όρασης» (εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης).*

Αναφορικά με τους τρόπους συνεργασίας εξετάζοντας τα αποτελέσματα σχετικής ερώτησης (ερώτηση 17), προκύπτει ότι οι κυριότεροι τρόποι συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και του προσωπικού των μουσείων πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία, αφορούν στην αλληλοενημέρωση για τα χαρακτηριστικά της σχολικής ομάδας και το περιεχόμενο της επίσκεψης στο μουσείο (βλ. γράφημα 8):



Γράφημα 8: Τρόποι συνεργασίας σχολείου και μουσείου

Πιο συγκεκριμένα, η «*Γενική ενημέρωση των υπευθύνων των μουσείων για τα χαρακτηριστικά των μαθητών της σχολικής ομάδας από τους εκπαιδευτικούς*», είναι η επιλογή που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων (συχνά/πάρα πολύ συχνά) (73,70%) με διάμεσο (Δμ) 4 και ακολουθεί η επιλογή «*Γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της επίσκεψης από τους υπεύθυνους του μουσείου*» (57,90% και διάμεσο 4), (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 67, 68 και 69). Αντίστοιχα στο γράφημα 8 φαίνεται πως η τάση αναφορικά με τους τρόπους συνεργασίας μεταξύ μουσείου και σχολείου είναι η γενική ενημέρωση του μουσείου από τους εκπαιδευτικούς και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών από το μουσείο. Το μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων (ποτέ/σπάνια) συγκεντρώνει η επιλογή «*Επισκέψεις του προσωπικού του μουσείου στο σχολείο*» (94,70% και διάμεσο 1), (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 67, 68 και 69).

6.1.5.2. Προτάσεις για την καλύτερη συνεργασία σχολείου και μουσείου

Με βάση τις απαντήσεις 32 εκπαιδευτικών που απάντησαν σε σχετική ανοιχτού τύπου ερώτηση του ερωτηματολογίου (ερώτηση 20), προκύπτει ότι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών άλλοτε αναφέρονται σε ζητήματα υποδομών και προϋποθέσεων για καλύτερη συνεργασία και άλλοτε σε συγκεκριμένους τρόπους συνεργασίας (βλ. Πίνακα 2):

Πίνακας 2: Προτάσεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου και μουσείου

Προτάσεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου και μουσείου

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Ζητήματα πρόσβασης	Πρόσβαση μέσω αφής σε εκθέματα/αντίγραφα (28,13%) Ακουστικές πληροφορίες (9,38%) Πληροφορίες σε Braille/μεγέθυνση (9,38%) Απτικό και άλλο υλικό (18,75%) Οργάνωση και προσαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων (15,63%) Γενικές αναφορές σε υποδομές (15,63%) Συμπεριφορά προσωπικού των μουσείων (3,13%)
Ενημέρωση/επιμόρφωση	Επιμόρφωση των μουσείων για τα άτομα με ΣΠΟ και την αναπηρία (21,88%) Ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τα μουσεία (15,63%) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση (9,38%) Γενικές αναφορές στην ενημέρωση (6,25%)
Στάσεις	Στάσεις εκπαιδευτικών για εξωσχολικές επισκέψεις (3,13%) Άρση προκαταλήψεων/ευαισθητοποίηση (6,25%)
Τρόποι συνεργασίας σχολείου και μουσείου	Ενημέρωση σε επίπεδο οργάνωσης επισκέψεων (21,88%) Συνεργασία για παραγωγή υλικού (6,25%) Συνεργασία για την προσαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων (9,38%) Επισκέψεις του προσωπικού των μουσείων στο σχολείο-δράσεις στο χώρο του σχολείου (9,38%) Γενικές αναφορές – άλλοι τρόποι συνεργασίας (6,25%)

Πιο αναλυτικά, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη συνεργασία σχολείου και μουσείου είναι οι παρακάτω:

Ζητήματα Πρόσβασης

- Πρόσβαση μέσω αφής

Εννέα εκπαιδευτικοί (28,13%) αναφέρονται σε δυνατότητες πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα των μουσείων με διαφορετικές υποδομές και διευκολύνσεις όπως με την ύπαρξη ειδικά διαμορφωμένων χώρων, την επιλογή εκθεμάτων στα οποία θα μπορούσε να επιτραπεί η πρόσβαση μέσω αφής ή με τη χρήση αντιγράφων:

«Να δημιουργηθούν ειδικοί χώροι όπου οι μαθητές με προβλήματα όρασης θα έχουν τη δυνατότητα απτικής επαφής...». «Θεωρώ ότι τουλάχιστον στα μεγάλα μουσεία πάσης φύσεως, θα έπρεπε να υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά αντίγραφα της κάθε έκθεσης ώστε να έχουν πρόσβαση οι τυφλοί μαθητές».

- Πρόσβαση με ακουστικές πληροφορίες

Τρεις εκπαιδευτικοί (9,38%) αναφέρονται στις ακουστικές πληροφορίες που μπορεί να διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης. Οι ακουστικές πληροφορίες ή και ερεθίσματα μπορεί να παρέχονται είτε μέσα σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους είτε με ηχητικά συστήματα στο χώρο των εκθέσεων:

«Ειδικοί χώροι όπου οι μαθητές με προβλήματα όρασης θα έχουν δυνατότητα... και ακουστικών ερεθισμάτων». «Διάθεση ηχητικών συστημάτων για την ανάλυση όσων εκτίθενται στο μουσείο ή την έκθεση».

- **Πληροφορίες σε Braille και σε μεγέθυνση**

Τρεις εκπαιδευτικοί (9,38%) αναφέρουν την πληροφόρηση σε Braille είτε με την μορφή ενημερωτικών εντύπων του μουσείου είτε μέσα στο χώρο των εκθέσεων με τον υπομνηματισμό των εκθεμάτων. Ένας από αυτούς κάνει λόγο και στην αναγκαιότητα πληροφοριακού υλικού σε μεγέθυνση:

«Υπαρξη [...]ενημερωτικών εντύπων του μουσείου, προσαρμοσμένων (σε braille ή μεγέθυνση)». «Εκτιμώ απαραίτητη την ύπαρξη γραφής Braille στις επιγραφές του μουσείου και όχι μόνο στα κουμπιά του ασανσέρ».

- **Απτικό και άλλο υλικό**

Έξι εκπαιδευτικοί (18,75%) αναφέρονται είτε γενικότερα στην ανάγκη ύπαρξης προσαρμοσμένου ή τροποποιημένου υλικού ως υλικό του μουσείου ή ως υλικό που μπορεί να αποστέλλεται στο σχολείο. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται και οι γενικές αναφορές σε «απτικό υλικό» ή πιο συγκεκριμένα όπως οι «απτικοί χάρτες»:

«Τροποποίηση του υλικού για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης». «Διευκόλυνση πρόσβασης του μαθητή από πλευράς υπευθύνων μουσείων με απτικούς χάρτες». «Να φροντίζουν να μας στείλουν το ανάλογο υλικό. Στην προκείμενη περίπτωση της τύφλωσης απτικό και ακουστικό υλικό».

- **Οργάνωση και προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων**

Πέντε εκπαιδευτικοί (15,63%) αναφέρονται στο ζήτημα της καλύτερης πρόσβασης των μαθητών με αναπηρίες όρασης μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των παιδιών ή την εξατομικευμένη αντιμετώπιση του ή των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης και τη διάθεση περισσότερου χρόνου, την επιπρόσθετη ενημέρωση κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος ή τη χρήση διαφορετικών μέσων:

«Να προσαρμόζεται το πρόγραμμα για τα άτομα με πρόβλημα όρασης». «Να διενεργούνται διαδραστικές βιωματικές δραστηριότητες για όλους τους μαθητές που επισκέπτονται ένα μουσείο». «Στα πλαίσια του εξατομικευμένου προγράμματος θα τους πρότεινα να αφιερώνουν ένα επιπλέον τέταρτο με στόχο την αναλυτικότερη ενημέρωση γύρω από το μουσείο σε θέματα που ίσως δεν κατανοούν εξαιτίας της μειωμένης αντιληπτικής ικανότητας». «Προβολή ιστορικών γραμμών από μεγάλους προβολείς και προτζέκτορες».

- **Γενικές αναφορές στην πρόσβαση και τις υποδομές των μουσείων**

Πέντε εκπαιδευτικοί (15,63%) αναφέρονται γενικά στην πρόσβαση των μουσείων επισημαίνοντας την ανάγκη ύπαρξης υποδομών πρόσβασης χωρίς να προσδιορίζουν τις υποδομές αυτές. Αναφέρονται γενικότερα στην ανάγκη διαφορετικών τρόπων προσέγγισης των εκθεμάτων στο χώρο των μουσείων τα οποία προσφέρουν

πρόσβαση στην πληροφορία κυρίως μέσω του «οπτικού καναλιού», ζητήματα χώρου, φωτισμού και κίνησης μέσα στο μουσείο αλλά και την ανάγκη γενικότερα υποστήριξης των αναγκών των ατόμων με προβλήματα όρασης στο χώρο των μουσείων:

«Να υπάρχει ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης των εκθεμάτων τα οποία έτσι όπως είναι στημένα δίνουν πληροφορίες μόνο ή σχεδόν αποκλειστικά μέσω οπτικού καναλιού». «Ένα ζήτημα είναι ο χώρος του μουσείου και η καταλληλότητα για άτομα με προβλήματα όρασης (φωτεινότητα, προσβασιμότητα, κίνηση εντός του μουσείου)».

- Συμπεριφορά του προσωπικού των μουσείων

Ένας εκπαιδευτικός (3,13%) αναφέρεται στη συμπεριφορά του προσωπικού των μουσείων απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες όρασης: *«Να είναι πιο επιεικείς με τους μαθητές και τους συνοδούς ειδικά στις περιπτώσεις που συμβεί κάποιο ατύχημα (μικροατύχημα) στο χώρο του μουσείου».*

Ενημέρωση – Επιμόρφωση

- Ενημέρωση – επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης και την αναπηρία

Στην υποκατηγορία αυτή, εντάσσονται οι αναφορές επτά συνολικά εκπαιδευτικών (ή 21,88%) για την αναγκαιότητα της ενημέρωσης, **επιμόρφωσης ή κατάρτισης** του προσωπικού των μουσείων για θέματα αναπηρίας και για τα άτομα με προβλήματα όρασης:

«Να τους γίνει επιμόρφωση προκειμένου να μην φοβούνται επίσκεψη από μαθητές με πρόβλημα όρασης». «Καλύτερη ενημέρωση από τα υπεύθυνα υπουργεία για τις ιδιαιτερότητες που υπάρχουν για την τροποποίηση του υλικού για παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης. Αν υπάρχει το τροποποιημένο υλικό να μπορούν να ξέρουν να το χρησιμοποιούν». «Να γνωρίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και να γίνει προσπάθεια να υποστηριχτούν αυτές οι ανάγκες στο χώρο των μουσείων».

- Ενημέρωση των εκπαιδευτικών από την πλευρά των μουσείων.

Πέντε εκπαιδευτικοί (15,63%) αναφέρουν την ανάγκη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και των σχολείων από την πλευρά των μουσείων είτε γενικότερα είτε πιο συγκεκριμένα για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις εκδηλώσεις των μουσείων με σεμινάρια, ημερίδες ή άλλους τρόπους και υλικό:

«Διοργάνωση σεμιναρίων/ημερίδων από τους υπεύθυνους των μουσείων προκειμένου να ενημερωθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό». «Ενημέρωση από τους ίδιους τους υπεύθυνους των μουσείων στα σχολεία για τα εκθέματα και τις εκδηλώσεις που οργανώνουν». «Σίγουρα περισσότερη ενημέρωση από τη μεριά των υπευθύνων των μουσείων σε έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό».

- **Επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη Μουσειακή Εκπαίδευση**

Τρεις εκπαιδευτικοί (9,38%) αναφέρονται σε ζητήματα κατάρτισης, επιμόρφωσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για θέματα Μουσειακής Εκπαίδευσης:

«Απαραίτητη είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των ευκαιριών που παρέχουν τα μουσεία». «Δεν υπάρχει σωστή ενημέρωση για τη Μουσειακή Εκπαίδευση. Να υπάρχει κάποιο σεμινάριο για τον κλάδο της Μουσειακής Εκπαίδευσης. Επίσης, να τονίζεται και να δίνεται σημασία από καθηγητές των πανεπιστημίων για την ενημέρωση των εν δυνάμει εκπαιδευτικών».

- **Γενικότερες αναφορές στην ενημέρωση και την εκπαίδευση**

Δύο εκπαιδευτικοί (6,25%) αναφέρονται γενικά στην «ενημέρωση» ή/και την «εκπαίδευση» χωρίς να προσδιορίζουν τους αποδέκτες ή το πλαίσιο αυτής της ενημέρωσης: *«Τη σωστή ενημέρωση που δεν υπάρχει».*

Στάσεις

Δύο εκπαιδευτικοί (6,25%) αναφέρονται γενικά στο ζήτημα των στάσεων ή της ευαισθητοποίησης σχετικά με την αναπηρία και την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες γενικότερα και των μαθητών με προβλήματα όρασης σε μουσεία ενώ ένας εκπαιδευτικός (3,13%) αναφέρει την ανάγκη αλλαγής της στάσης των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των εκπαιδευτικών επισκέψεων σε άλλους χώρους με τους μαθητές:

«Άρση των προκαταλήψεων σχετικά με την αναπηρία». «Να υπάρχει μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση γύρω από θέματα ειδικής αγωγής και την ανάγκη προσβασιμότητας τυφλών και αμβλυώπων στα μουσεία και σε διάφορους αρχαιολογικούς χώρους». «Δε νομίζω ότι θα υπήρχε κάποιος υπεύθυνος που θα ήταν αρνητικός σε κάποια επίσκεψη των μαθητών μας ειδικά στην εποχή μας γιατί όσο περνούν τα χρόνια ο κόσμος είναι πιο ανοιχτός απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αυτό που πρέπει να αλλάξει είναι η στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στις εκπαιδευτικές επισκέψεις κάθε είδους που θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται ως κάτι που διευρύνει τους ορίζοντες των παιδιών μας και όχι ως μια αγγαρεία».

Συνεργασία σχολείου και μουσείου

- **Ενημέρωση σε επίπεδο οργάνωσης επισκέψεων σε μουσεία**

Επτά εκπαιδευτικοί (21,88%) αναφέρονται στην ενημέρωση που θα πρέπει να υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικών και προσωπικού των μουσείων για την καλύτερη οργάνωση της επίσκεψης στο μουσείο με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης:

«Όταν τηλεφωνούμε για να κλείσουμε ραντεβού με τα μουσεία καλό θα ήταν να μας ενημερώνουν για το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό και εμείς να τους ενημερώνουμε για τους μαθητές με αναπηρία που μπορεί να έχουμε στο σχολείο». «Ερωτηματολόγια από πλευράς των μουσείων για τις δυνατότητες και αδυναμίες των παιδιών που πρόκειται να επισκεφτούν το μουσείο».

- Συνεργασία προσωπικού των μουσείων με εκπαιδευτικό για την παραγωγή υλικού

Δύο εκπαιδευτικοί (6,25%) αναφέρονται, επίσης, και στις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ μουσείου και εκπαιδευτικών για την παραγωγή υλικού κατάλληλου για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης ή για πληροφορίες και λεζάντες υπομνηματισμού σε braille:

«Συνεργασία με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής για παραγωγή υλικού που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή με ΣΠΟ». «Επίσης σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό για την καταγραφή κάποιων λεζαντών – πινακίδων σε braille».

- Συνεργασία εκπαιδευτικών με το προσωπικό των μουσείων για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Τρεις εκπαιδευτικοί (9,38%) αναφέρουν την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και προσωπικού των μουσείων και τη δυνατότητα διατύπωσης σχετικών προτάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών για τον καλύτερο σχεδιασμό και την καλύτερη οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με αναπηρίες όρασης:

«Να δίνονται ευκαιρίες για να προτείνει ο εκπαιδευτικός τρόπους προσέγγισης των εκθεμάτων από τους μαθητές με προβλήματα όρασης». «Πριν το καθορισμένο ραντεβού με τους μαθητές, θα έπρεπε να δίνεται μεγαλύτερη σημασία και να προϋπάρχει η ενημέρωση για διαδικασίες και προτάσεις αυτονότητες για την επίσκεψη των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης». «Συνάντηση του δασκάλου ειδικής αγωγής με τον υπεύθυνο του μουσείου πριν την επίσκεψη και συνδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος».

- Επισκέψεις του προσωπικού των μουσείων στα σχολεία – Δράσεις στο χώρο του σχολείου

Τρεις εκπαιδευτικοί (9,38%) αναφέρονται σε τρόπους συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και προσωπικού των μουσείων προτείνοντας δράσεις μέσα στο χώρο του σχολείου:

«...επίσκεψη στο σχολείο για τη γνωριμία με τους μαθητές αυτούς έτσι ώστε να γνωρίσουν τις ιδιαιτερότητές τους και να μπορέσουν να διευκολύνουν την πρόσβαση στο μουσείο». «Παρουσιάσεις εργασιών και εκθεμάτων και στο χώρο του σχολείου».

- Άλλοι τρόποι συνεργασίας – Γενικές αναφορές

Ένας εκπαιδευτικός κάνει λόγο για αξιολόγηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών με τη χρήση ερωτηματολογίων και στο πλαίσιο της επικοινωνίας σχολείου και μουσείου: «*Η ύπαρξη ερωτηματολογίων αξιολόγησης από ειδικούς παιδαγωγούς*». Τέλος ένας εκπαιδευτικός αναφέρει γενικά τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και μουσείου μαζί με την ενημέρωση: «*Ενημέρωση και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς*».

6.1.6. Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών –Συνεργασία Σχολείου και Μουσείου (Ενότητα III)

Αναφορικά με τη **συνεργασία** εκπαιδευτικών και προσωπικού των μουσείων πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία, στατιστικά σημαντική εξάρτηση προκύπτει στην περίπτωση της **ηλικίας** και της **προϋπηρεσίας** των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και προϋπηρεσίας δηλώνουν την ύπαρξη συνεργασίας συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας και προϋπηρεσίας ($p < 0,014$ και $p < 0,035$ αντίστοιχα), (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 71 και 72). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης **προϋπηρεσίας** δηλώνουν συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς μικρότερης προϋπηρεσίας τους παρακάτω τρόπους συνεργασίας «*Προμήθεια σχετικού εκπαιδευτικού υλικού από το μουσείο για την επεξεργασία και την προετοιμασία των μαθητών στο σχολείο*» ($p < 0,041$) και «*Επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο μουσείο πριν από την επίσκεψη για τη γνωριμία με τους υπεύθυνους του μουσείου και τον χώρο*» ($p < 0,025$), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 73).

6.1.7. «Αξιοποίηση των Μουσείων στην Εκπαίδευση των Παιδιών με Σοβαρά Προβλήματα Όρασης» (Ερωτηματολόγιο - Ενότητα IV)

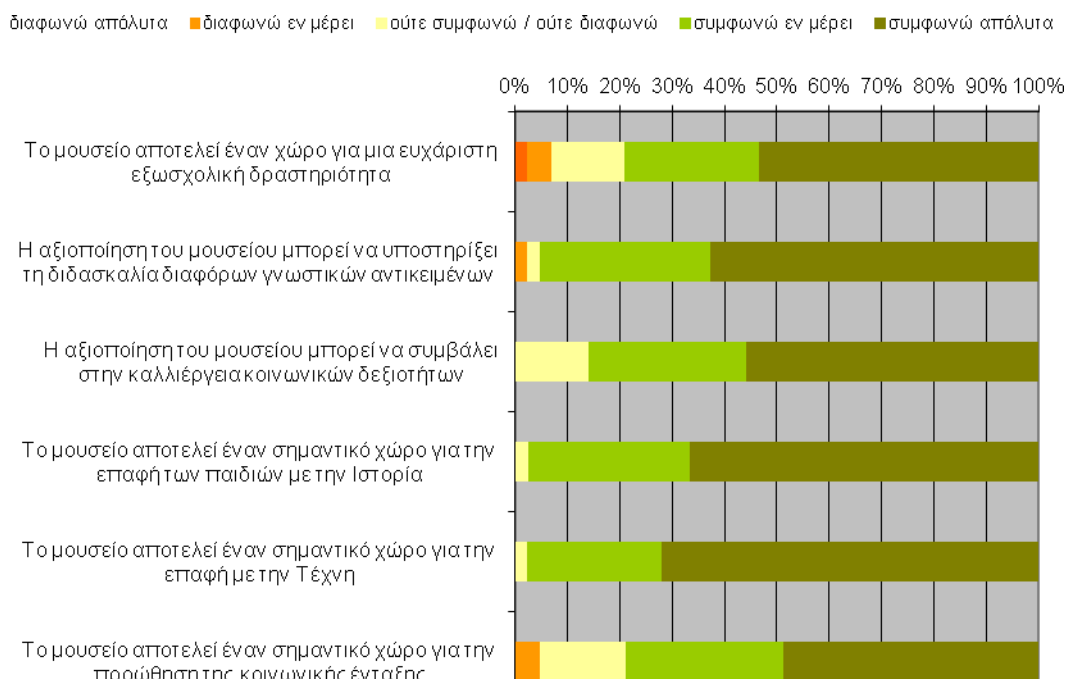
Η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου με γενικό τίτλο «*Αξιοποίηση των μουσείων στην εκπαίδευση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης*», περιλάμβανε 4 ερωτήσεις (18-21)⁹² που διαμορφώνουν δύο υποενότητες οι οποίες αφορούν τη **χρησιμότητα των επισκέψεων σε μουσεία** (και) για τους μαθητές με αναπηρίες όρασης σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και τους **παράγοντες αξιοποίησης των μουσείων** στην εκπαίδευση (και) των μαθητών με αναπηρίες όρασης.

6.1.7.1. Χρησιμότητα των επισκέψεων σε μουσεία

Εξετάζοντας τις απόψεις των ατόμων του δείγματος αναφορικά με δηλώσεις που περιγράφουν την χρησιμότητα των επισκέψεων σε μουσεία για τους μαθητές με προβλήματα όρασης (ερώτηση 18 του ερωτηματολογίου), η πλειοψηφία των

⁹² Η 20η ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορούσε στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη συνεργασία του σχολείου με το μουσείο, οι οποίες παρουσιάστηκαν σε προηγούμενη ενότητα (6.1.5.2).

ποσοστών εντοπίζεται στις θετικές και κυρίως στις πολύ θετικές επιλογές που εκφράζουν υψηλό βαθμό συμφωνίας.

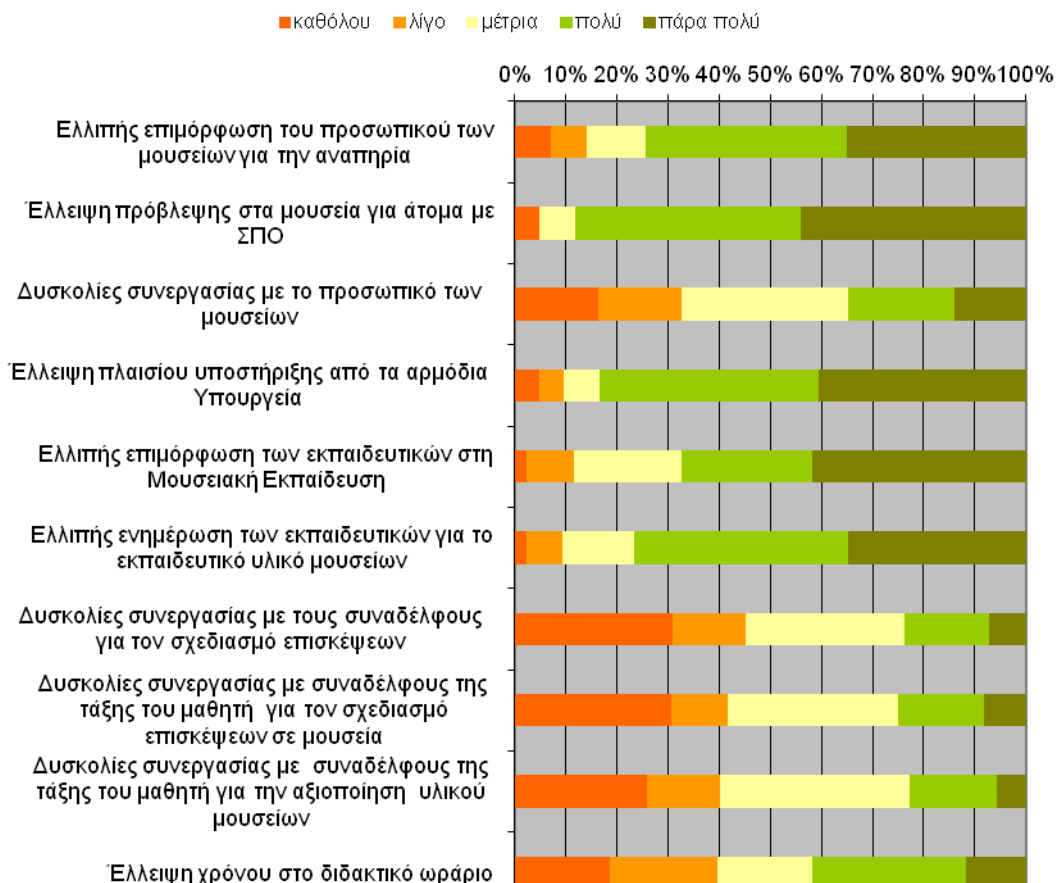


Γράφημα 9: Χρησιμότητα επισκέψεων σε μουσεία

Όπως φαίνεται και στο γράφημα 9, το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων (συμφωνώ εν μέρει/συμφωνώ απόλυτα) συγκεντρώνουν οι ερωτήσεις δηλώσεις που αφορούν την επαφή με την Ιστορία και την Τέχνη (97,70% έκαστη και διάμεσο (Δμ) 5) καθώς και την υποστήριξη γνωστικών αντικειμένων του σχολείου (95,40% και διάμεσο (Δμ) 5). Το χαμηλότερο συγκριτικά ποσοστό συμφωνίας –αν και υψηλό– συγκεντρώνει η επιλογή που αφορά στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης μέσω των επισκέψεων σε μουσεία (79,00% και Δμ=4), (βλ. και Παράρτημα, Πίνακες 74, 75 και 76).

6.1.7.2. Παράγοντες εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων

Με βάση την επεξεργασία των απαντήσεων σε σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου (ερώτηση 19), διαπιστώνεται ότι οι κυριότεροι παράγοντες που εμποδίζουν την αξιοποίηση των μουσείων αφορούν ζητήματα υποδομών στο χώρο των μουσείων και επιμόρφωσης.



Γράφημα 10: Παράγοντες που λειτουργούν ανασχετικά στην αξιοποίηση μουσείων με μαθητές με ΣΠΟ

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα (γράφημα 10), οι επιλογές που συγκεντρώνουν και τα υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων (πολύ/πάρα πολύ) είναι η «*Έλλειψη πρόβλεψης από την πλευρά των μουσείων για δράσεις και διευκολύνσεις για μαθητές/άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης*» (88,40% και Δμ=4) και η «*Έλλειψη πλαισίου υποστήριξης από τα αρμόδια Υπουργεία (Παιδείας και Πολιτισμού)*» (83,40% και Δμ=4). Ακολουθούν παράγοντες όπως η «*Ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα είδη εκπαιδευτικού υλικού μουσείων*», η «*Ελλιπής επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για θέματα αναπηρίας*» και η «*Ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση*» (76,80%, 74,40% , 67,50% και Δμ= 4). Οι επιλογές που συγκεντρώνουν χαμηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων αφορούν σε ζητήματα συνεργασίας με τους συναδέλφους στο σχολείο (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 77, 78 και 79).

Όπως προαναφέρθηκε, η τελευταία ανοιχτού τύπου ερώτηση (ερώτηση 21), έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν ή να προσθέσουν σχετικά σχόλια ή παρατηρήσεις που θα ήθελαν να καταθέσουν. Σε αυτή την ερώτηση ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε σε προβλήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία των σχολείων όπως η «*υποχρηματοδότηση που επηρεάζει όλες τις πρωτοβουλίες που έχουν σχέση με τον πολιτισμό*». Ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στη σημασία της έρευνας

και ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε σε ζητήματα που αφορούν τον ρόλο του ειδικού παιδαγωγού στην Παράλληλη Στήριξη και τη διάθεσή του ως σημαντικό παράγοντα για την αξιοποίηση των μουσείων: «Σύμφωνα με τη γνώμη μου το πιο σημαντικό είναι η διάθεση του εκπαιδευτικού, δηλαδή το κατά πόσο έχει διάθεση να ασχοληθεί με όλα αυτά και δεύτερον ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ακολουθεί τη δασκάλα της τάξης οπότε πολλές από τις επιλογές δεν είναι δικές του».

6.2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας με Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής

Όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. κεφάλαιο «Μεθοδολογία της Έρευνας») οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων ήταν οργανωμένες σε τέσσερις βασικούς άξονες: α. **Πλαίσιο επισκέψεων σε μουσεία**, β. **Σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με την καθημερινή σχολική ζωή**, γ. **Συνεργασία με το προσωπικό των μουσείων και συνθήκες πρόσβασης** και δ. **Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης** (βλ. Παράρτημα, «Οδηγός Συνεντεύξεων», Πίνακα 1).

6.2.1. 1^{ος} Άξονας συνεντεύξεων: «Πλαίσιο επισκέψεων σε μουσεία»

Ο πρώτος άξονας των συνεντεύξεων αφορούσε στο πλαίσιο των επισκέψεων σε μουσεία και περιελάμβανε τις εξής θεματικές περιοχές: α. **Είδη μουσείων/μουσειακών χώρων**, β. **Οργάνωση των επισκέψεων σε μουσεία** και γ. **Διαδικασίες επιλογής μουσείων για την πραγματοποίηση επισκέψεων** (βλ. Παράρτημα, «Οδηγός συνεντεύξεων», Πίνακα 2).

1^{ος} άξονας - «Πλαίσιο επισκέψεων σε μουσεία»: Είδη μουσείων/μουσειακών χώρων

Αναφορικά με τα είδη μουσείων στα οποία έχουν πραγματοποιηθεί επισκέψεις, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 3, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν εμπειρίες από διαφορετικά είδη μουσείων, αρχαιολογικούς χώρους και χώρους πολιτιστικής αναφοράς, εμπειρίες από περισσότερα του ενός μουσεία στα οποία είχαν πραγματοποιηθεί επισκέψεις κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας (2011-2012) ή και παλαιότερα στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών με περισσότερα από ένα έτη υπηρεσίας με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Πίνακας 3: Είδη Μουσείων/Μουσειακών Χώρων πραγματοποίησης επισκέψεων

1^{ος} άξονας: «Πλαίσιο επισκέψεων σε μουσεία» - Θεματική περιοχή: Είδη μουσείων/μουσειακών χώρων πραγματοποίηση επισκέψεων

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Διαφορετικά είδη μουσείων	Αρχαιολογικά Μουσεία Λαογραφικά Μουσεία Μουσείο Αφής Βυζαντινά Μουσεία Παιδικό Μουσείο Μουσείο Τεχνολογίας Μουσεία Φυσικής Ιστορίας

Αρχαιολογικοί χώροι και μνημεία

Άλλοι χώροι πολιτιστικής αναφοράς

Χώροι που οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολεία
Ελαιοτριβεία, κ.ά.

Πιο αναλυτικά, τα «*Αρχαιολογικά Μουσεία*» αναφέρθηκαν από εννέα εκπαιδευτικούς και ακολουθούν οι επισκέψεις σε «*Λαογραφικά Μουσεία*» και στο *Μουσείο Αφής* με αναφορές από πέντε εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε επισκέψεις σε «*Βυζαντινά Μουσεία*» της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης ενώ αναφορές υπάρχουν, επίσης, και σε άλλα είδη μουσείων όπως σε Μουσεία Τεχνολογίας, Μουσεία Φυσικής Ιστορίας, στο Παιδικό Μουσείο στο Ολυμπιακό Μουσείο, σε μουσεία και χώρους τέχνης (δύο αναφορές έκαστο). Επτά εκπαιδευτικοί, αναφέρθηκαν, επίσης, με μεμονωμένες αναφορές και σε διάφορα μουσεία άλλου θεματικού περιεχομένου και ενδιαφέροντος. Επισκέψεις σε *αρχαιολογικούς χώρους και μνημεία* αναφέρθηκαν από τέσσερις εκπαιδευτικούς ενώ άλλοι τέσσερις εκπαιδευτικοί διαφορετικών δομών εκπαίδευσης αναφέρθηκαν σε επισκέψεις σε άλλους *χώρους πολιτιστικής αναφοράς* (π.χ. χώρους που οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα πολιτιστικού περιεχομένου, ελαιοτριβεία, εργαστήρια κεραμικής, κ.ά.).

1^{ος} άξονας - «Πλαίσιο επισκέψεων σε μουσεία»: Οργάνωση επισκέψεων σε μουσεία

Αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσης των επισκέψεων σε μουσεία και τους διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών επισκέψεων, οι κατηγορίες και υποκατηγορίες που αναδείχθηκαν είναι οι παρακάτω (βλ. Πίνακα 4):

Πίνακας 4: Οργάνωση επισκέψεων σε μουσεία

1^{ος} άξονας: «Πλαίσιο επισκέψεων σε μουσεία» - Θεματική περιοχή: Οργάνωση των επισκέψεων σε μουσεία

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Οργανωμένες δράσεις από τα μουσεία	Εκπαιδευτικά προγράμματα Ειδικά (προσαρμοσμένα) εκπαιδευτικά προγράμματα/ξεναγήσεις Εξατομικευμένα προγράμματα Ξεναγήσεις Προγράμματα/Ξεναγήσεις στο Μουσείο Αφής
Επισκέψεις χωρίς οργανωμένες δράσεις από τα μουσεία	Γενική περιήγηση Οργάνωση της επίσκεψης/προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς

Επισκέψεις με εκπαιδευτικές δράσεις οργανωμένες από την πλευρά των μουσείων.

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι αναφορές δεκατριών εκπαιδευτικών για επισκέψεις σε διάφορα μουσεία με σκοπό να παρακολουθήσουν οι μαθητές κάποια δράση οργανωμένη από την πλευρά του μουσείου όπως επισκέψεις σε μουσεία ως μέρος ημερήσιας εκδρομής του σχολείου, επισκέψεις με σκοπό να παρακολουθήσουν

οι μαθητές κάποια εκπαιδευτική δράση (εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ξενάγηση γενικού τύπου, ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα ή ξενάγηση) στο πλαίσιο του σχολικού ωραρίου ή αναφορές σε επισκέψεις στο Μουσείο Αφής.

- Εκπαιδευτικά προγράμματα

Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται οι αναφορές οκτώ συνολικά εκπαιδευτικών σε επισκέψεις σε διαφορετικά μουσεία για την παρακολούθηση τακτικών οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων από την πλευρά των μουσείων (πέντε Παράλληλης Στήριξης, δύο Τμημάτων Ένταξης και ένας Ειδικού Σχολείου) ή και πολιτιστικούς χώρους που οργανώνουν εκπαιδευτικές δράσεις για παιδιά (αναφορές από δύο εκπαιδευτικούς Παράλληλης και Ειδικού Σχολείου), ανεξάρτητα από το αν και πώς προσαρμόστηκαν αυτές οι δράσεις για τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης. Ενδεικτικά παραθέτουμε ορισμένες από τις περιγραφές τους:

«Τα παιδιά παρακολουθούσαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μουσείου. Για όλα τα παιδιά όμως. Όχι κάτι εξειδικευμένο για το παιδί μου». (ΕΠΣ 4. Αναφορές σε επισκέψεις που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και σε εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων αρχαιολογικού και θεματικού περιεχομένου). *«Υπήρχε πρόγραμμα... Ήταν ήδη μια οργανωμένη δραστηριότητα του μουσείου που δεν υποστήριζε τον τυφλό μαθητή, όμως πήγαμε.»* (ΕΠΣ 5. Αναφορά σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσείου αρχαιολογικού περιεχομένου κατά τη διάρκεια επίσκεψης την ίδια σχολική χρονιά). *«Ήταν ένας χώρος που κάνει εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά»* (ΕΕΣ 2. Αναφορά σε επισκέψεις που έχουν πραγματοποιηθεί και σε διαφορετικές σχολικές χρονιές)⁹³.

- Ειδικά Σχεδιασμένα (Προσαρμοσμένα) Εκπαιδευτικά Προγράμματα/ Ξεναγήσεις σε μουσεία

Τέσσερις συνολικά εκπαιδευτικοί (ένας εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης και τρεις εκπαιδευτικοί Ειδικού Σχολείου), αναφέρονται σε επισκέψεις σε μουσεία για την παρακολούθηση ειδικά σχεδιασμένων ή προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προσαρμοσμένων ξεναγήσεων μετά από ενημέρωση και συνεννόηση με τα μουσεία και σχετική οργάνωση της επίσκεψης. Στις περιπτώσεις αυτές ο σχεδιασμός ή η προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος ή της ξενάγησης αφορά το σύνολο της σχολικής ομάδας και όχι μόνο τον ή τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης:

«Στο [όνομα μουσείου] μπήκαμε σε ένα πρόγραμμα καθαρά για παραολυμπιακούς αγώνες» (ΕΠΣ 5. Αναφορά σε επίσκεψη που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς). *«Κανονίσαμε να έχει ξενάγηση... τους επέτρεψε να αγγίζουν αλλά τους έφερε και εκθέματα από την αποθήκη που ήταν κλεισμένα για να τα*

⁹³ ΕΕΣ: Εκπαιδευτικός Ειδικού Σχολείου, ΕΠΣ: Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, ΕΤΕ: Εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης (βλ. και κεφάλαιο «Μεθοδολογία της Έρευνας»).

αγγίζουν που δεν έρχονται αυτά πάντα». (ΕΕΣ 1. Αναφορά σε επίσκεψη σε μουσείο αρχαιολογικού περιεχομένου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς).

- Εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων

Ένας εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης αναφέρεται σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά το οποίο ο μαθητής ή οι μαθητές του με σοβαρά προβλήματα όρασης είχαν εξατομικευμένη αντιμετώπιση: *«Σε άλλο μουσείο, αρχαιολογικό κι εκείνο, που τα παιδιά απλά κοιτούσανε κι έφευγαν εμείς πηγαίναμε σε αίθουσες που μπορούσαμε να αγγίζουμε ήταν εξατομικευμένο. Εξαρτάται από το πρόγραμμα του μουσείου» (ΕΤΕ3).*

- Ξεναγήσεις

Έξι συνολικά εκπαιδευτικοί από Γενικά Σχολεία (πέντε Παράλληλης Στήριξης και ένας Τμήματος Ένταξης) ανέφεραν επισκέψεις σε μουσεία με γενικού τύπου ξενάγηση.

«Υπήρχαν και κάποια που είχαν τη μορφή διάλεξης, τους λέγαν δηλαδή κάποια πράγματα αλλά δε συμμετείχαν τα παιδιά» (ΕΠΣ 1. Αναφορές σε επισκέψεις σε μουσεία που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς). «Στη [όνομα περιοχής και μουσείου] είχαμε ξενάγηση» (ΕΠΣ 5. Αναφορά σε επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς).

- Προγράμματα/ξεναγήσεις στο Μουσείο Αφής

Πέντε εκπαιδευτικοί (τέσσερις από Ειδικό Σχολείο και ένας από Τμήμα Ένταξης), αναφέρονται σε επισκέψεις στο Μουσείο Αφής:

«Στο Μουσείο Αφής που είναι προσιτό και μπορούμε να αγγίζουμε μόνοι μας» (ΕΕΣ 3). «Όταν ήτανε να πάμε στο Αρχαιολογικό μουσείο, είχαμε πάει νωρίτερα στο Μουσείο Αφής. Να δουν και τα παιδιά λίγα πράγματα... σαν ευαισθητοποίηση (ΕΤΕ 3).

Επισκέψεις χωρίς οργανωμένη εκπαιδευτική δράση από την πλευρά των μουσείων.

Πέντε συνολικά εκπαιδευτικοί από Γενικά Σχολεία ανέφεραν επισκέψεις σε μουσεία χωρίς κάποια δράση του μουσείου λόγω έλλειψης προσωπικού ή οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στις περιπτώσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί άλλοτε κάνουν μια γενική περιήγηση στο μουσείο με τους μαθητές τους και άλλοτε φροντίζουν να οργανώσουν οι ίδιοι την επίσκεψη.

- Γενική περιήγηση των μαθητών στο χώρο με τους εκπαιδευτικούς

Δύο εκπαιδευτικοί (Παράλληλης Στήριξης και Τμήματος Ένταξης) αναφέρονται σε επισκέψεις σε μουσεία της περιφέρειας που πραγματοποίησαν με τους μαθητές τους είτε στο πλαίσιο ημερήσιας εκπαιδευτικής εκδρομής είτε στο πλαίσιο του σχολικού ωραρίου χωρίς δυνατότητα ξενάγησης ή εκπαιδευτικού προγράμματος. Και οι δύο

εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι πραγματοποίησαν μια γενική περιήγηση χωρίς να διαφαίνεται κάποια προηγούμενη οργάνωση από την πλευρά των εκπαιδευτικών:

«Ήταν κάτι σαν ημερήσια εκδρομή. Απλά ήταν ανοιχτό το μουσείο. Δεν υπήρχε κάποιος ξεναγός δηλαδή. Μόνο κάποιος κύριος που ήταν εκεί, τώρα γείτονας; Μας είπε κάποια πράγματα εντελώς ερασιτεχνικά» (ΕΠΣ 2. Αναφορά σε επίσκεψη σε τοπικό μουσείο της περιοχής στο πλαίσιο ημερήσιας εκπαιδευτικής εκδρομής κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς). *«Δεν υπήρχε κάτι οργανωμένο ούτε προσωπικό, ούτε ξεναγός ήταν ένα μικρό μουσείο...ε, κάναμε μια βόλτα»* (ΕΤΕ 1. Αναφορά σε επίσκεψη σε τοπικό μουσείο).

- Οργάνωση της επίσκεψης/προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς

Τρεις εκπαιδευτικοί (δύο Παράλληλης Στήριξης και ένας Τμήματος Ένταξης) αναφέρονται σε επισκέψεις σε μουσεία και μουσειακούς χώρους, κατά τις οποίες διαφαίνεται μια προηγούμενη οργάνωση από την πλευρά τους και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των Γενικών Τάξεων για την οργάνωση της επίσκεψης ή και της εκδρομής γενικότερα ή την οργάνωση του προγράμματος και για την καλύτερη πρόσβαση του μαθητή ή των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης:

«Την ευθύνη και την όλη οργάνωση της εκδρομής και της επίσκεψης στο μουσείο είχαν οι δάσκαλοι των τριών τάξεων» (ΕΠΣ 5. Αναφορά σε επίσκεψη σε μουσείο στο πλαίσιο ημερήσιας εκδρομής στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς). *«Αν δεν υπάρχει κάποιο πρόγραμμα φροντίζουμε να μάθουμε τα εκθέματα κι αν υπάρχει δυνατότητα για να δείξουμε πράγματα κι ετοιμάζω το δικό μου πρόγραμμα»* (ΕΤΕ 3. Γενική αναφορά).

1^{ος} άξονας - «Πλαίσιο επισκέψεων σε μουσεία»: Διαδικασίες επιλογής μουσείων για την πραγματοποίηση επισκέψεων

Αναφορικά με τον τρόπο επιλογής των χώρων επίσκεψης και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στη λήψη των αποφάσεων για τις επισκέψεις σε μουσεία ιδιαίτερα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε Γενικά Σχολεία, προκύπτουν οι παρακάτω κατηγορίες (βλ. Πίνακα 5):

Πίνακας 5: Διαδικασίες επιλογής μουσείων για την πραγματοποίηση επισκέψεων

1^{ος} άξονας: «Πλαίσιο επισκέψεων σε μουσεία» - Θεματική περιοχή: Διαδικασίες επιλογής μουσείων για την πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία

Κατηγορίες

Μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ΕΑΕ Γενικών Σχολείων στη λήψη αποφάσεων
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών ΕΑΕ Γενικών Σχολείων στη λήψη αποφάσεων
Παρέμβαση εκπαιδευτικών ΕΑΕ Γενικών Σχολείων στη λήψη αποφάσεων
Επιλογή μουσείων (και) από τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ
με βάση τις συνθήκες πρόσβασης

Μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής Γενικών Σχολείων στη λήψη αποφάσεων για τις επισκέψεις σε μουσεία

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι εμπειρίες επτά εκπαιδευτικών από Γενικά Σχολεία (πέντε Παράλληλης Στήριξης και δύο Τμημάτων Ένταξης) στις οποίες περιγράφεται η μη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων αναφορικά με τις επισκέψεις σε μουσεία για διαφορετικούς λόγους όπως η μη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, η οργάνωση του προγράμματος επισκέψεων πριν την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στα σχολεία, η έλλειψη ενημέρωσης ή έγκαιρης ενημέρωσης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, οι συνθήκες εργασίας, η θέση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στα Γενικά Σχολεία αλλά και οι αντιλήψεις για τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες όρασης στις επισκέψεις σε μουσεία:

«Δεν υπήρχε, πώς να σου πω... κλίμα ότι θα πω τη γνώμη μου και θα περάσει κάτι. Με τη διευθύντρια το συζητούσαμε πολύ...αλλά ξέρεις ...ο δάσκαλος δεν ήταν ο άνθρωπος που θα ψάξει για να βρει κάτι, να το συζητήσουμε μαζί. Αν θα έπαιρνε μια απόφαση θα γινόταν αυτή και τελείωσε η υπόθεση» (ΕΠΣ 1). «Οι εκπαιδευτικοί των δύο τάξεων, συνεργάζονταν οι δύο τάξεις και κανονίζανε... Γενικά, κάνανε ό,τι κάνανε κι εγώ έπρεπε να βρω τον τρόπο να προσαρμόσω την επιλογή τους στις ανάγκες του παιδιού ώστε να μην χάσει κάτι απ' όλο το πλαίσιο. Αλλά γενικά δεν υπήρχε προβληματισμός, η αλήθεια είναι, για το παιδί» (ΕΠΣ 4). «Όχι, εγώ το μάθαινα στο τέλος, ας πούμε δυο τρεις μέρες πριν ότι θα πάμε εκεί...Ε, όχι δεν πρότεινα κάτι. Αλλά ξέρεις αυτά ήταν κανονισμένα. Ακόμα και να πρότεινα, δεν υπήρχε χρόνος, είχαν κανονίσει» (ΕΤΕ 2). «Ήταν κανονισμένα από τον Σεπτέμβρη. Πριν πάω εγώ. Πρότεινα κι εγώ κάτι άλλο το οποίο δεν έγινε τελικά γιατί δεν βρέθηκαν οι μέρες» (ΕΠΣ 4). «[Ενημερώνομαι για άλλες επισκέψεις] στο τέλος, τελευταία, στην αρχή της χρονιάς τουλάχιστον. Βασικά δεν ήξεραν καν ότι ανήκω κι εγώ στο σύλλογο διδασκόντων. Δηλαδή εγώ το έμαθα την τελευταία εβδομάδα ενώ η απόφαση ήταν από τον Σεπτέμβρη μήνα... Σε άλλη περίπτωση δεν είχα ενημερωθεί καθόλου. Ούτε καν, εγώ δεν ήξερα...εγώ ήμουν έξω στην Παράλληλη με το παιδί, στο διάλειμμα, δεν ήξερα καν ότι το είχαν αποφασίσει. Είχαμε ένα θέμα μ' αυτό και σε άλλο χώρο [αναφορά του χώρου] που είχαμε πάει...» (ΕΠΣ 8). «Εγώ δεν είχα κανένα λόγο. Δηλαδή το έμαθα τελευταία στιγμή ότι θα πάμε στο μέρος αυτό. Ούτε καν με ρωτήσανε. Τίποτα. Εγώ δεν έμπαινα καθόλου στο γραφείο λόγω του ότι ήμουν συνέχεια με το παιδί έξω στο διάλειμμα. Το μάθαινα συνήθως την παραμονή ή το μάθαινα από τη μητέρα του μαθητή. (ΕΠΣ 2). «Στην μία το κανονίσαμε πάρα πολύ γρήγορα και δεν πρόλαβαν κι εμένα να με ενημερώσουν» (ΕΠΣ 5).

«Δεν υπολογίζουνε το Τμήμα Ένταξης. Είσαι ο δάσκαλος του Τμήματος Ένταξης, δεν έχεις τάξη και που πρέπει να είσαι συνέχεια με το παιδί. Εμένα, δεν με υπολογίζανε... Μέχρι εκεί είναι ο ρόλος μας». (ΕΤΕ 1). «Ξέρεις, αυτό που βλέπω, ο δάσκαλος του Τμήματος Ένταξης είναι κάτι εντελώς φλου. Είναι

για να κάνει συγκεκριμένα πράγματα, είναι για να βοηθήσει τα συγκεκριμένα παιδιά σε ορισμένους τομείς. Στην πράξη, αυτό που βίωσα ήταν ότι ήμουν μόνο γι' αυτά τα παιδιά. Οπότε ουσιαστικά είναι μία θέση που δεν μπορείς να... πρέπει να έρθεις πολλές φορές σε σύγκρουση για να επιλέξεις. Υπήρχε αυτή η αντιμετώπιση. Είσαι ο εκεί, είσαι γι' αυτούς. Ο δάσκαλος της Γενικής είναι για τα υπόλοιπα παιδιά. Δεν ξέρω αν ο προηγούμενος που δούλευε εκεί είχε άλλη σχέση, γιατί ήταν πολλά χρόνια και είχε αρκετή...θα έλεγα επιρροή» (ΕΤΕ 2).

«Προσπάθησα, αλλά δεν μπόρεσα να συνεργαστώ, όχι μόνο για τα μουσεία αλλά και για άλλα πράγματα και σε άλλες εκδηλώσεις. Ας πούμε σε γιορτές δε θέλανε να πάρει μέρος για να μη φανεί πιο έντονο το πρόβλημα. Υπάρχει αυτό το συναίσθημα ... Στα μουσεία, ας πούμε, μου λέγανε θες να έρθεις; Μπορούσα και να μην πάω. Κι εγώ τους είπα όχι, θα έρθουμε, κάτι θα πάρει το παιδί» (ΕΤΕ 1). «Όμως, στα περισσότερα μουσεία οι δάσκαλοι με ρωτούσαν με απορία αν θέλω να πάω τον μαθητή. Σαν να μου λέγανε εμμέσως «σίγουρα θα τον πάρεις;» (ΕΠΣ 5).

Συμμετοχή των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής Γενικών Σχολείων στη λήψη αποφάσεων για επισκέψεις σε μουσεία ανεξάρτητα από τις συνθήκες πρόσβασης

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι αναφορές τριών εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης, στις οποίες περιγράφονται διαδικασίες που φαίνεται ότι είχαν κάποιο είδος συμμετοχής ο αναφορικά με τις επιλογές για επισκέψεις σε μουσεία ενώ σε μία περίπτωση αναφέρεται η πρωτοβουλία του ίδιου του εκπαιδευτικού του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής για επίσκεψη σε μουσείο:

«Αποφασίστηκε από κοινού με τους εκπαιδευτικούς των δύο τάξεων και του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης. Υπήρχε ένας κατάλογος μουσείων που μπορούσαμε να επισκεφτούμε και αποφασίζαμε. Κοινή απόφαση» (ΕΠΣ 6). «Εγώ είχα προτείνει κάποιες επισκέψεις και σε συνεργασία με μια άλλη δασκάλα που το μάθημά της είχε σχέση με κάποια αντικείμενα του μουσείου... Είχα προτείνει και κάποιες άλλες επισκέψεις αλλά οι υπεύθυνοι δε θεώρησαν ότι είναι αναγκαίο οπότε δεν πραγματοποιήθηκαν. Δεν υπήρχε ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς.» (ΕΠΣ 7).

Παρέμβαση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται μία αναφορά ενός εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής Παράλληλης Στήριξης που παρενέβη για την αλλαγή προεπιλεγμένου εκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο την πρόσβαση του μαθητή με πρόβλημα όρασης:

«Εκεί επενέβην και είπα ότι ίσως θα πρέπει να ρωτήσουμε αν υπάρχει κάτι ειδικό για τύφλωση. Η [εκπαιδευτικός ειδικότητας]... δεν ήξερε και δεν ρώτησε καν αν υπάρχει πρόγραμμα για τυφλούς. Εκεί ανέλαβα να πάρω εγώ τηλέφωνο

και όντως να συμμετάσχουμε σ' αυτό. Αλλά θεωρώ ότι άμα δεν είχα επιμείνει δεν θα πηγαίναμε σ' αυτή την επίσκεψη σ' αυτό το μουσείο.» (ΕΠΣ 5).

Επιλογή μουσείων (και) από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής με βάση τις συνθήκες πρόσβασης

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία αναφέρουν ότι συνήθως διερευνούν τις συνθήκες πρόσβασης (τέσσερις από Ειδικά Σχολεία και ένας Τμήματος Ένταξης):

«Εξαρτάται από τη δασκάλα, πού θέλει να πάει, την τάξη που έχει. Αλλά συνεννοούμαστε από την αρχή να βγουν κάποια αντικείμενα από τις προθήκες γιατί ό,τι είναι σε γυαλί δεν μπορείς να το πιάσεις. Ναι, το σωστό αυτό είναι, επειδή την είχαμε πατήσει όμως σε άλλη περίπτωση...» (ΕΕΣ 3). «Υπάρχει μια συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Ούτως ή άλλως ξεκινάμε από πριν εξασφαλίζοντας την συνεργασία. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα φροντίζουμε, πέρα από το διδακτικό κομμάτι, να γίνεται σε στυλ ευαισθητοποίησης των υπόλοιπων μαθητών. Εννοείται ότι στο Τμήμα Ένταξης επιλέγουμε να πάμε σε μουσεία που είναι προσβάσιμα» (ΕΤΕ 3).

6.2.2. 2^{ος} Άξονας Συνεντεύξεων: «Σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με την καθημερινή σχολική ζωή»

Ο δεύτερος άξονας των συνεντεύξεων αφορούσε στη σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με την καθημερινή σχολική πράξη και περιελάμβανε τις ακόλουθες θεματικές περιοχές: α. **ζητήματα προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία** και β. **ζητήματα ανατροφοδότησης** μετά από αυτές (βλ. Παράρτημα, «Οδηγός Συνεντεύξεων», Πίνακα 3).

2^{ος} Άξονας - «Σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με την καθημερινή σχολική ζωή»: Προετοιμασία των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία

Αναφορικά με την προετοιμασία των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν οι ακόλουθες κατηγορίες (βλ. Πίνακα 6):

Πίνακας 6: Τρόποι προετοιμασίας των μαθητών πριν από επισκέψεις σε μουσεία

2^{ος} άξονας: «Σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με την καθημερινή σχολική ζωή» - Θεματική περιοχή: Προετοιμασία των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Γενική ενημέρωση/συζήτηση	
Χρήση υλικού/Δραστηριότητες	Χρήση εικόνων Χρήση άλλων υλικών Έντυπο υλικό μουσείων/Μουσειοσκευές
Εξατομικευμένη προετοιμασία	Συζήτηση Χρήση άλλου υλικού/κατασκευές Πληροφορίες σε Braille Αξιοποίηση άλλων αντικειμένων

Γενική ενημέρωση/συζήτηση

Η ενημέρωση με τη μορφή μιας γενικής συζήτησης σε αρκετές περιπτώσεις αναδεικνύεται ο μοναδικός τρόπος προετοιμασίας. Οκτώ εκπαιδευτικοί (έξι Παράλληλης Στήριξης, ένας Τμήματος Ένταξης και ένας από Ειδικό Σχολείο) ανέφεραν ως μοναδικό τρόπο προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία ή για τις περισσότερες από αυτές, τη γενική συζήτηση με τους μαθητές χωρίς τη χρήση κάποιου άλλου υλικού ή την οργάνωση κάποιων δραστηριοτήτων. Η παραπάνω πρακτική για τις περιπτώσεις των Γενικών Σχολείων αφορούσε όλους τους μαθητές και όχι μόνο τους μαθητές με αναπηρίες όρασης:

«Όχι δε γινόταν κάτι. Αυτά τα αναλάμβανε περισσότερο η διευθύντρια που έκανε το μάθημα [όνομα μαθήματος] και εκείνη ενημέρωνε τα παιδιά για το πού θα πάμε κ.λπ. Ο δάσκαλος ασχολούνταν κυρίως με το πρακτικό κομμάτι, να μαζέψει τα χρήματα για κει που θα πηγαίναμε, τις δηλώσεις... [με τον μαθητή με πρόβλημα όρασης] Ήταν η κουβέντα η γενική...» (ΕΠΣ 1). «Η προετοιμασία ήταν σε κάποια μαθήματα που κάναμε στην Ιστορία. Αυτό...Τα παιδιά ξέρανε το αντικείμενο οπότε κάναμε κάποια σχετική συζήτηση στην τάξη. Ήταν με τη δασκάλα της Ιστορίας. Η δασκάλα της τάξης δεν ενεπλάκη σ' αυτά [με τον μαθητή με πρόβλημα όρασης] με όλους μαζί στο μάθημα γιατί στην Ιστορία τα καλύπταμε πλήρως αυτά που θα βλέπανε και τα συζητούσαμε» (ΕΠΣ 3). «Μόνο μια συζήτηση όλοι μαζί... [με τον μαθητή με πρόβλημα όρασης] συγκεκριμένα σε μια επίσκεψη σε μουσείο είχα πάει την προηγούμενη ημέρα για να ξέρω περί τίνος πρόκειται για να το περιγράψω...γενικά ήταν ελλιπές το υλικό και ελλιπής η προετοιμασία» (ΕΠΣ 5). «Στα παιδιά της Γενικής ανακοινώνονταν δύο τρεις μέρες πριν προκειμένου να φέρουν χρήματα. Όχι κάτι...μόνο μία νύξη, παράδειγμα όταν ήταν να πάμε [όνομα μουσείου και μάθημα Ιστορίας] να τα προετοιμάσουν, να πούνε κάτι ωραίο για να εντυπωσιάσουν αυτόν που θα έκανε την ξενάγηση. Αλλιώς δεν υπήρχε κάτι, απολύτως τίποτα. Απλά ενημέρωση, τίποτε άλλο» (ΕΤΕ 2). «Την προετοιμασία την έκανα κυρίως μέσω επαναλήψεων, θεωρητικών ότι έχουμε πει αυτά τα πράγματα και τώρα θα πάμε να τα δούμε και από εκεί, αυτό» (ΕΕΣ 1).

Χρήση υλικού/Δραστηριότητες

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι αναφορές επτά εκπαιδευτικών Γενικών και Ειδικών Σχολείων (τέσσερις και τρεις αντίστοιχα) οι οποίοι περιγράφουν πρακτικές προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις ή για ορισμένες από αυτές με τη χρήση διαφόρων υλικών και την εφαρμογή δραστηριοτήτων. Η χρήση άλλου υλικού ή ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων, αναφέρεται είτε ως γενική πρακτική που ακολουθείται στις περισσότερες περιπτώσεις είτε ως εξαίρεση ανάλογα με τον τύπο του μουσείου, την οργάνωση των εκπαιδευτικών, την παρέμβαση του ειδικού παιδαγωγού ή και τη συνεργασία εκπαιδευτικού ειδικότητας. Οι περιπτώσεις αυτές αφορούν το σύνολο των μαθητών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται υποκατηγορίες

τρόπων προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία ανάλογα με το είδος του υλικού που χρησιμοποιείται ή τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται:

- Χρήση εικόνων

Τέσσερις εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Γενικά Σχολεία – τρεις Παράλληλης Στήριξης και ένας Τμήματος Ένταξης - αναφέρθηκαν στη χρήση οπτικού υλικού για την προετοιμασία των μαθητών μέσα στην τάξη:

«Ενημερώσαμε τα παιδιά για το τι θα δούνε, τους δείξαμε και κάποιες εικόνες, κι έτσι υπήρξε μια συνεργασία και ενημέρωση πριν» (ΕΠΣ 5. Αναφορά σε επίσκεψη σε μουσειακό χώρο ιστορικής αναφοράς). «Ναι, υπάρχει προετοιμασία... Όχι για τα εκθέματα ακριβώς. Αλλά μιλάμε για την εποχή των εκθεμάτων, χρησιμοποιούμε το υλικό του βιβλίου, χρησιμοποιούμε τον διαδραστικό πίνακα, βρίσκουμε εικόνες από το ίντερνετ και τις προβάλλουμε και συζητάμε πάνω σε αυτές» (ΕΤΕ 3).

- Χρήση άλλων υλικών

Έξι εκπαιδευτικοί (τρεις από Γενικά Σχολεία και τρεις από Ειδικά Σχολεία) ανέφεραν τη χρήση άλλου υλικού - ακουστικό υλικό, απτικό υλικό, κατασκευές, άλλα αντικείμενα - για την προετοιμασία των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία και τον σχεδιασμό ανάλογων δραστηριοτήτων με όλα τα παιδιά.

«Για το [όνομα μουσείου] μπορέσαμε πριν πάμε να παίξουμε δύο τρία παιχνίδια στο σχολείο με μια αυτοσχέδια μπάλα ...παίχτηκαν από δυο ομάδες, κι ο τυφλός μαθητής και οι υπόλοιποι. Αυτό προκάλεσε τον ενθουσιασμό τους και πήγαν εκεί πιο ενθουσιασμένοι και ενημερωμένοι» (ΕΠΣ 5. Αναφορά σε επίσκεψη σε θεματικό μουσείο). «Συνεργαστήκαμε ώστε να γίνει μια παρουσίαση στην τάξη γενικότερα και του ιστορικού πλαισίου σε όλα τα παιδιά... χρησιμοποιήσαμε οπτικοακουστικό υλικό» (ΕΠΣ 6). «Αν πάμε σε πιο μικρά μουσεία και έχει κάποιους χώρους, έχω κατασκευάσει πάνω σε κουτιά τους χώρους του μουσείου, έτσι ώστε και ο τυφλός να δει και το χώρο του μουσείου. Είναι δηλαδή δικές μας κατασκευές που αφορούν το χώρο περισσότερο όχι τα εκθέματα... [χρήση] με όλη την τάξη» (ΕΤΕ 3). «Όχι σε τέτοιο βαθμό ώστε να είναι πλήρως καταρτισμένα για να μπορούν να αισθανθούν τη διαδικασία της έκπληξης. Είναι τέτοια ώστε το παιδί να ξέρει τι θα δει για να μπορεί να προσαρμοστεί. Στο σχολείο υπάρχει και απτικό και ακουστικό υλικό. Γενικώς είμαστε αρκετά εξοπλισμένοι. Αυτό δεν σημαίνει ότι δε θα χρειαζόμασταν άλλο αλλά γενικά έχουμε αυτή τη δυνατότητα όταν θέλουμε να διδάξουμε κάτι» (ΕΕΣ 4).

- Έντυπο υλικό μουσείων και μουσειοσκευές

Πέντε εκπαιδευτικοί (τρεις από Ειδικό Σχολείο και δύο Παράλληλης Στήριξης και Τμήματος Ένταξης) ανέφεραν τη χρήση υλικού από τα μουσεία όπως φυλλάδια και μουσειοσκευές:

«Έχουμε χρησιμοποιήσει και φυλλάδια» (ΕΠΣ 6). «Όσες φορές έχω δει από συναδέλφους μουσειοβαλίτσες έχουμε κάνει προσαρμογές... έχω επιλέξει κομμάτια τα οποία τα ανακατασκευάζουμε. Γιατί δουλεύουμε διαθεματικά για να έχουν όλα κάποιο νόημα στο σχολείο. Κάθε θέμα προσαρμόζεται για να μπορεί να παρουσιαστεί απτικά» (ΕΕΣ 2).

Εξατομικευμένη προετοιμασία του μαθητή ή των μαθητών με πρόβλημα όρασης

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι αναφορές έξι εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε δομές Γενικών Σχολείων και οι οποίοι περιγράφουν εξατομικευμένη προετοιμασία του μαθητή ή των μαθητών με σοβαρό πρόβλημα όρασης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται υποκατηγορίες εξατομικευμένης προετοιμασίας των μαθητών ανάλογα με τον τρόπο προετοιμασίας και το είδος του υλικού που χρησιμοποιήθηκε ή κατασκευάστηκε για τον μαθητή με σοβαρό πρόβλημα όρασης.

- Συζήτηση

Τέσσερις εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Γενικά Σχολεία – δύο Παράλληλης Στήριξης και δύο Τμημάτων Ένταξης - ανέφεραν τη συζήτηση ως τρόπο εξατομικευμένης προετοιμασίας είτε συμπληρώνοντας αυτό που είχε γίνει στη γενική τάξη είτε ανεξάρτητα από το αν είχε γίνει κάποια προετοιμασία στη γενική τάξη:

«Κάποια πράγματα που κάναμε εμείς πριν, που λέγαμε αν έχει κάποια απορία...Πιο πολύ το ενθάρρυνα, να μην αισθάνεται αποκομμένο, να κάνει κι ερωτήσεις για το αν έχει κάποια απορία» (ΕΠΣ 1). «Η δασκάλα δε θεώρησε αναγκαίο να γίνει κάτι με τα παιδιά αφού τα ήξεραν από την Ιστορία. Απλά εγώ επιχείρησα να προετοιμάσω το παιδί, επέλεξα να του διαβάσω κάποια πράγματα ...λίγο για την ιστορία και το χώρο» (ΕΠΣ 8). «Προσπαθούσα με όσες γνώσεις είχα ή από το ίντερνετ να πω κάποια πράγματα, ξέρεις, πού θα πάμε, τι θα δούμε. Εγώ με το παιδί μια συζήτηση, όχι στη γενική τάξη. Προετοιμασία άλλη, όχι. Κοίτα ανάλογα με την περίπτωση. Αν δεν έχεις πολλά παιδιά στο τμήμα ένταξης, με το τυφλό παιδί μπορεί να κάνεις κι ένα είδος παράλληλης. Αλλά και πάλι... Υπάρχει μια απομόνωση, το αποφεύγανε γενικά» (ΕΤΕ 1). «Από τη δική μου πλευρά, όσο μπορούσα, περιγραφικά σε κάποιο διάλειμμα ή όταν υπήρχε χρόνος, στην ευέλικτη ζώνη που οι άλλοι ζωγράφιζαν, ε... συζητούσα για το τι θα δούμε και τους περιέγραφα. Γιατί όλα τα μάθαινα τελευταία στιγμή. Και να ήθελα δε θα προλάβαινα να οργανώσω κάτι» (ΕΤΕ 2).

- Χρήση άλλου υλικού– Κατασκευές

Ένας εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης ανέφερε τη δική του προετοιμασία για τη δημιουργία υλικού για τον μαθητή του με σοβαρό πρόβλημα όρασης με διάφορες δραστηριότητες:

«Ο εκπαιδευτικός δεν προετοιμάζε την τάξη. Εγώ προετοιμάζα τον μαθητή μου με κάποιο υλικό. Επισκεπτόμουν εγώ το μουσείο για να βρω υλικό, το οποίο ήταν συνήθως κάρτες με φωτογραφίες κ.λπ., τα οποία εγώ μετέτρεπα σε υλικό είτε σαν

εικόνα είτε σαν κείμενο και έφτιαχνα και τον χάρτη του μουσείου για να μπορεί να προσανατολιστεί ο μαθητής...ή την προηγούμενη μέρα είχα ετοιμάσει κάποιο απτικό υλικό ή φτιάχναμε και μαζί. Για παράδειγμα στην Ευέλικτη Ζώνη φτιάχναμε εκθέματα με πηλό, με γύψο αλλά όχι συνολικά στην τάξη» (ΕΠΣ 7).

- Πληροφορίες σε Braille

Ένας εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης αναφέρει τη μετατροπή κειμένων από φυλλάδια σε γραφή Braille: «Μας στείλανε από πριν φυλλάδια και εγώ τα μετέφερα σε γραφή Braille» (ΕΠΣ 5).

- Αξιοποίηση αντικειμένων

Ένας εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης ανέφερε την αξιοποίηση τρισδιάστατου αντικειμένου που υπήρχε στο σχολείο για την προετοιμασία του μαθητή:

«Στο σχολείο υπήρχε μια προτομή του Μεγάλου Αλεξάνδρου. Για να ενημερώσω το παιδί το έβγαλα από την τάξη την ώρα των Μαθηματικών, ε...να το ψηλαφίσει και να πούμε για κάποια πράγματα» (ΕΠΣ 8).

2^{ος} Άξονας - «Σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με την καθημερινή σχολική ζωή»: Ανατροφοδότηση μετά την επίσκεψη στο μουσείο

Αναφορικά με την ανατροφοδότηση των μαθητών μετά από τις επισκέψεις σε μουσεία, με βάση τις περιγραφές των εκπαιδευτικών προκύπτουν οι παρακάτω κατηγορίες (βλ. Πίνακα 7):

Πίνακας 7: Ανατροφοδότηση μετά από επισκέψεις σε μουσεία

2^{ος} άξονας: «Σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με την καθημερινή σχολική ζωή» - Θεματική περιοχή: Ανατροφοδότηση μετά από τις επισκέψεις σε μουσεία

<u>Κατηγορίες</u>	<u>Υποκατηγορίες</u>
Υπαρξη ανατροφοδότησης	Γενική συζήτηση Παραγωγή γραπτού λόγου Άλλες δραστηριότητες
Εξατομικευμένη ανατροφοδότηση	Συζήτηση
Έλλειψη ανατροφοδότησης	

Υπαρξη ανατροφοδότησης

Δεκατρείς εκπαιδευτικοί ανέφεραν κάποια μορφή ανατροφοδότησης μετά από τις επισκέψεις σε μουσεία. Αναλυτικότερα οι υποκατηγορίες που αναδείχθηκαν είναι οι εξής:

- Γενική συζήτηση με όλους τους μαθητές μέσα στην τάξη

Η γενική συζήτηση για τις εντυπώσεις των μαθητών είναι μια πρακτική που σε αρκετές περιπτώσεις φαίνεται να είναι ο μοναδικός τρόπος ανατροφοδότησης μετά την επίσκεψη στο μουσείο. Οκτώ εκπαιδευτικοί (πέντε Παράλληλης Στήριξης, ένας Τμήματος Ένταξης και δύο Ειδικών Σχολείων), αναφέρουν τη γενική συζήτηση που

πραγματοποιήθηκε με τους μαθητές μέσα στην τάξη για τις εντυπώσεις τους, τα εκθέματα που είδαν ή αναφορές στο πλαίσιο συγκεκριμένων μαθημάτων:

«Ρωτούσε τα παιδιά πώς πέρασαν [η διευθύντρια], τις εντυπώσεις τους, πάντα υπήρχε ένας διάλογος μαζί τους» (ΕΠΣ 1). «Πολλές φορές όταν γυρνούσαμε και βλέπαμε κάτι στο μάθημα... και λέγαν τα παιδιά «α, αυτό είναι σαν αυτό που είχαμε δει...» [ο μαθητής με πρόβλημα όρασης] Το καταλάβαινε κι αυτός. Ναι, έβλεπε τις εικόνες και μετά στο βιβλίο στις εικόνες μεγεθυμένες τα έβλεπε και αναγνώριζε... ότι τα είχε ξαναδεί» (ΕΠΣ 3). «Μια συζήτηση που υπήρξε. Αλλά και στο λεωφορείο που γυρνούσαμε υπήρξε μια ανατροφοδότηση..» (ΕΤΕ 2). «Συζητήσαμε πάλι με τα παιδιά αυτό που είχαμε δει. Αυτά που συνδέονταν με τις γνώσεις μας» (ΕΕΣ 1).

- Παραγωγή γραπτού λόγου

Τρεις εκπαιδευτικοί (δύο Παράλληλης Στήριξης και ένας Ειδικού Σχολείου), - ανέφεραν ως δραστηριότητα μετά την επίσκεψη στο μουσείο την παραγωγή γραπτού λόγου: *«Και μετά που γράφουνε την έκθεση, το «Σκέφτομαι και Γράφω», γράφουν και φαίνεται τι έχουν καταλάβει, τι δεν έχουν καταλάβει» (ΕΕΣ 3).*

- Άλλες δραστηριότητες

Τρεις εκπαιδευτικοί (δύο Παράλληλης Στήριξης και ένας Ειδικού Σχολείου), - ανέφεραν και άλλες δραστηριότητες όπως παιχνίδια, κατασκευές ή δημιουργικές δραστηριότητες, ανάλογα με το είδος του μουσείου:

«Ξαναπαίζανε στο σχολείο, [παιχνίδι σχετικό με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συγκεκριμένου μουσείου] και φάνηκε η ευαισθητοποίηση. Κάτι που έδωσε χαρά και στον ίδιο τον μαθητή» (ΕΠΣ 5). «Ανατροφοδότηση πάντα υπάρχει. Είναι και ανάλογα με το μουσείο. Το τι θα κάνουμε έχει να κάνει και με το υλικό που προσέλαβαν τα παιδιά. Κάθε δάσκαλος μπαίνει στη διαδικασία στη δική του τάξη να κάνει πράγματα που θα επιλέξει εκείνος. Είτε μέσω ζωγραφικής, είτε μέσω μουσικής, ή να φτιάχνουνε, να κατασκευάσουν κάτι, αναλόγως τι θα επιλέξει ο καθένας» (ΕΕΣ 4).

Εξατομικευμένη ανατροφοδότηση

- Συζήτηση

Πέντε εκπαιδευτικοί Γενικών Σχολείων (δύο Παράλληλης Στήριξης και τρεις Τμημάτων Ένταξης) - αναφέρουν συζητήσεις (και) σε εξατομικευμένο επίπεδο. Σε μία περίπτωση αναφέρεται εξατομικευμένη συζήτηση όχι μόνο για τις εντυπώσεις των μαθητών από το μουσείο αλλά και για ζητήματα πρόσβασης στο μουσείο με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών πρόσβασης σε επόμενη επίσκεψη:

«Υπήρχε ανατροφοδότηση με τον μαθητή από εμένα. Στην ουσία ήμασταν ένα παράλληλο σύμπαν μέσα στο σύμπαν της τάξης» (ΕΠΣ 7). «Υπήρχε πάντα μια συζήτηση. Και στα δύο [γενική τάξη και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση]

ουσιαστικά ήταν και μια άτυπη αξιολόγηση για να δω τι κατάλαβαν» (ETE 2). «Εγώ με τους δικούς μου μαθητές συζητώ και για το ...πόσες ελλείψεις άφησε όλο αυτό έτσι ώστε αν υπάρχει κάτι που περνάει από το χέρι μου την επόμενη φορά να μπορώ να καλύψω κάποια κενά που ίσως να μην είχα εγώ στο μυαλό μου ή να προτείνουμε πράγματα» (ETE 3). «Εμείς δεν κάνουμε Ιστορία. Κάνουμε πολύ συγκεκριμένα πράγματα στο Τμήμα Ένταξης. Να μάθει το παιδί braille. Το παίρνεις κάποιες ώρες για να μάθει αυτό... Μια γενική συζήτηση για το πώς περάσαμε ναι, αλλά όχι κάτι άλλο. Εγώ στην τάξη μου. Τώρα για τη γενική τάξη δεν ξέρω» (ETE 1).

Έλλειψη ανατροφοδότησης μετά την επίσκεψη στο μουσείο

Δύο εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης αναφέρουν ότι δεν υπήρχε κάποια ανατροφοδότηση: «*Η επίσκεψη ήταν αυτό που λέμε μια μέρα εκδρομής, δε γινόταν τίποτα. Ήταν μια ανέμελη μέρα. Λίγο συζητούσαν μέσα στο λεωφορείο στην επιστροφή, τίποτε άλλο. Δε γινόταν κάτι οργανωμένο*» (ΕΠΣ 2).

6.2.3. 3ος Άξονας Συνεντεύξεων: «Συνεργασία με το αρμόδιο προσωπικό των μουσείων και συνθήκες πρόσβασης»

Ο τρίτος άξονας των συνεντεύξεων αφορούσε στα παρακάτω ζητήματα: α. **Ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων**, β. **Συνθήκες πρόσβασης** και γ. **Αποτίμηση εμπειριών των μαθητών** (βλ. Παράρτημα, «Οδηγός Συνεντεύξεων», Πίνακα 4).

3ος Άξονας - «Συνεργασία με το αρμόδιο προσωπικό των μουσείων και συνθήκες πρόσβασης»: Ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων

Αναφορικά με την ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων για τα χαρακτηριστικά της σχολικής ομάδας που επρόκειτο να επισκεφτεί το μουσείο, οι κατηγορίες που αναδείχθηκαν είναι οι παρακάτω (βλ. Πίνακα 8):

Πίνακας 8: Ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων

3^{ος} άξονας: «Συνεργασία με το προσωπικό των μουσείων και συνθήκες πρόσβασης» - Θεματική περιοχή: Ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων

Κατηγορίες

Υπαρξη ενημέρωσης

Μη ύπαρξη ενημέρωσης

Μη δυνατότητα ενημέρωσης

Άγνοια για την ύπαρξη ενημέρωσης

Υπαρξη ενημέρωσης για τα χαρακτηριστικά της σχολικής ομάδας

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι αναφορές έντεκα συνολικά εκπαιδευτικών (πέντε Παράλληλης Στήριξης, δύο Τμημάτων Ένταξης και τέσσερις Ειδικών Σχολείων) που δήλωσαν ότι οι υπεύθυνοι των μουσείων – ή ορισμένων από αυτών στα οποία πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις- είχαν κάποια ενημέρωση από το σχολείο για τα χαρακτηριστικά της σχολικής ομάδας που επρόκειτο να επισκεφτεί το μουσείο. Στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών από Γενικά Σχολεία περιλαμβάνονται και οι

εκπαιδευτικοί που διαφοροποίησαν τις πρακτικές τους στην πορεία της σχολικής χρονιάς. Στις περιπτώσεις των Ειδικών Σχολείων φαίνεται πως αυτή η ενημέρωση μπορεί να στοχεύει και στη διερεύνηση των δυνατοτήτων πρόσβασης των μαθητών έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποφασίσουν αν θα επισκεφτούν το μουσείο ή όχι. Αντίστοιχη πρακτική όπως φάνηκε και προηγούμενα, αναφέρθηκε μόνο από έναν εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής Γενικού Σχολείου:

«Ναι, μετά ενημερώναμε. Η ο δάσκαλος ή εγώ, ότι υπάρχει μαθητής που δεν βλέπει καλά» (ΕΠΣ 4). «Ενημέρωσε ο επικεφαλής της εκδρομής ότι υπήρχε και μαθητής με πρόβλημα όρασης» (ΕΠΣ 6). «Όταν έπαιρναν τηλέφωνο για να κλείσουνε ποτέ δεν το αναφέρανε. Έπρεπε εγώ να πάρω τηλέφωνο και να ενημερώσω ότι υπάρχει ένας μαθητής με πρόβλημα όρασης και να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε» (ΕΠΣ 7). «Η διευθύντρια το κανόνιζε. Στο [όνομα μουσείου] εγώ ενημέρωσα, τελευταία στιγμή δηλαδή, δεν είχαν ενημερωθεί από πριν» (ΕΠΣ 8). «Συνήθως ενημερώνουμε ότι ανάμεσα στα παιδιά υπάρχει κι ένα με προβλήματα όρασης. Επιλέγουμε να πάμε σε μουσεία που είναι προσβάσιμα. Δηλαδή σε μουσεία που δεν μας επιτρέπουν να αγγίζει πράγματα ο τυφλός, δεν συμμετέχουμε» (ΕΤΕ 3). «Αλλά γίνεται εξήγηση από την αρχή ... επειδή την είχαμε πατήσει όμως και το είχαμε εισπράξει» (ΕΕΣ 3). «Τα μουσεία τα οποία επιλέγονται είναι αυτά που τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή. Δηλαδή και το [αναφορά σε μουσείο ειδικού ενδιαφέροντος] που είχαμε επικοινωνήσει για να πάμε, μας είχανε πει «μπορείτε να έρθετε αλλά όλα τα εκθέματα είναι μέσα σε προθήκες». Ε, σ' αυτή την περίπτωση δεν μπορούν τα παιδιά να αντιληφθούνε...Μόνο αυτοί που το βλέπουνε » (ΕΕΣ 4).

Μη ενημέρωση για τα χαρακτηριστικά της σχολικής ομάδας

Τέσσερις εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης δήλωσαν ότι δεν υπήρχε προηγούμενη ενημέρωση των υπευθύνων των μουσείων από το σχολείο για την ύπαρξη μαθητών με σοβαρό πρόβλημα όρασης είτε σε όλες τις περιπτώσεις των επισκέψεων είτε σε ορισμένες από αυτές, για διαφορετικούς λόγους όπως η σοβαρότητα του προβλήματος της όρασης που σε ορισμένες περιπτώσεις δε θεωρείται αρκετά σοβαρό ώστε να υπάρχει κάποια προηγούμενη ενημέρωση, η γενικότερη πρακτική του σχολείου να μην ενημερώνει για την ύπαρξη μαθητών και με άλλες αναπηρίες ή η έλλειψη έγκαιρης ενημέρωσης:

«Στην πρώτη μας επίσκεψη επειδή κι εγώ πρώτη χρονιά δούλευα, ρώτησα αν πρέπει να κάνουμε καμιά ενημέρωση. Και μου είπε η διευθύντρια «δεν νομίζω πως θα υπάρξει κάποιο πρόβλημα» (ΕΠΣ 1). «Αυτό γινότανε την ίδια μέρα. Μόλις πηγαίναμε έπιανα εγώ συνήθως τον υπεύθυνο πριν αρχίσει το πρόγραμμα κι έλεγα έχουμε ένα παιδί με πρόβλημα όρασης... Δηλαδή, εγώ ιδίως που ήμουν κυρίως η υπεύθυνη, αν πίστευα ότι θα μπορούσαν να κάνουν κάτι παραπάνω θα το έλεγα. Δεν πιστεύω ότι θα άλλαζε κάτι στη συμπεριφορά τους ή σ' αυτά που είχανε να πουν εκεί ή να τους δείξουνε. Αν ήξερα ότι υπάρχει δυνατότητα για

έξτρα υλικό ή κάποιο οπτικοακουστικό μέσο διαφορετικό θα τους το είχα πει». (ΕΠΣ 3). «Αυτό το συνειδητοποίησα αργότερα. Στην αρχή δεν είχαν ενημερώσει ότι υπήρχε παιδί με πρόβλημα όρασης, στην άλλη τάξη υπήρχε παιδί με αυτισμό, ότι δεν ενημερώνανε καθόλου. Κι αυτό δημιουργούσε προβλήματα στο χώρο που πηγαίναμε...οι άνθρωποι του μουσείου είχαν προγραμματίσει κάτι και έπρεπε εκείνη την ώρα να γίνουν κάποιες επιπλέον δράσεις» (ΕΠΣ 4). «Στην μία δεν υπήρχε ενημέρωση. Το κανονίσαμε πάρα πού γρήγορα και δεν πρόλαβαν να με ενημερώσουν και επομένως δεν πρόλαβα κι εγώ» (ΕΠΣ 5).

Μη δυνατότητα ενημέρωσης

Δύο εκπαιδευτικοί – Παράλληλης Στήριξης και Τμήματος Ένταξης – ανέφεραν εμπειρίες από μικρά, τοπικά μουσεία στα οποία δεν υπήρχε η δυνατότητα επικοινωνίας με εξειδικευμένο προσωπικό του μουσείου. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε, ωστόσο, και πιθανές διαφορές στην αντιμετώπιση διαφορετικών μορφών αναπηρίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών:

«Δεν υπήρχε προσωπικό να απευθυνθούμε, ούτε ξεναγός [οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων] Δε δίνουν σημασία. Γενικά υπάρχει έλλειψη ενημέρωσης. Πιστεύω ότι θα το κάνανε αν το πρόβλημα ήταν κινητικό. (ΕΤΕ 1).

Άγνοια για την ύπαρξη ενημέρωσης για τα χαρακτηριστικά της σχολικής ομάδας
Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης που παρά το γεγονός ότι συζητήθηκε το ζήτημα της πρότερης ενημέρωσης των υπευθύνων των μουσείων για τις διαφορετικές ανάγκες της σχολικής ομάδας, δεν γνώριζε αν τελικά η ενημέρωση αυτή πραγματοποιήθηκε:

«Η αλήθεια είναι ότι συνέβη κάτι στο [όνομα μουσείου] όχι κάτι κακό με αρνητικό αντίκτυπο στο παιδί [...] και κατάλαβα ότι θα έπρεπε να ενημερώναμε τελικά μήπως είχαν τη διάθεση να ασχοληθούνε και να κάνουν κάτι καλύτερο... Μετά [για άλλη επίσκεψη] το συζητήσαμε, είπα να ενημερώσει για να ξέρουνε. Δεν είμαι όμως και σίγουρη ότι το έκανε. Θα έπρεπε κι εγώ ίσως να πάρω τηλέφωνο αλλά δεν υπήρχε κάποιο πρόβλημα ιδιαίτερο» (ΕΠΣ 1).

3ος Άξονας - «Συνεργασία με το αρμόδιο προσωπικό των μουσείων και συνθήκες πρόσβασης»: Συνθήκες πρόσβασης

Προχωρώντας στην ερώτηση/θεματική περιοχή για τις συνθήκες πρόσβασης των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης στις επισκέψεις στα μουσεία, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν διαφορετικές εμπειρίες και από διαφορετικά μουσεία. Με βάση την επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προκύπτουν διαφορετικές συνθήκες πρόσβασης και συνακόλουθα διαφορετικές πρακτικές διευκόλυνσης της πρόσβασης και διαφορετικές δυσκολίες πρόσβασης (βλ. πίνακα 9):

Πίνακας 9: Συνθήκες πρόσβασης

3^{ος} άξονας: «Συνεργασία με το προσωπικό των μουσείων και συνθήκες πρόσβασης» - Θεματική περιοχή: Συνθήκες πρόσβασης

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Διευκολυντικοί παράγοντες πρόσβασης	Πρόσβαση μέσω αφής σε εκθέματα/αντίγραφα Προφορικές πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς Οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα Εξατομικευμένη αντιμετώπιση των μαθητών Θέση των μαθητών με ΣΠΟ στο χώρο Είδη μουσειακών συλλογών/εκθεμάτων
Δυσκολίες/περιορισμοί πρόσβασης	Μη δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής Περιορισμοί στην παροχή πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς Γενικού τύπου ξεναγήσεις Μη αποτελεσματική διαχείριση της ομάδας Έλλειψη προσωπικού Γενικές συνθήκες επίσκεψης Έλλειψη υλικού σε μεγέθυνση Φωτισμός/άλλα στοιχεία του χώρου Είδη μουσειακών συλλογών/εκθεμάτων

Διευκολυντικοί παράγοντες πρόσβασης

- **Δυνατότητα πρόσβασης σε εκθέματα ή αντίγραφα εκθεμάτων μέσω αφής**

Εννέα συνολικά εκπαιδευτικοί (τρεις Ειδικών Σχολείων και έξι Γενικών Σχολείων) ανέφεραν τη δυνατότητα πρόσβασης σε εκθέματα ή αντίγραφα εκθεμάτων μέσω αφής στο πλαίσιο είτε προσαρμοσμένων προγραμμάτων ή της γενικής περιήγησης. Επίσης, πέντε εκπαιδευτικοί – τέσσερις Ειδικών Σχολείων και ένας Γενικού Σχολείου - ανέφεραν και τις εμπειρίες τους από το Μουσείο Αφής στο οποίο η δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής είναι αυτονόητη. Ενδεικτικές αναφορές είναι οι παρακάτω:

«Ήτανε πολύ καλά! Τους επέτρεψε να αγγίζουν αλλά τους έφερε και εκθέματα από την αποθήκη που ήταν κλεισμένα για να τα αγγίζουν που δεν έρχονται αυτά πάντα» (ΕΕΣ 1. Αναφορά σε επίσκεψη σε μουσείο αρχαιολογικού περιεχομένου). «Στο [όνομα μουσείου] γίνεται με γάντια η ψηλάφηση [...] Στο [όνομα μουσείου] μας έχουν αφήσει και έχουμε πιάσει αφάνταστα πράγματα, έτσι; [...] Είχε κάνει φοβερή δουλειά. Και δεν ήταν μόνο το ανάγλυφο... Ναι, αυτό ήταν μια φοβερή εμπειρία (ΕΕΣ 3. Αναφορές σε μουσεία αρχαιολογικού περιεχομένου, άλλου θεματικού περιεχομένου και σε έκθεση ζωγραφικής).

Στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής που υπηρετούσαν σε Γενικά Σχολεία, η δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα ή αντίγραφα υπήρχε μόνο για τους μαθητές με αναπηρίες όρασης και χωρίς να αποτελεί πάντοτε μέρος της οργάνωσης της επίσκεψης ή της προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σε άλλες περιπτώσεις παρόλο που η πρόσβαση μέσω αφής επιτρεπόταν σε ορισμένα αντικείμενα ή αντίγραφα, φαίνεται πως ήταν περιορισμένη ή και – σύμφωνα με τη διατύπωση εκπαιδευτικού - «άτυπη» ή «παράνομη»:

«Μας άφησαν να αγγίζουμε κάποια αντικείμενα, όχι όλα γιατί είναι πολύ εύθραυστα και αυτό θα μπορούσε να τα καταστρέψει κι έτσι μπορέσαμε να δούμε κάποια πράγματα, να τα ψηλαφήσει. Κάποια άλλα, με πιο εύθραυστα υλικά, αυτά δεν την άφησαν να τα αγγίζει και πολύ. Αλλά και με τη δική μου καθοδήγηση, για να μη γίνει και καμία ζημιά...Αγγιζε αντικείμενα και έλεγε πράγματα [αναγνώριζε διαφορετικά υλικά]... ήταν άλλο πλαίσιο, ήταν κατασκευασμένα αλλιώς, από την αρχή» (ΕΠΣ 8. Αναφορά σε μουσείο τέχνης με προηγούμενη ενημέρωση των υπευθύνων). «Δεν υπήρχε κάτι ειδικό, κάτι για τροποποίηση για τα τυφλά άτομα, εννοείται αυτό δεν υπήρχε, τίποτα. Δεν υπήρξε κάποια διαφοροποίηση δηλαδή...δεν άλλαζαν κάτι. Ας πούμε, στο Μουσείο [όνομα μουσείου] βλέπαν όλα τα παιδιά τις... [συγκεκριμένα αντικείμενα]. Άφησαν τα παιδιά να τα ακουμπήσουν. Αυτό. Αυτή η δυνατότητα υπήρχε στα μικρά εκθέματα [σε άλλη επίσκεψη] ακούμπησαν έναν κίονα [αναφορές σε λεπτομέρειες του χώρου]» (ΕΤΕ 2. Αναφορές σε θεματικό μουσείο και σε επίσκεψη σε αρχαιολογικό χώρο με προηγούμενη ενημέρωση των υπευθύνων). «Στη [όνομα περιοχής και μουσείου] κάποια εκθέματα μας άφησαν να τα ακουμπήσει. Ήταν ένα αντίγραφο. Γενικά λίγο άτυπα και παράνομα θα έπιανε λίγο για να καταλάβει. Ρωτούσαμε και μας λέγανε «εντάξει, λίγο» γιατί ήταν ευαισθητοποιημένοι και είχαν ενημερωθεί από πριν» (ΕΠΣ 5. Αναφορά σε επίσκεψη σε μουσείο αρχαιολογικού περιεχομένου με προηγούμενη ενημέρωση)

- Παροχή προφορικών πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής

Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Γενικών Σχολείων αναφέρθηκαν στην προσπάθειά τους να διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών τους λεκτικά με πρόσθετες πληροφορίες, εστιάζοντας σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκθεμάτων ή διαβάζοντας τα συνοδευτικά κείμενα των εκθεμάτων ανεξάρτητα από τον τρόπο οργάνωση της επίσκεψης ή του εκπαιδευτικού προγράμματος:

«Ήμουν δίπλα του και έλεγα και κάποια πράγματα όταν ...μπορεί να μην έβλεπε γιατί ήταν αρκετά σκοτεινά» (ΕΠΣ 1. Αναφορά σε μουσείο συγκεκριμένου θεματικού περιεχομένου με διαδραστικά εκθέματα). «Προσπαθούσα να του περιγράψω εγώ... του εξήγησα κάποια πράγματα» (ΕΠΣ 2. Αναφορά σε επίσκεψη σε τοπικό μουσείο στο πλαίσιο ημερήσιας εκδρομής χωρίς επιστημονικό προσωπικό και οργανωμένη δράση από την πλευρά του μουσείου και με περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα και στοιχεία του χώρου). «Το εξηγώ εγώ λεκτικά» (ΕΤΕ 3. Αναφορές σε παραστάσεις συγκεκριμένων εκθεμάτων αρχαιολογικών μουσείων στα οποία επιτρεπόταν η πρόσβαση μέσω αφής).

- Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων

Ένας σημαντικός διευκολυντικός παράγοντας για την πρόσβαση γενικότερα των μαθητών με αναπηρίες όρασης στα μουσεία και τη συμμετοχή τους στις

εκπαιδευτικές δράσεις, που αναφέρεται από εκπαιδευτικούς Γενικών και Ειδικών Σχολείων είναι ο τύπος της εκπαιδευτικής επίσκεψης και ο τρόπος οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ποικιλία των δραστηριοτήτων, τα μέσα και οι μέθοδοι που περιλαμβάνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων αναφέρονται από οκτώ εκπαιδευτικούς Γενικών και Ειδικών Σχολείων (πέντε και τρεις αντίστοιχα) ως παράγοντες που διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών με αναπηρίες όρασης και την ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε δραστηριότητες όπως το θεατρικό παιχνίδι, τη χρήση αντικειμένων, διάφορα παιχνίδια, δημιουργικές δραστηριότητες, εργαστήρια, κ.ά. αλλά και την εργασία σε ομάδες ως παράγοντα μεγαλύτερης συμμετοχής των μαθητών με αναπηρίες όρασης σε δραστηριότητες. Θα πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι στις αναφορές εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε δομές Γενικών Σχολείων, οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελούσαν μέρος του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για όλα τα παιδιά. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

«Είχαν δημιουργηθεί δραστηριότητες που συμμετείχαν τα παιδιά. Ειδικά στο [αναφορές σε ονόματα μουσείων] κάναν πολλές δραστηριότητες, παιχνίδια... οι κατασκευές που είχαν μέσα, τρέζανε και είχαν συμμετοχή. Αλλά εκεί τα παιδιά ήταν πολύ ελεύθερα. Πέρα από δυο πράγματα που τους έδειξαν στην αρχή, μετά ήταν σχετικά ελεύθερα να παίζουν και να συμμετέχουν... [ο μαθητής] ανταποκρινόταν πάρα πολύ καλά. Τα πήγε πάρα πολύ καλά. Και του άρεσε πάρα πολύ και ήθελε να το ξανακάνει. (ΕΠΣ 1. Αναφορές σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σε διαφορετικά μουσεία αρχαιολογικού και άλλου θεματικού περιεχομένου). «Κάνανε και μία προσομοίωση τελετής και δώσανε στα παιδιά από ένα [όνομα αντικειμένου] κι ήταν και το παιδί μου μέσα σ' αυτά... και εκεί πέρα μπορούσαν όλα να αγγίζουν» (ΕΠΣ 3. Αναφορά σε δραστηριότητα εκπαιδευτικού προγράμματος αρχαιολογικού περιεχομένου). «Αγγίζουνε και συμμετέχουνε κιόλας. Δηλαδή στο [όνομα μουσείου αρχαιολογικού περιεχομένου] θα πιάσουν διάφορα αντικείμενα και μετά θα παίζουν και παιχνίδι [...] τους αφήσανε παίζανε με τα [αντικείμενα] ήτανε πολύ ενθουσιασμένα [...] και στο [όνομα μουσείου ειδικού ενδιαφέροντος] ωραία προγράμματα» (ΕΕΣ 3. Αναφορές σε μουσεία διαφορετικού θεματικού περιεχομένου). «Ήταν πολύ ωραίο πρόγραμμα [...] όλο απτικό... Κι εκεί ήταν πάρα πολύ ωραία. Κι εκείνο τους άρεσε πάρα πολύ γιατί ακριβώς είναι ολοκληρωμένο. Ήταν πολύ ωραία αλλά δεν ήταν μουσείο με τον αυστηρό όρο του μουσείου» (ΕΕΣ 2. Αναφορές σε χώρους που οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά). «Μπορούν και αλληλεπιδρούν τα παιδιά και είναι ωραίο, συμμετέχουνε και σε ομάδα» (ΕΠΣ 1. Αναφορά σε μουσείο αρχαιολογικού περιεχομένου).

- ***Εξατομικευμένη αντιμετώπιση του μαθητή ή των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης***

Ένας εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης αναφέρεται στην εξατομικευμένη αντιμετώπιση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης ανεξάρτητα από την υπόλοιπη σχολική ομάδα προκειμένου να διασφαλιστεί η πρόσβαση μέσω αφής: «*Ενώ σε άλλο μουσείο, αρχαιολογικό κι εκείνο, ήταν εξατομικευμένο. Τα παιδιά απλά κοιτούσαν κι έφευγαν κι εμείς πηγαίναμε σε αίθουσες που μπορούσαμε να αγγίζουμε, δεν ήταν μαζί στη σχολική ομάδα*» (ΕΤΕ 3).

- **Θέση των μαθητών με προβλήματα όρασης στο χώρο**

Τέσσερις εκπαιδευτικοί από Γενικά Σχολεία – τρεις Παράλληλης Στήριξης και ένας Τμήματος Ένταξης - αναφέρουν, επίσης, τη θέση των μαθητών με προβλήματα όρασης ώστε να μπορούν να βλέπουν και να ακούν καλύτερα, να βρίσκονται δίπλα στον υπεύθυνο διεξαγωγής του προγράμματος ή της ξενάγησης ή να πλησιάζουν πιο κοντά στα εκθέματα. Σε ορισμένες από αυτές τις περιπτώσεις σημαντική βοήθεια είναι η λεκτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού η οποία όμως μπορεί να γίνεται και εκ των υστέρων:

«Ο μαθητής στεκόταν σε μια θέση για να ακούει και μετά αφού τελείωνε η ξενάγηση, πήγαινε κι έβλεπε τα εκθέματα πιο κοντά, για πιο καθαρά... Όπου του θύμιζα ας πούμε αυτό είναι αυτό που μας είπε η κυρία» (ΕΠΣ 4. Αναφορές για εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία αρχαιολογικού και άλλου θεματικού περιεχομένου χωρίς δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής στα εκθέματα). *«Το είχα πάρει εγώ αποκλειστικά οπότε καθίσαμε το διπλάσιο χρόνο από τους υπόλοιπους μαθητές για να μπορέσει να το παρατηρήσει καλύτερα, να έχει τον χρόνο από την οπτική γωνία που τον διευκόλυνε περισσότερο αλλά βεβαίως έχανε από το σύνολο. Δηλαδή αν παρατηρούσε μια λεπτομέρεια δεν μπορούσε να κρίνει το όλο»*. (ΕΠΣ 6. Αναφορά σε γενικού τύπου ξενάγηση σε μουσείο αρχαιολογικού περιεχομένου στο πλαίσιο ημερήσιας σχολικής εκδρομής με προηγούμενη ενημέρωση και χωρίς δυνατότητα πρόσβασης σε εκθέματα μέσω αφής). *«Όταν πηγαίναμε εκεί αυτός που έκανε το πρόγραμμα απλά τα είχε από δίπλα του, κοντά του»* (ΕΤΕ 2. Αναφορές σε επισκέψεις σε θεματικό μουσείο και άλλους χώρους με δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής σε ορισμένα εκθέματα).

- **Είδη μουσειακών συλλογών εκθεμάτων**

Ένας εκπαιδευτικός Ειδικού Σχολείου αναφέρεται σε χαρακτηριστικά των μουσειακών εκθεμάτων που μπορεί να διευκολύνουν την πρόσβαση και την κατανόηση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης:

«Αντικείμενα που είναι πιο ευδιάκριτα. Τα παιδιά καταλαβαίνουν τη διαφορά του μεγέθους ή την αντιστοιχία π.χ. ένας κύριος όπως εγώ, τη διαφορά άντρα γυναίκας ή τα μαλλιά μακριά, το στήθος όλο αυτό...» (ΕΕΣ 2, αναφορά στο Μουσείο Αφής).

Δυσκολίες/Περιορισμοί Πρόσβασης

- *Μη δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα*

Οκτώ εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής που υπηρετούσαν σε δομές Γενικών Σχολείων ανέφεραν εμπειρίες από επισκέψεις σε μουσεία στις οποίες δεν υπήρχε η δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής στο χώρο του μουσείου:

«Όχι, γιατί ήταν στις προθήκες, με τζάμι. Δεν υπήρχε αυτή δυνατότητα [...]Κι αυτό με την προθήκη, και το τζάμι, να ρωτάει «τι είναι αυτό εκεί;», ήταν μια περίεργη κατάσταση» (ΕΠΣ 4. Αναφορές σε μουσείο αρχαιολογικού περιεχομένου και σε θεματικό μουσείο ανεξάρτητα από την προηγούμενη ενημέρωση των υπευθύνων). «Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η πρόσβαση και η αλληλεπίδραση του μαθητή με τα εκθέματα. Πόσο μάλλον να τα ψηλαφίσει. Δεν επιτρεπόταν τέτοια... και δεν υπήρξε η συνεργασία να μπορέσει να αγγίξει κάτι ο μαθητής. Παρ' ότι το πρότεινα ήταν απρόθυμοι, δεν θέλανε» (ΕΠΣ 6. Αναφορές σε διαφορετικά μουσεία και σε επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο με ξενάγηση και προηγούμενη ενημέρωση των υπευθύνων στο πλαίσιο ημερήσιας εκδρομής). «Όχι στο [όνομα μουσείου] ήταν κατηγορηματικοί. ...ήταν μια απλή ξενάγηση και δεν μπορούσαμε να δούμε. Εκεί πέρα δεν μας άφησαν να αγγίζουμε τίποτα...Ήταν πολύ αυστηρά τα πράγματα» (ΕΠΣ 8. Αναφορά σε αρχαιολογικό μουσείο με γενικού τύπου ξενάγηση στο πλαίσιο ημερήσιας εκδρομής).

- *Περιορισμοί στην παροχή προφορικών πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής*

Όπως προαναφέρθηκε όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Γενικών Σχολείων αναφέρθηκαν στην προσπάθειά τους να διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών τους λεκτικά με πρόσθετες πληροφορίες. Ωστόσο, έξι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν και περιορισμούς ή δυσκολίες που αντιμετώπισαν αναφορικά με αυτόν τον τρόπο υποστήριξης όπως η εκ των υστέρων σύνδεση της προφορικής πληροφορίας με τα εκθέματα του μουσείου σε συνδυασμό με τη μεγαλύτερη διάρκεια ατομικής ενασχόλησης του εκπαιδευτικού με τον μαθητή ανεξάρτητα από τη ροή της επίσκεψης της σχολικής ομάδας, η μη δυνατότητα ενίσχυσης της προφορικής πληροφορίας με άλλες αισθήσεις, η παθητική θέση του μαθητή ή και η ελλιπής κατανόηση των εκθεμάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών με άμεσο αντίκτυπο και στη λεκτική υποστήριξη. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

«Μετά την ξενάγηση, πήγαινε κι έβλεπε τα εκθέματα πιο κοντά μαζί με μένα και έπρεπε απλά να πω τι μας ανέφεραν οι υπεύθυνοι του μουσείου για το συγκεκριμένο αντικείμενο. Αλλά γινόταν εκ των υστέρων η σύνδεση» (ΕΠΣ 4. Αναφορές σε αρχαιολογικό μουσείο και σε μουσείο άλλου θεματικού περιεχομένου χωρίς δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα και ανεξάρτητα από την προηγούμενη ενημέρωση των υπευθύνων). «Οπότε ο μαθητής αρκούσαν στην δική μου ξενάγηση που βεβαίως δεν ήταν η ίδια. Θα

έπρεπε να τα αγγίζει και να τα αναγνωρίζει ο ίδιος. Δεν είναι το ίδιο... Εκεί μαζί γινόταν η παρουσίαση, απλά εγώ χρησιμοποίησα τον διπλάσιο χρόνο... Τα παιδιά είχαν φύγει για το επόμενο έκθεμα, αλλά εμείς έπρεπε να καθίσουμε παραπάνω χρόνο» (ΕΠΣ 6. Αναφορά σε μουσείο αρχαιολογικού περιεχομένου με προηγούμενη ενημέρωση των υπευθύνων και ομαδική ξενάγηση στο πλαίσιο ημερήσιας εκδρομής χωρίς δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα). «Ό,τι λέγαμε εμείς...λεκτικά αλλά μη νομίζεις. Εδώ δεν καταλαβαίναμε εμείς» (ΕΤΕ 1. Αναφορές σε θεματικά μουσεία χωρίς προηγούμενη ενημέρωση και οργανωμένες δράσεις από τα μουσεία και χωρίς δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα).

«Τα εκθέματα ήταν μέσα σε βιτρίνα. Αυτό που γινότανε ήταν να του περιγράψω ακριβώς τι υπήρχε μέσα στην βιτρίνα. Χωρίς να είναι ενεργητικός αλλά ένας παθητικός δέκτης των δικών μου περιγραφών [...] (ΕΠΣ 5. Αναφορές σε δύο διαφορετικά αρχαιολογικά μουσεία με διαφορετικές συνθήκες οργάνωσης και χωρίς ή περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης μέσω αφής). «Ήταν μια απλή ξενάγηση...Εντάξει, του εξηγούσα κι εγώ αλλά και πάλι... του ήταν δύσκολο να καταλάβει εκείνη την ώρα τι έλεγε η ξεναγός» (ΕΠΣ 8. Αναφορές σε αρχαιολογικό μουσείο με προηγούμενη ενημέρωση και γενική ξενάγηση χωρίς δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής).

- Γενικού τύπου ξεναγήσεις

Δύο εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης αναφέρονται σε δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη διάρκεια επισκέψεων με γενικού τύπου ξενάγηση, όπως η ανεπάρκεια των πληροφοριών ή η μεγάλη διάρκεια της ξενάγησης σε συνδυασμό με την έλλειψη δυνατότητας για πρόσβαση μέσω αφής σε εκθέματα:

«Η ξενάγηση που κάνανε ήταν ανεπαρκέστατη και από την άποψη των πληροφοριών που παρείχαν» (ΕΠΣ 6, αναφορά σε επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο στο πλαίσιο ημερήσιας σχολικής εκδρομής με προηγούμενη ενημέρωση των υπευθύνων και χωρίς δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα). «Ε, και λίγο απογοητεύτηκε, γιατί μετά βαρέθηκε γιατί ήταν και αρκετή η ξενάγηση, ήταν περίπου δύο ώρες και μετά τα δεκαπέντε λεπτά αφού δεν το άφησε να αγγίζει...» (ΕΠΣ 8. Αναφορά σε επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο στο πλαίσιο ημερήσιας σχολικής εκδρομής με προηγούμενη ενημέρωση και χωρίς δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα).

- Μη αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής ομάδας

Δύο εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης και Τμήματος Ένταξης, ανέφεραν δυσκολίες που συνδέονται με την μη αποτελεσματική διαχείριση της ομάδας:

«Πολλές φορές τύχαινε φασαρία και δεν μπορούσε να ακούει αυτά που λέγονταν και τι γινόταν στον χώρο και να χάνει κάποια πράγματα» (ΕΠΣ 4. Αναφορές σε επισκέψεις σε μουσεία για την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων). «Εκείνη τη στιγμή [σε συγκεκριμένη δραστηριότητα] γινόταν

μπολούκι μπροστά. Δεν υπήρχε δηλαδή μια οργάνωση, να είναι χωρισμένοι σε ομάδες και οι υπόλοιποι να κάνουν κάτι άλλο. Ουσιαστικά αυτό που κάναμε ήταν να ακολουθούμε όταν φεύγανε τα υπόλοιπα παιδιά [...] Από τη μία λοιπόν είχαν καλύτερη μεταχείριση [πρόσβαση μέσω αφής σε ορισμένα εκθέματα] από την άλλη δε συμμετείχαν και όπως τα υπόλοιπα παιδιά. Ήταν ανάμεικτο. Δεν υπήρχε κάποια συγκεκριμένη γραμμή» (ΕΤΕ 2. Αναφορά σε επίσκεψη σε μουσείο συγκεκριμένου θεματικού περιεχομένου).

- Έλλειψη προσωπικού

Δύο εκπαιδευτικοί Γενικών Σχολείων ανέφεραν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τις επισκέψεις τους σε μουσεία στα οποία δεν υπήρχε προσωπικό για την υποδοχή και την εξυπηρέτηση γενικότερα των μαθητών: «Δεν υπήρχε τίποτα. Απλά ήταν ανοιχτό το μουσείο. Ούτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα ούτε ξεναγός να βοηθήσει» (ΕΠΣ 2. Αναφορά σε επίσκεψη σε τοπικό μουσείο της περιοχής στο πλαίσιο ημερήσιας εκπαιδευτικής εκδρομής κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς).

- Γενικές συνθήκες επίσκεψης

Δύο εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης αναφέρθηκαν και σε ζητήματα που αφορούν γενικότερα τις συνθήκες επίσκεψης όπως η μαζικότητα της επίσκεψης, η ύπαρξη πολλών μαθητών ή και σχολείων ταυτόχρονα στο χώρο σε συνδυασμό με την έλλειψη δυνατότητας πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα:

«Ήταν και σχεδόν όλο το σχολείο μέσα στο χώρο. Καμία οργάνωση. Ό,τι να ναι. Τάξεις από δω, τάξεις από εκεί. Χάνεις τον μπουσουλα. Πάρα πολύ δύσκολα. Είχε αγχωθεί κιόλας [ο μαθητής] Μου έλεγε συνέχεια να βγούμε έξω «δεν μπορώ να δω τίποτα». Πολύ μεγάλος συνωστισμός... Προσπαθούσα να του περιγράψω εγώ αλλά με τέτοιο συνωστισμό, πολλά τα πράγματα... Είχα αγχωθεί κι εγώ μαζί του. Βγήκαμε και καθίσαμε έξω. Στο άλλο, [όνομα μουσείου] δεν μπήκαμε καθόλου γιατί ο μαθητής δεν ήθελε να μπει. Έκλαιγε. Δεν ήθελε καθόλου να μπει... Με τίποτα. Του λέω «εντάξει, θα σε βοηθάω μη φοβάσαι, θα είμαι δίπλα σου, θα σε κρατάω»... αλλά δεν ήθελε» (ΕΠΣ 2. Αναφορά σε ημερήσια εκδρομή σε τοπικό μουσείο χωρίς επιστημονικό προσωπικό και χωρίς ενημέρωση και προηγούμενη οργάνωση). «Υπήρχαν πολλά σχολεία και υπήρχε κόπωση, κούραση. Ενδεχομένως να ήταν ένας παράγοντας κι αυτός, αλλά δεν μπορούσε να υπάρξει επαφή του μαθητή με τα εκθέματα» (ΕΠΣ 6. Αναφορά σε επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο με γενικού τύπου ξενάγηση στο πλαίσιο ημερήσιας εκδρομής και με προηγούμενη ενημέρωση).

- Έλλειψη υλικού σε μεγέθυνση

Ένας εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης αναφέρθηκε στο μέγεθος των γραμμάτων φύλλου εργασίας που δόθηκε στους μαθητές στη διάρκεια εκπαιδευτικού προγράμματος που δυσκόλεψε τον μαθητή με πρόβλημα όρασης: «Τους έδωσε ένα ερωτηματολόγιο και έτυχε να το δώσει στα χέρια του παιδιού μου. Δεν είχε τα

κατάλληλα γράμματα για να μπορέσει να διαβάσει το παιδί...» (ΕΠΣ 1. Αναφορά σε αρχαιολογικό μουσείο).

- **Φωτισμός και άλλα στοιχεία του χώρου**

Ο φωτισμός του χώρου είναι σημαντικός παράγοντας που μπορεί ανάλογα είτε να διευκολύνει είτε να δυσχεράνει την πρόσβαση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης στα μουσεία, την κίνηση, την παρατήρηση αντικειμένων αλλά και τη συμμετοχή σε ορισμένες δραστηριότητες όπως η συμπλήρωση φυλλαδίων εργασίας: Τρεις εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης επισημαίνουν το ζήτημα του φωτισμού των μουσείων για την πρόσβαση, την κίνηση, την παρατήρηση ή τη συμμετοχή σε δραστηριότητες όπως η συμπλήρωση φυλλαδίων εργασίας:

«Στο [όνομα μουσείου] τους έβαλε σε μια αίθουσα η οποία δεν είχε κατάλληλο φωτισμό για το παιδί... είχε σποτάκια κάτω, ήτανε ο φωτισμός όλος πάνω στα αντικείμενα και δεν μπορούσε να κινηθεί πολύ άνετα... [ο μαθητής] αγχωνόταν όταν έμπαινε σε τέτοιους χώρους. Ουσιαστικά τότε ήθελε τη βοήθειά μου για την κίνηση. Και με το φυλλάδιο, ούτε τα γράμματα ήταν τα κατάλληλα ούτε το φως...Στους άλλους χώρους υπήρχε πάρα πολύς φωτισμός. Εκεί ήταν μόνο με τους συμμαθητές του, δε χρειαζόταν...Δεν ήθελα κι εγώ να είμαι υπερπροστατευτική, καθόμουν προς τα πίσω, κατάλαβες...» (ΕΠΣ 1. Αναφορά σε μουσεία αρχαιολογικού και άλλου θεματικού περιεχομένου). «Είχε πολύ μικρά παράθυρα. Καθόλου καλός φωτισμός. Στα δωμάτια που είχαν πιο πολλά παράθυρα κάποια πράγματα τα διέκρινε. Στα άλλα δωμάτια δεν μπορούσε...αγχώθηκε κιόλας» (ΕΠΣ 2. Αναφορά σε τοπικό μουσείο). «Στα μουσεία είναι ένα θέμα ο φωτισμός...Πολύ χαμηλός οπότε δεν τον διευκόλυνε ούτε να διαβάσει τις επιγραφές κάτω, ενώ συνήθιζε να διαβάζει το ίδιο πρώτα κι αν δεν μπορούσε τότε ζητούσε την βοήθειά μου. Δεν προσπάθησε καν. Δεν μπορούσε» (ΕΠΣ 6. Αναφορά σε μουσείο αρχαιολογικού περιεχομένου).

Επίσης, τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε δομικά στοιχεία του χώρου και της φυσικής πρόσβασης. *«Είχε μόνο σκάλες. Ήτανε δύσκολα» (ΕΠΣ 4).*

- **Είδη μουσειακών συλλογών εκθεμάτων**

Ένας εκπαιδευτικός Ειδικού Σχολείου αναφέρεται σε χαρακτηριστικά των μουσειακών εκθεμάτων που μπορεί να δυσχεράνουν την πρόσβαση και την κατανόηση των μαθητών με αναπηρίες όρασης: *«Ένα μουσείο δύσκολο είναι το [όνομα μουσείου] Γιατί είναι όλα ψηφιδωτά και τέτοια και εκεί για τα παιδιά πρέπει να γίνει μεγάλη ανάλυση για να καταλάβουν τι είναι» (ΕΕΣ 3).*

3ος Άξονας - «Συνεργασία με το αρμόδιο προσωπικό των μουσείων και συνθήκες πρόσβασης»: Βαθμός ικανοποίησης από τη συμπεριφορά και ανταπόκριση του προσωπικού των μουσείων.

Σε ό,τι αφορά το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ανταπόκριση και τη συμπεριφορά του προσωπικού συμβατικών μουσείων και εξαιρώντας τις

περιπτώσεις δύο εκπαιδευτικών που δεν είχαν τη δυνατότητα συνεργασίας με το προσωπικό μουσείων λόγω έλλειψης γενικότερα προσωπικού, προκύπτουν οι ακόλουθες περιπτώσεις/κατηγορίες (βλ. Πίνακα 10):

Πίνακας 10: Ικανοποίηση από τη συμπεριφορά και την ανταπόκριση του προσωπικού των μουσείων

3^{ος} άξονας: «Συνεργασία με το προσωπικό των μουσείων και συνθήκες πρόσβασης» - Θεματική περιοχή: Ικανοποίηση από τη συμπεριφορά και την ανταπόκριση του προσωπικού των μουσείων

Κατηγορίες

Ικανοποίηση από τη συμπεριφορά του προσωπικού των μουσείων

Μη ικανοποίηση από τη συμπεριφορά του προσωπικού των μουσείων

Δυσaréσκεια για την άρνηση/αδυναμία ορισμένων μουσείων να δεχθούν ομάδες μαθητών με ΣΠΟ

Δυσaréσκεια για την έλλειψη υλικού και τις δυσκολίες διάθεσης υλικού από τα μουσεία

Ικανοποίηση για την ανταπόκριση και τη συμπεριφορά του προσωπικού συμβατικών μουσείων

Δέκα εκπαιδευτικοί (πέντε Παράλληλης Στήριξης, δύο Τμημάτων Ένταξης και τρεις από Ειδικά Σχολεία) ανέφεραν την ευγένεια των υπευθύνων των μουσείων, την ευαισθησία και την προθυμία να εξυπηρετήσουν ή σχολίασαν θετικά τον τρόπο διεξαγωγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε Γενικά Σχολεία τα θετικά σχόλια αφορούν μουσεία στα οποία οι μαθητές τους είχαν καλύτερη πρόσβαση ή και περιπτώσεις μουσείων στα οποία παρόλο που οι υποδομές και οι συνθήκες δεν επέτρεπαν μια πιο ουσιαστική πρόσβαση των μαθητών με αναπηρίες όρασης, το υπεύθυνο προσωπικό έδειξε προθυμία και ευαισθητοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τις γενικότερες ελλείψεις από την πλευρά των μουσείων αλλά και ζητήματα δικής τους πρότερης οργάνωσης και προετοιμασίας. Σε δύο περιπτώσεις σχολιάζεται και η αμηχανία του προσωπικού των μουσείων όταν κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν μαθητές με αναπηρίες όρασης. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω περιγραφές:

«Ήταν πολύ συνεργάσιμοι όλοι γενικά, δεν είχαμε θέμα. Χωρίς να τους το λέμε, έρχονταν να βοηθήσουν, να εξυπηρετήσουν...Ούτε να γκρινιάζουν, ούτε να μουτρώσουν, τίποτα» (ΕΠΣ 4. Αναφορές σε επισκέψεις σε μουσεία αρχαιολογικού και άλλου θεματικού περιεχομένου με περιορισμένες διευκολύνσεις πρόσβασης). «Μέχρι τώρα δεν έχουμε κάποια απόρριψη... Δηλαδή ακόμα και στο αρχαιολογικό μουσείο μας είχανε επιτρέψει να αγγίζουμε εκθέματα. Και η υπεύθυνη του μουσείου που μας ακολούθησε στις αίθουσες μας έδινε και κάποιες πληροφορίες και μας έλεγε και ποια αντικείμενα μπορούμε να αγγίζουμε και ποια όχι» (ΕΤΕ 3). «Τις περισσότερες φορές ήταν δεκτικοί και ευαισθητοποιημένοι... Δεν υπήρχε άρνηση, απλά δεν υπήρχε υλικό ειδικό για τυφλούς... Υπήρχε ευαισθητοποίηση και μάλιστα μας στείλανε από πριν φυλλάδια με e-mail, και εγώ τα μετέφερα σε γραφή Braille» (ΕΠΣ 5. Αναφορές

για επισκέψεις σε αρχαιολογικό μουσείο και σε άλλο μουσειακό χώρο). «Σαν συνεργασία εκείνη την ώρα, ναι ήταν καλή. Αλλά έμεινε εκεί. Δεν υπήρχε κάτι πιο πριν ή μετά, ας πούμε μια αξιολόγηση. Δεν υπήρχε κάποια βούληση. Φταίω κι εγώ ίσως. Η ουσία είναι ότι αυτό που είδα εγώ, ήταν πρόθυμους ανθρώπους αλλά έλειπε η οργάνωση από όλους. Γιατί το διαφορετικό δε γινόταν βάσει μιας μελέτης ουσιαστικά πάνω στα προβλήματα όρασης, γινόταν βάσει καλής βούλησης, βάσει καλής προαίρεσης» (ΕΤΕ 2. Αναφορά σε επίσκεψη σε μουσείο συγκεκριμένου θεματικού περιεχομένου για την παρακολούθηση εκπαιδευτικού προγράμματος με προηγούμενη ενημέρωση των υπευθύνων και δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής σε ορισμένα εκθέματα). «Η κοπέλα αισθάνθηκε κάπως αμήχανα και ίσως λίγο στο να εξυπηρετήσει, στις γνώσεις της... Νομίζω πως αισθάνθηκε ότι έφενγε από τη δικαιοδοσία της. Η αλήθεια είναι ότι ταράχτηκε και το είδα ότι ταράχτηκε. Πιστεύω ότι είναι και η άγνοια βασικά...» (ΕΠΣ 1. Αναφορά σε αρχαιολογικό μουσείο χωρίς προηγούμενη ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων). «Στη [όνομα πόλης και μουσείου] λίγο τα έχασαν όταν το άκουσαν ότι υπάρχει τυφλό παιδί για το τι θα κάνουν. Μας άφησαν όμως να αγγίζουμε κάποια αντικείμενα» (ΕΠΣ 8. Αναφορά σε μουσείο τέχνης).

Οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών Σχολείων εκφράζουν την ικανοποίησή τους για το προσωπικό των μουσείων που έχουν επισκεφτεί, την ανταπόκριση και τη γενικότερη συμπεριφορά. Εκτός από την πρόσβαση των μαθητών τους σε εκθέματα των μουσείων, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη διάθεση του προσωπικού των μουσείων, τη συμπεριφορά, την εμψύχωση και την υπομονή:

«Ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά. Μας περίμεναν πώς και πώς και μας έκαναν και πολύ καλή ξενάγηση. Ήταν ένας φοβερός κύριος, ο οποίος γούσταρε πολύ που ήρθαν αυτά τα παιδάκια... ήτανε πολύ καλά» (ΕΕΣ 1. Αναφορά σε μουσείο αρχαιολογικού περιεχομένου). *«Το [όνομα μουσείου] είχε κάνει φοβερή δουλειά.... Πιάνανε τα χέρια των παιδιών οι κοπελιές εκεί και δείχνανε ακριβώς στα παιδιά τι είναι...Μιλάμε για μεγάλη υπομονή των ανθρώπων του μουσείου παρόλο που είχε να κάνει με ζωγραφική... φοβερή εμπειρία. Αλλά πάντα το [όνομα μουσειακού χώρου] είναι πολύ προσιτό σε μας»* (ΕΕΣ 3).

Μη ικανοποίηση για την ανταπόκριση και τη συμπεριφορά του προσωπικού των μουσείων

Δύο εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης ανέφεραν δυσκολίες που αντιμετώπισαν σε μουσεία της περιφέρειας λόγω έλλειψη υποδομών σχολιάζοντας, ωστόσο, και την απροθυμία ή την αυστηρότητα των υπευθύνων:

«Παρόλο που είχαμε ενημερώσει, αντιμετωπίσαμε την έλλειψη πρόβλεψης για να μπορέσουν κι οι μαθητές αυτοί να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο γι' αυτούς αλλά και την απροθυμία... ήταν απρόθυμοι, δεν θέλανε» (ΕΠΣ 6. Αναφορά σε επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο με

προηγούμενη ενημέρωση των υπευθύνων και χωρίς δυνατότητες πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα). «Ήταν πάρα πολύ αυστηροί. Αφού να φανταστείς κι ένα παιδί που κατά λάθος άγγιξε κάτι και τους έκαναν παρατήρηση τους είπαν ότι αν ξανασυμβεί θα διώξουν όλη την ομάδα» (ΕΠΣ 8. Αναφορά σε επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο με προηγούμενη ενημέρωση και χωρίς δυνατότητες πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα).

Δυσарέσκεια για την άρνηση/αδυναμία ορισμένων μουσείων να δεχτούν ομάδες μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης

Τρεις εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής Ειδικών Σχολείων ανέφεραν περιπτώσεις μουσείων που δεν μπορούσαν να αναλάβουν την εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος με μαθητές με αναπηρίες όρασης:

«Αλλά υπάρχουν και μουσεία που δε μας δέχονται όπως είναι το [ονόματα μουσείων]. Αυτά είναι τα αρνητικά» (ΕΕΣ 3). «Υπήρχαν όμως και κάποια, αρκετά μπορώ να πω, που δεν είχανε προγράμματα για τους τυφλούς. Οπότε τι να παρακολουθήσουν τα παιδιά. Ενώ ήταν ελκυστικό σαν περιεχόμενο, δεν μπορούσαν να μας αναλάβουνε. Εμείς θέλαμε να πάμε αλλά δεν είχανε ασχοληθεί με τυφλούς και δεν αναλάμβαναν. Φέτος ειδικά το παρατηρήσαμε. Αρκετά σε τέτοιους χώρους. Ε, αυτό όπως και να το κάνεις είναι ένα θέμα που μας απασχόλησε και μας στενοχώρησε» (ΕΕΣ 4).

Ας σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί εκφράζουν τη δυσарέσκειά τους για την έλλειψη αυτής της δυνατότητας αλλά οι απόψεις τους για τη συμπεριφορά και τις δυνατότητες πρόσβασης στους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης ποικίλουν αφού σε κάποιες περιπτώσεις δείχνουν κατανόηση και αναφέρουν την ευγένεια του προσωπικού των μουσείων ενώ σε άλλη περίπτωση επισημαίνονται ζητήματα βούλησης από την πλευρά των υπευθύνων αλλά και νομοθεσίας:

«Γενικώς όμως από άποψη εξυπηρέτησης ή ευγένειας δεν είχαμε πρόβλημα. Οι άνθρωποι ευγενέστατοι. Απλώς δεν είχε προβλεφθεί κάτι τέτοιο. Και σε καναδυό ακόμα είχανε και τη διάθεση να έρθουνε οι ίδιοι στο χώρο μας για να μπορέσουνε να προβάλλουνε το υλικό» (ΕΕΣ 4). «...Ενώ θα μπορούσαν, δε θέλουν να μπουν στη διαδικασία να βγάζουν από τις βιτρίνες, να... γιατί είναι μια διαδικασία και αυτή [...] Και στο [όνομα μουσείου] Όσες φορές έχουμε επικοινωνήσει δημιουργεί πάρα πολλά προβλήματα. Είναι φοβερή η κατάσταση εκεί... Μυστήριοι πάλι είναι στο [όνομα μουσείου] και στο [όνομα μουσείου] δεν το προσαρμόζουν. Γενικά εξαρτάται από τον αρμόδιο του μουσείου. Δηλαδή εμείς πήγαμε στο [όνομα μουσείου] και αγγίξαμε τα πάντα. Όταν άλλαξε όμως ο κύριος του μουσείου, και ξαναπήγε άλλη τάξη δεν ήταν καθόλου προσιτός. Εξαρτάται από τον άνθρωπο... πόσο ευαισθητοποιημένος είναι ο άνθρωπος του μουσείου [...] Εξαρτάται πού θα πέσεις και βέβαια πόσο θα πιέσεις κι εσύ σαν εκπαιδευτικός. Ναι, ναι, γιατί δεν γίνεται. Ξέρεις ποιο είναι το θέμα; Θα έπρεπε να υπάρχει ένας νόμος σε όλα τα μουσεία και όχι να πηγαίνει ανάλογα με τα

κέφια του υπαλλήλου. Θα έπρεπε να υπάρχει νόμος. Να δέχονται όλες τις αναπηρίες. Κάποια πράγματα θα πρέπει να βελτιωθούν. Αλλά δεν υπάρχει ευαισθησία για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ή θα πάνε στο άκρο να τα λυφούνται ή θα πάνε στο άκρο να είναι αδιάφοροι. Μέση λύση δεν υπάρχει. Και τα παιδιά τα τυφλά έχουν ανάγκη από παραστάσεις γιατί από το οικογενειακό περιβάλλον δεν προσεγγίζονται εύκολα όλα αυτά» (ΕΕΣ 3).

Δυσарέσκεια για την έλλειψη υλικού και τις δυσκολίες διάθεσης υλικού από τα μουσειά.

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι αναφορές δύο εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης οι οποίοι επισημαίνουν δυσκολίες που αντιμετώπισαν σε μουσειά της περιφέρειας κατά την προετοιμασία των επισκέψεων σε μουσειά λόγω έλλειψης ή δυσκολιών διάθεσης υλικού που θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να προετοιμάσουν καλύτερα την επίσκεψη στο μουσειό:

«Δεν υπήρχε υλικό για να μπορέσω να βοηθήσω τον μαθητή να του δώσω μια ιδέα, έπρεπε μόνη μου... και δεν μπόρεσα να κάνω κάτι» (ΕΠΣ 5. Αναφορά σε επισκέψεις σε αρχαιολογικά μουσειά με προηγούμενη ενημέρωση και περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης μέσω αφής στην πρώτη περίπτωση και χωρίς προηγούμενη ενημέρωση των υπευθύνων και δυνατότητες πρόσβασης στη δεύτερη). «Δεν υπήρχε υλικό προσβάσιμο για το μαθητή... Και σε κάποια μουσειά με χίλιες δυσκολίες να πάρεις υλικό. Συνήθως σου δίνουν κάποιες κάρτες και ενημερωτικά φυλλάδια. Στο [όνομα μουσειού] είχαμε συναντήσει τέτοιο πρόβλημα και δεν υπήρχε και διάθεση συνεργασίας» (ΕΠΣ 7. Αναφορές σε επισκέψεις σε αρχαιολογικά μουσειά με μαθητές με αναπηρίες όρασης και μαθητές άλλου Ειδικού Σχολείου).

3ος Άξονας - «Συνεργασία με το αρμόδιο προσωπικό των μουσειών και συνθήκες πρόσβασης»: Αποτίμηση των εμπειριών των μαθητών (βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τις εμπειρίες των μαθητών τους)

Σε ό,τι αφορά τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τις εμπειρίες των μαθητών τους, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τον εντοπισμό νοηματικών μονάδων και λέξεων, προκύπτουν οι ακόλουθες κατηγορίες (βλ. πίνακα 11):

Πίνακας 11: Ικανοποίηση για τις εμπειρίες των μαθητών με προβλήματα όρασης από επισκέψεις σε μουσειά

3^{ος} άξονας: «Συνεργασία με το προσωπικό των μουσειών και συνθήκες πρόσβασης» - Θεματική περιοχή: Αποτίμηση των εμπειριών των μαθητών

Κατηγορίες

Ικανοποίηση για τις εμπειρίες των μαθητών

Μέτρια ικανοποίηση για τις εμπειρίες των μαθητών

Μη ικανοποίηση για τις εμπειρίες των μαθητών

Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για τις εμπειρίες των μαθητών.

Εννέα εκπαιδευτικοί (πέντε από Γενικά Σχολεία και τέσσερις από Ειδικά) δήλωσαν την γενικότερη ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή των μαθητών τους και την εμπειρία τους από τις επισκέψεις σε μουσεία ή σε ορισμένα από αυτά. Στις περιπτώσεις φοίτησης μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης σε Γενικά Σχολεία, οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για τις εμπειρίες των μαθητών τους επισημαίνοντας ζητήματα που συνδέονται με το περιβάλλον του μουσείου ως χώρο μάθησης και απόκτησης εμπειριών, τον τρόπο οργάνωσης των επισκέψεων και την πρόσβαση μέσω αφής και γενικότερα τη διαφορετική εμπειρία που αποκόμισαν οι μαθητές ακόμα και στις περιπτώσεις που η πρόσβαση μέσω αφής σε εκθέματα ήταν περιορισμένη. Θα πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι δύο εκπαιδευτικοί, εκφράζουν την ικανοποίησή τους για την ίδια τη συμμετοχή του μαθητή ή των μαθητών με αναπηρίες στην επίσκεψη στο μουσείο ή και στη σχολική εκδρομή μέρος της οποίας ήταν η επίσκεψη στο μουσείο, γενικότερα ως σχολική δραστηριότητα και ανεξάρτητα από τις συνθήκες πρόσβασης επισημαίνοντας την έλλειψη προηγούμενων σχετικών εμπειριών των μαθητών ενώ ένας εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης αναφέρει και δυσκολίες σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής για τη συμμετοχή του μαθητή με σοβαρό πρόβλημα όρασης στις εκδρομές του σχολείου:

«Εγώ πιστεύω ότι ήταν πάρα πολύ καλές για το παιδί. Και αν το είχαμε δομήσει και καλύτερα...αν ας πούμε μπορούσε και να αγγίξει κάποια πράγματα...Αλλά γενικά ήταν πολύ εποικοδομητικές αυτές οι επισκέψεις. Πιστεύω πως αυτό την ενθάρρυνε κιόλας. Ήταν ένα πλαίσιο που ήταν ελεύθερο ας πούμε να συμμετέχει χωρίς να κωλύεται από κάτι ή από την υπολειπόμενη όραση. Και της άρεσε. Συμμετείχε όπως όλοι» (ΕΠΣ 1. Αναφορές για εκπαιδευτικά προγράμματα με ποικιλία δραστηριοτήτων σε μουσεία αρχαιολογικού και άλλου θεματικού περιεχομένου). «Ειδικά μετά το [όνομα μουσείου] που κάνανε κάτι σε σχέση με τους τυφλούς [...] είχε γυρίσει ενθουσιασμένο. Το ίδιο και στο [όνομα μουσειακού χώρου] διότι θεώρησε ότι πήγε μια μακρινή εκδρομή και συμμετείχε και έπιασε και γνώρισε κάτι καινούριο... Δεν είχε πάει ξανά εκδρομές και δεν είχε επισκεφτεί άλλα μουσεία. Δεν ξέρω γιατί...Ίσως οι προηγούμενοι δάσκαλοι δεν μπόρεσαν να αντέξουν στην πίεση των άλλων δασκάλων, το παιδί πώς...Πρέπει να επιμένεις πολύ στους υπόλοιπους για να το δεχτούν [...] Αντιμετώπισα αδιαφορία από αυτούς, ως προς τις επισκέψεις, λες και έκανα κάτι, εντάξει... Ήμουν λίγο η δασκάλα που «Έλα, αφού κάνεις την δουλειά σου, τι το θες το παραπάνω; Να τον πας μέχρι στις 10 το βράδυ εκδρομή!» (ΕΠΣ 5. Αναφορά σε ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θεματικού μουσείου και σε επίσκεψη σε μουσειακό χώρο στο πλαίσιο ημερήσιας εκδρομής με οργάνωση των εκπαιδευτικών).

«Ε...πολύ ικανοποιητική. Και μάλιστα το feedback που παίρναμε μετά ήταν πολύ θετικό. Μας έλεγαν δηλαδή ότι μάθαμε πράγματα, τους ήταν ενδιαφέρον, το γεγονός ότι τους επέτρεπαν να αγγίζουν σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά που δεν το κατάφερναν, τους ήταν πολύ σημαντικό. Συνολικά αν τα βάζαμε σε μια

ζυγαριά, νομίζω πως έχει να προσφέρει. Εννοείται. Θα έπρεπε να υπάρχουν προγράμματα εξειδικευμένα για άτομα με προβλήματα όρασης, περισσότερα. Δηλαδή νομίζω δεν αρκεί τόσο το να προσαρμόζεις ένα πρόγραμμα των βλέποντων στους τυφλούς. Αλλά από την άλλη θα έπρεπε να υπάρχουν κατασκευές ώστε ο τυφλός να μπαίνει σε αυτή τη διαδικασία και γενικότερα να υπάρχει ένα πρόγραμμα που να είναι για τους τυφλούς και να προσαρμόζεται στους βλέποντες. Εγώ θα το έβλεπα πιο θετικό αυτό. Δηλαδή αν κάνεις ένα πρόγραμμα που προορίζεται για τυφλούς, σίγουρα θα έχεις φτιάξει και ένα καλό πρόγραμμα για βλέποντες. Βάζεις και μια δεύτερη αίσθηση. Αν κάνουμε τα προγράμματα για τους τυφλούς σίγουρα βοηθάμε και τους βλέποντες» (ΕΤΕ 3).

Οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών Σχολείων, επίσης, αποτιμούν γενικότερα θετικά τη συμμετοχή και την εμπειρία των μαθητών τους από τις επισκέψεις αυτές, επισημαίνοντας στοιχεία όπως η σύνδεση της γνώσης με πραγματικές εμπειρίες, η απόκτηση εμπειριών από διαφορετικούς χώρους, η συμμετοχή των μαθητών, η συμπεριφορά τους, η ψυχολογία, η άμβλυνση των διαχωρισμών κ.ά. Αναφέρουν, επίσης, παραμέτρους όπως η καλή προετοιμασία των παιδιών πριν από τις επισκέψεις και η πρόσβαση μέσω αφής σε διάφορα εκθέματα:

«Θα τις χαρακτήριζα συνδυαστικές εμπειρίες, δηλαδή θεωρητική γνώση και πρακτική. Εκεί που τα κάναμε από το βιβλίο μόνο και ήταν στο επίπεδο της φαντασίας τώρα έφυγε από αυτό και μπήκε στην πρακτική...τα παιδιά άγγιζαν τα πάντα. Οπότε ήταν γι' αυτό που ενθουσιάστηκαν πολύ τα παιδιά» (ΕΕΣ 1. Αναφορά σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα αρχαιολογικού μουσείου). «Μπορώ να αξιολογήσω μόνο ως προς τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της επίσκεψης [...] κρίνοντας ότι στην επίσκεψη υπήρχε ηρεμία, συμμετοχή και διάθεση για εξερεύνηση, το θεωρώ πολύ θετικό» (ΕΕΣ 2. Αναφορά σε επίσκεψη στο Μουσείο Αφής). «Ενθουσιάζονται... ναι, ναι, ενθουσιάζονται γιατί ήδη έχει προηγηθεί μια συζήτηση. Παίξει σημαντικό ρόλο η προετοιμασία και να τα έχεις κάνει να ενθουσιαστούν [...] Πρέπει να τους βάλεις σ' αυτή τη διαδικασία. Και βέβαια είναι πάρα πολύ άσχημο αν τους πεις ας πούμε ότι αυτό δε θα το αγγίξετε. Συνήθως δεν το λέμε εμείς αυτό το πράγμα. Εκείνη την ώρα είναι άσχημο γι' αυτά... επειδή την είχαμε πατήσει» (ΕΕΣ 3). «Εγώ προσωπικά είμαι παραπάνω απ' όσο θα ήθελα ικανοποιημένη. Τα παιδιά γενικώς συμμετέχουνε πολύ εύκολα και πολύ άνετα σε αυτά. Το θέλουνε δηλαδή [...] Έχουν μάθει ουσιαστικά να συμμετέχουν, να βλέπουν, να ακούνε τέτοια πράγματα, πιάζουν πλέον στο να πάνε σε τέτοια πράγματα. Οπότε, ναι, είμαι πάρα πολύ ικανοποιημένη [...] Τα παιδιά έχουν πλέον την νοοτροπία του πάω στο μουσείο [...] Είναι πολύ σημαντικές οι εμπειρίες αυτές. Διότι και μόνο μ' αυτές φτιάχνουν ένα είδος συμπεριφοράς ως προς το πώς κινούμαστε σε κάποιους χώρους. Και νομίζω πως αποκτάνε μια ψυχολογία και μια συμπεριφορά η οποία τα τιμάει ως ανθρώπους. Αποφεύγονται λίγο οι διαχωρισμοί» (ΕΕΣ 4).

Μέτρια ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για τις εμπειρίες των μαθητών

Τρεις εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (δύο Παράλληλης Στήριξης και ένας Τμήματος Ένταξης) εκφράζουν μια μέτρια ικανοποίηση για τις εμπειρίες των μαθητών τους από τις επισκέψεις σε μουσεία. Παρόλο που επισημαίνουν ορισμένα θετικά στοιχεία όπως για παράδειγμα την απόκτηση γνώσεων, διατυπώνουν και έναν προβληματισμό που συνδέεται με τον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την πρόσβαση, τον αντίκτυπο αυτών των επισκέψεων πέρα από τα όρια της επίσκεψης ως σχολικής δραστηριότητας ή και τις ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών:

«Εντάξει, ξέρω ότι έμαθε πράγματα που δεν ήξερε και είδε καινούρια πράγματα. Αυτό ...Στα πλαίσια του σχολείου δηλαδή, όχι κάτι πρακτικό για τη ζωή του γενικά» (ΕΠΣ 3. Αναφορές σε εκπαιδευτικά προγράμματα αρχαιολογικού περιεχομένου με περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα). «Πιστεύω ότι το κάλυπταν ως ένα βαθμό, αλλά θα μπορούσε να το καλύπτουν σ' ένα μεγαλύτερο βαθμό αν γινόταν κάπως αλλιώς. Δηλαδή να μην πηγαίνουμε εκ των υστέρων να βλέπουμε τα εκθέματα» (ΕΠΣ 4. Αναφορές σε εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων αρχαιολογικού και άλλου θεματικού περιεχομένου χωρίς δυνατότητες πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα). «Νομίζω πως πήρανε αρκετά πράγματα. Τα παιδιά ένιωσαν ότι συμμετείχαν σε μεγάλο βαθμό και κατάλαβαν κάποια από τα πράγματα. Δεν υπήρξε όμως σύνδεσμος μεταξύ πράξεων και εμπειριών... εγώ όπως το βίωνα. Είναι και στην προσωπικότητα του παιδιού. Το ένα έμαθε περισσότερα πράγματα, το άλλο έμαθε λίγο περισσότερα από το να μην πήγαινε. Δεν έκανα όμως κάποια αξιολόγηση ύστερα. Γενικά λέω» (ΕΤΕ 2. Αναφορά σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα θεματικού μουσείου με προηγούμενη ενημέρωση και δυνατότητες πρόσβασης μέσω αφής σε ορισμένα εκθέματα).

Μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για τις εμπειρίες των μαθητών

Πέντε εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής που υποστήριζαν μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης σε Γενικά Σχολεία (τέσσερις Παράλληλης Στήριξης και ένας Τμήματος Ένταξης) - αποτιμούν αρνητικά την εμπειρία των μαθητών τους από τις επισκέψεις σε μουσεία ή σε ορισμένα από αυτά για λόγους που συνδέονται με την έλλειψη οργάνωσης γενικότερα, τη μαζικότητα των επισκέψεων, τις γενικού τύπου ξεναγήσεις, την έλλειψη πρόσβασης, την έλλειψη προσωπικού, την έλλειψη βοήθειας, τις δυσκολίες κατανόησης από την πλευρά των μαθητών αλλά και στο άγχος και την απογοήτευση των μαθητών σε ορισμένες περιπτώσεις. Όλες οι αναφορές αυτές αφορούν μουσεία της περιφέρειας:

«Δεν ήταν ικανοποιητική για μένα. Δεν ήταν. Ίσως ο χώρος... Δεν είχα βοήθεια, δεν υπήρχε οργάνωση, ήταν πολλά παιδιά μαζί. Τουλάχιστον αν δεν ήταν όλο το σχολείο και είμασταν μόνο εμείς και είχαμε το χώρο μας θα μπορούσα να το καθοδηγώ πιο σωστά από δωμάτιο σε δωμάτιο. Πολλά αντικείμενα, μικρός χώρος, πολλά παιδιά, πανικός... ε δεν ήταν και το καλύτερο. Δεν ήταν και η καλύτερη εμπειρία. Γι' αυτό άλλωστε δεν ήθελε να μπει και στα δύο επόμενα

μουσεία [...]μου φάνηκε δηλαδή ότι δεν πρόσφερε κάτι αυτή η εκδρομή. Ούτε στο παιδί ούτε και σε μένα» (ΕΠΣ 2. Αναφορές σε επίσκεψη σε τοπικό μουσείο χωρίς επιστημονικό προσωπικό στο πλαίσιο ημερήσιας εκδρομής). «Στις άλλες δύο [επισκέψεις] ήταν παθητική η συμμετοχή. Δεν είμαι ικανοποιημένη [...]δηλαδή μπορώ να πω ότι όσο δυσαρεστήθηκα εγώ και δεν είμαι ικανοποιημένη, μπορώ να πω ότι τα ίδια συναισθήματα είχε κι αυτό. Και μάλιστα πολλές φορές μου έλεγε «να πιάσω», «βρε παιδί μου, είναι βιτρίνα, είναι τζάμι δεν μπορείς να πιάσεις». Προσπαθούσε, έβαζε το χέρι, δεν καταλάβαινε ότι δεν μπορούσε να πιάσει τίποτα οπότε δεν...η απογοήτευση ήταν διπλή: και για μένα και για το ίδιο» (ΕΠΣ 5. Αναφορές σε επισκέψεις σε αρχαιολογικά μουσεία με εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην πρώτη, χωρίς προηγούμενη ενημέρωση και δυνατότητες πρόσβασης μέσω αφής και γενικού τύπου ξενάγηση στη δεύτερη με προηγούμενη ενημέρωση και περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης). «Στο [όνομα μουσείου] μια απλή ξενάγηση...άκουγε, άκουγε, δεν... και όταν έλεγε ο ξεναγός για παράδειγμα «τόρα βλέπουμε αυτό», αυτό έκανε μόνο του αυθόρμητα την κίνηση να αγγίζει και επειδή δεν γινόταν αυτό, και του έλεγα κι εγώ, ε...αυτό δεν του άρεσε τόσο πολύ και απογοητεύτηκε» (ΕΠΣ 8. Αναφορά σε επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο με προηγούμενη ενημέρωση, γενική ξενάγηση και χωρίς δυνατότητες πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα).

Τη μη ικανοποίησή τους από τις επισκέψεις σε μουσεία κυρίως λόγω της έλλειψης πρόσβασης και οργάνωσης και άλλοι δύο εκπαιδευτικοί Γενικών Σχολείων, επισημαίνοντας όμως τις περιορισμένες προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών τους και τη σημασία της συμμετοχής στην επίσκεψη και στην εκδρομή παρά τις δυσκολίες πρόσβασης ή τις αρνητικές αντιδράσεις των παιδιών με προβλήματα όρασης μέσα στο μουσείο:

«Δεν είμαι ευχαριστημένος. Δεν ήταν ...όχι, όσο θα ήθελα εγώ, κι ο ίδιος, πιστεύω...Παρ' όλη την προβληματικότητα που είχαμε ήταν όμως σημαντικές για τον μαθητή γιατί δεν είχε παρόμοιες εμπειρίες ή αν είχε θα ήταν απλά να περάσει να του πούνε τι είναι αυτό και να μην δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα ώστε να το καταλάβει, να του εξηγήσουν το πλαίσιο το ιστορικό αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά πάνω στα εκθέματα» (ΕΠΣ 6, αναφορά σε επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο με προηγούμενη ενημέρωση του προσωπικού και χωρίς δυνατότητες πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα). «Τα παιδιά κάνανε ερωτήσεις αλλά ας πούμε το δικό μου ήθελε συνέχεια να μιλάει, να μιλάει... ένα «πνίγομαι» και του έλεγα ότι δεν μιλάμε συνέχεια αλλά μου έλεγε «θέλω να μιλάω»... μιλούσε, μιλούσε... Το ένα μου παιδί που είχε αρκετή υπολειπόμενη όραση κάτι έβλεπε [...] Σαν διαδικασία, ότι ήταν με τα άλλα παιδιά, ναι καλό ήταν...αλλά για γνώσεις όχι. Θα ήταν πολύ καλύτερα αν ήταν οργανωμένο από το μουσείο να υπάρχει κάποιος να εξυπηρετήσει τα παιδιά, να κάνει κάτι. Τώρα έτσι, τι να πω...Αλλά και μόνο που πήγαμε ήταν επαναστατικό, το ότι κάναμε δηλαδή μια εκδρομή... σίγουρα στο συναισθηματικό, το ότι πήγαμε εκδρομή,

ήρθανε κοντά με τα άλλα παιδιά, αυτό είναι ένα κέρδος» (ETE 1. Αναφορά σε επισκέψεις σε μουσεία χωρίς επιστημονικό προσωπικό και οργανωμένη δράση από την πλευρά των μουσείων και χωρίς δυνατότητες πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα).

6.2.4. 4^{ος} Άξονας συνεντεύξεων: «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»

Ο τέταρτος άξονας συνεντεύξεων εστίαζε στις απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης. Οι θεματικές περιοχές/ερωτήσεις αντλήθηκαν κυρίως από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην ποσοτική έρευνα (βλ. Παράρτημα, Ερωτηματολόγιο I- Ενότητα V- «Αξιοποίηση των μουσείων στην εκπαίδευση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης», 18^η ερώτηση) και ήταν οι εξής: α. οι επισκέψεις σε μουσεία ως ευχάριστες εμπειρίες (και) για τα παιδιά με αναπηρίες όρασης, β. γνωστικά αντικείμενα που υποστηρίζονται μέσω επισκέψεων σε μουσεία, γ. καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, δ. προώθηση κοινωνικής ένταξης και ε. ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων (βλ. Παράρτημα, «Οδηγός Συνεντεύξεων», Πίνακα 4).

4ος Άξονας - «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»: Οι επισκέψεις σε μουσεία ως ευχάριστες εμπειρίες για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτή την ερώτηση προκύπτει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι γενικότερα οι επισκέψεις σε μουσεία είναι ή μπορούν να είναι ευχάριστες δραστηριότητες για ορισμένους λόγους και υπό ορισμένες προϋποθέσεις (βλ. Πίνακα 12). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρεται κυρίως στις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να είναι ευχάριστες οι επισκέψεις και στους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης. Όπως θα φανεί και στη συνέχεια σε ορισμένες περιπτώσεις οι λόγοι για τους οποίους οι επισκέψεις σε μουσεία είναι ευχάριστες εμπειρίες για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης συγκλίνουν με τις προϋποθέσεις.

Πίνακας 12: Οι επισκέψεις σε μουσεία ως ευχάριστες εμπειρίες (και) για τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

4^{ος} άξονας: «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»: Θεματική περιοχή: Οι επισκέψεις σε μουσεία ως ευχάριστες εμπειρίες (και) για τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Λόγοι για τους οποίους οι επισκέψεις σε μουσεία είναι ευχάριστες	Ο διαφορετικός τρόπος μάθησης στο μουσείο Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων Η απόκτηση νέων εμπειριών
Προϋποθέσεις για να είναι ευχάριστες οι επισκέψεις σε μουσεία	Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο των μουσείων - Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

-
- Οι συνθήκες πρόσβασης
 - Στελέχωση μουσείων
- Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης
- Σύνδεση της επίσκεψης στο μουσείο με την καθημερινή σχολική πράξη
 - Κατάλληλη επιλογή εκπαιδευτικού προγράμματος
 - Συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής
 - Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη Μουσειακή Εκπαίδευση
-

Λόγοι για τους οποίους οι επισκέψεις σε μουσεία είναι ευχάριστες εμπειρίες (και) για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης

Τέσσερις συνολικά εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης αναφέρουν λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι τα μουσεία είναι ευχάριστες δραστηριότητες για τους μαθητές με και χωρίς σοβαρά προβλήματα όρασης. Με βάση τις απαντήσεις τους οι λόγοι αυτοί είναι:

- Διαφορετικός τρόπος μάθησης στο μουσείο

Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν τον διαφορετικό τρόπο μάθησης μέσα στο μουσείο σε συνδυασμό με τη σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με διάφορα μαθήματα του σχολείου επισημαίνοντας στοιχεία όπως ο μη δασκαλοκεντρικός και βιωματικός τρόπος μάθησης στο μουσείο, οι διαφορετικές δραστηριότητες και τα ίδια τα εκθέματα που λειτουργούν εποπτικά και βοηθούν τα παιδιά να κατανοούν καλύτερα, να θυμούνται περισσότερα πράγματα και να ενεργοποιούν και άλλες δεξιότητες:

«Γίνεται μία μελέτη πεδίου γιατί πάντα αυτά μπορούν να συνδυαστούν και με τα μαθήματα [...] μαθαίνουν πράγματα και τους μένουνε γιατί όντως το παιδί κάποια πράγματα που έβλεπε και τα συζητούσαμε στα μουσεία μου τα ανέφερε μέρες μετά στο μάθημα. Το θυμόταν και μου το έλεγε. Δηλαδή μπορώ να πω ότι δημιουργούνται και κάποιες συνδέσεις έτσι. Είναι μια εμπειρική μάθηση που βοηθάει πάρα πολύ το παιδί. Είναι καλύτερα να μάθεις κάτι μέσα από μια δραστηριότητα του μουσείου που είναι καλά οργανωμένη παρά από ένα βιβλίο, ξέρεις, κατάλαβες τι εννοώ, το κατεβατό από το βιβλίο, η παπαγαλία» (ΕΠΣ 1). «Το ευχάριστο είναι γιατί οπτικοποιούνται όλα αυτά που ακούν ή διαβάζουν σ' ένα βιβλίο. Εκείνη τη στιγμή παίρνουν σάρκα και οστά κατά κάποιο τρόπο. Ένα σχολικό εγχειρίδιο είναι πιο βαρετό από το να πας να δεις κάτι, να κινητοποιήσεις την φαντασία σου, να το εντάξεις σ' ένα πλαίσιο, οπότε ενεργοποιούνται κι άλλες πλευρές. Αυτό το κάνει πιο ενδιαφέρον κι ευχάριστο» (ΕΠΣ 6). «Αν το μάθημα της Ιστορίας γίνεται μόνο μέσα από το βιβλίο και δασκαλοκεντρικά ο μαθητής τη βαριέται την Ιστορία. Στο μουσείο βλέπει πράγματα μπροστά και θεωρώ ότι μπορεί να κατανοήσει πολύ καλύτερα το μάθημα παρά από το σχολείο» (ΕΠΣ 7).

- **Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων**

Τρεις εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης αναφέρθηκαν στις εμπειρίες τους από οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων και στη σημασία των δραστηριοτήτων, στη συμμετοχή, στην εργασία σε ομάδες, την κοινωνική αλληλεπίδραση και το στοιχείο της ψυχαγωγίας για όλα τα παιδιά:

«Όλα τα μουσεία που επισκεφτήκαμε ήταν πάρα πολύ ενδιαφέροντα [...] Τα πράγματα έχουν αλλάξει από τότε που ήμουν εγώ στο Δημοτικό που πηγαίναμε και άντε να είχαμε μια στείρα διάλεξη και φεύγαμε και δεν καταλαβαίναμε τίποτα. Δηλαδή τώρα μπορούν και αλληλεπιδρούν τα παιδιά και είναι ωραίο, συμμετέχουν και σε ομάδα [...] και αυτό τους άρεσε πάρα πολύ και τους ψυχαγόησε» (ΕΠΣ 1). «Μέσα από τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια που γίνονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα θεωρώ ότι για όλα τα παιδιά είναι καλύτερο» (ΕΠΣ 7).

- **Απόκτηση νέων εμπειριών**

Τρεις εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης αναφέρουν ως λόγο για τον οποίο είναι ευχάριστες οι επισκέψεις σε μουσεία για όλα τα παιδιά αλλά και για τα παιδιά με προβλήματα όρασης την απόκτηση εμπειριών σε χώρους έξω από το σχολείο: *«Γιατί ξεφεύγει το παιδί από το στενό πλαίσιο της τάξης» (ΕΠΣ 1).*

Προϋποθέσεις για να είναι ευχάριστες οι επισκέψεις σε μουσεία ευχάριστη εμπειρία (και) για τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, αν και γενικά συμφωνούν ότι οι επισκέψεις σε μουσεία είναι ευχάριστες δραστηριότητες για όλα τα παιδιά, επισημαίνουν ότι απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις (βλ. παραπάνω πίνακα 12). Αναλυτικότερα, οι προϋποθέσεις αυτές είναι οι εξής:

Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο των μουσείων

Έντεκα συνολικά εκπαιδευτικοί (επτά από Γενικά Σχολεία και τέσσερις από Ειδικά Σχολεία), αναφέρθηκαν σε προϋποθέσεις που αφορούν τις πρακτικές και τις συνθήκες στο χώρο των μουσείων. Με βάση τις απαντήσεις τους προκύπτουν τα παρακάτω:

- **Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων**

Εννέα συνολικά εκπαιδευτικοί (τέσσερις Παράλληλης Στήριξης, ένας Τμήματος Ένταξης και τέσσερις από Ειδικά Σχολεία) αναφέρονται στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως προϋπόθεση για να είναι η επίσκεψη στο μουσείο ευχάριστη εμπειρία για τα παιδιά. Ο τρόπος σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα μουσεία, αποτελεί την παράμετρο που συγκεντρώνει τις περισσότερες αναφορές μαζί με τους εκπαιδευτικούς που προανέφεραν αυτόν τον παράγοντα ως σημαντικό λόγο για τον οποίο μια επίσκεψη σε μουσείο εκτιμάται ως ευχάριστη για τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη σημασία του σχεδιασμού ποικίλων δραστηριοτήτων – συμπεριλαμβανομένων και των πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων και της αφής - για όλα τα παιδιά, ώστε η επίσκεψη να μην είναι μία βαρετή περιήγηση, να προσελκύει το ενδιαφέρον τους, να

ενισχύει την κατανόηση και να επιτρέπει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Αναφέρουν, επίσης, την οργανωμένη θεματική παρουσίαση και τη συμπεριφορά του προσωπικού κατά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος ώστε η επίσκεψη να είναι ευχάριστη, δημιουργική και να συμβάλει και στην απόκτηση γνώσεων. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

«Μπορεί να είναι μια ευχάριστη δραστηριότητα μόνο όταν έχουν φτιάξει τέτοια προγράμματα ώστε να τραβάνε το ενδιαφέρον των παιδιών γιατί είναι πάρα πολύ δύσκολο τη σημερινή μέρα να τραβήξεις το ενδιαφέρον των παιδιών [...] Και όλα τα υπόλοιπα τους φαίνονται πάρα πολύ ...σταθερά, ακούνητα, άχρωμα και βαρετά. Και μπορεί να μη δώσουν καμία απολύτως σημασία κυριολεκτικά. Οπότε πρέπει να έχεις φτιάξει το πρόγραμμα με έναν τέτοιο τρόπο ώστε να τους τραβήξεις το ενδιαφέρον [...] και το είδαμε αυτό στην πράξη. Τα παιδιά κάνανε διάφορα παιχνίδια κι έτσι τους μείναν πράγματα. Ενώ όταν απλά πας και κοιτάς βιτρίνες και λεζάντες που εξηγούνε κάποια πράγματα μπορεί να μην τους έμεινε και τίποτα. Σ' αυτό δεν έχει διαφορά [παιδιά με και χωρίς προβλήματα όρασης]» (ΕΠΣ 3).

«Ε...γενικά είναι μια ευχάριστη δραστηριότητα. Εννοείται ότι είναι. Πολλές φορές όμως ο μαθητής μπορεί να είχε κουραστεί κατά την διάρκεια της ξενάγησης... Ο τρόπος που γίνεται μερικές φορές κουράζει τα παιδιά» (ΕΠΣ 4).

«Όταν η επίσκεψη γίνεται με το παιχνίδι και την παρουσίαση τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα. Άμα τα περάσεις απλά για να αγγίξουν κάτι και δεν τους εξηγήσεις δεν τους πεις, δεν έχουν καταλάβει τίποτα...Παίξει ρόλο όλο το πρόγραμμα. Αλλά αυτό δεν πιστεύω ότι είναι μόνο για τα παιδιά με απώλεια όρασης, αυτό συμβαίνει με όλα τα παιδιά» (ΕΕΣ 3). «Αν τα παιδιά το δούνε «ωχ πάλι σε μουσείο θα πάμε» δεν είναι ευχάριστη δραστηριότητα. Αν τα παιδιά δούνε ότι το μουσείο είναι μια συλλογή από πράγματα ... και μπορούνε να δούνε μια συνέχεια ιστορική ή εικαστική, κάποια πορεία σε ένα θέμα, είναι πολύ ενδιαφέρον» (ΕΕΣ 2). «Απλά τα δικά μας παιδιά [μαθητές με προβλήματα όρασης] θέλουνε να είναι πολύ φιλικός ο υπεύθυνος του μουσείου για να είναι πιο εξοικειωμένα. Αν είναι κάποιος αυστηρός δε θα λειτουργήσουν κι αυτά. Δε θα κάνουν ερωτήσεις και τέτοια» (ΕΕΣ 3).

- Συνθήκες πρόσβασης

Οι διευκολύνσεις πρόσβασης αναφέρθηκαν από τρεις εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης ως προϋπόθεση για να είναι ευχάριστες οι επισκέψεις σε μουσεία, αν και το ζήτημα της πρόσβασης είχε αναφερθεί και σε προηγούμενες ερωτήσεις των συνεντεύξεων και από τους ίδιους αλλά και από άλλους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον φωτισμό, στην πρόσβαση μέσω αφής σε εκθέματα, στη θέση του μαθητή μέσα στο χώρο και στην υποστήριξή του κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος:

«Τώρα για τα παιδιά με προβλήματα όρασης χρειάζονται κάποιες προϋποθέσεις. Δεν μπορείς να πας σε ένα μουσείο με χαμηλό φωτισμό...αν μπορούν ίσως να

αγγίζονται και κάποια πράγματα» (ΕΠΣ 2). «Απλά είναι ένα παραπάνω ότι πρέπει όλα αυτά να έχει και τη δυνατότητα να τα παρακολουθήσει. Πρέπει να φροντίσεις να είναι μπροστά το παιδί, σε συγκεκριμένη θέση. Η όταν κάτι είναι ηχητικό, γιατί όλα παίζουν ρόλο, πρέπει να έχει μια καλή θέση...ή να του εξηγήσεις κάτι. Αν υπάρχει μια βοήθεια είναι πολύ θετικά. Αν το αφήσεις το παιδί έτσι μόνο του μπορεί και να μην αντιληφθεί τίποτα» (ΕΠΣ 3).

- **Στελέχωση των μουσείων**

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν την αναγκαιότητα στελέχωσης των μουσείων με προσωπικό και τη γενικότερη οργάνωση των μουσείων: «Γενικά πιστεύω ότι είναι μια πολύ ευχάριστη εμπειρία. Αν υπάρχει οργάνωση και από το μουσείο και κατάλληλο προσωπικό. Δεν ξέρω αν υπάρχει» (ΕΤΕ 1).

Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης

Οκτώ συνολικά εκπαιδευτικοί – πέντε από Γενικά Σχολεία και τρεις από Ειδικά-αναφέρουν ως προϋπόθεση για να είναι ευχάριστες οι επισκέψεις σε μουσεία για τα παιδιά ζητήματα που συνδέονται με πρακτικές και τις συνθήκες μέσα στο χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης (βλ. παραπάνω, Πίνακα 12), όπως:

- **Σύνδεση της επίσκεψης στο μουσείο με την καθημερινή σχολική πράξη**

Πέντε εκπαιδευτικοί –τρεις Τμημάτων Ένταξης, ένας Παράλληλης Στήριξης και ένας Ειδικού Σχολείου- επισημαίνουν τη σημασία της προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία για τη δημιουργία κινήτρων, την καλύτερη σύνδεση με τα μαθήματα χωρίς να χάνεται το στοιχείο της έκπληξης στην επίσκεψη, τη σημασία μιας συνολικής οργάνωσης της επίσκεψης και από την πλευρά των εκπαιδευτικών – συμπεριλαμβανομένης και της ανατροφοδότησης μετά την επίσκεψη- για την καλύτερη συμμετοχή των μαθητών με προβλήματα όρασης και τη συνεργασία με τους βλέποντες συμμαθητές τους ώστε η επίσκεψη να είναι και ευχάριστη αλλά και πιο ενδιαφέρουσα σε σχέση με τη διδασκαλία στο σχολείο:

«Γενικά είναι μια ευχάριστη δραστηριότητα. Απλά θεωρώ ότι πρέπει πρώτα να υπάρχει το ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών, να τους έχει εντείνει κάποιος το ενδιαφέρον και να θέλουν να δουν από περιέργεια, τι είναι αυτό το πράγμα, ο χώρος, τι έχει, γιατί είναι ωραίος «γιατί μας πάτε εκεί πέρα»; Όλο αυτό έλειπε. Υπήρχε απλά το πρόγραμμα: Θα πάμε στο συγκεκριμένο μουσείο, θα δούμε αυτά, τέλος. Γιατί είναι ωραίο; Δεν έλεγε κανείς. Γιατί πάμε εκεί πέρα; Επειδή το λένε; Δεν αναφέρεται πουθενά αυτό το πράγμα» (ΕΠΣ 4).

«Η οργάνωση πριν, ανατροφοδότηση μετά και στο Τμήμα Ένταξης και στη Γενική Τάξη και αξιολόγηση στο τέλος, πιστεύω ότι είναι το καλύτερο απ' όλα [...]αν υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους [μεταξύ συμμαθητών με και χωρίς προβλήματα όρασης], να το συζητήσουν, να συνεργαστούν θα ήταν αλλιώς [...]Και να είναι ευχάριστο και να περνούν ωραία τα παιδιά και να μαθαίνουν. Είναι πολύ καλύτερο από το να κάθονταν πέντε ή δέκα ώρες στο σχολείο πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο» (ΕΤΕ 2). «Ε...δεν είναι πιο ευχάριστες απ' ό,τι

σε εκδρομές που πηγαίνουμε, αλλά, ναι, είναι ευχάριστες, όταν συνδέονται με τα μαθήματα, να έχει γίνει μια καλή προετοιμασία και σε επίπεδο να αφήνω πράγματα για να τα ανακαλύψουν εκεί χωρίς να τα έχουμε πει όλα από πριν, νομίζω ότι είναι κάτι ευχάριστο για όλα τα παιδιά» (ΕΤΕ 3). «Αν συνδυαστεί και με κάτι που έχουν συναντήσει στο μάθημά τους το καθημερινό τότε νομίζω πως είναι ο τέλειος κύκλος» (ΕΕΣ 2).

- **Κατάλληλη επιλογή εκπαιδευτικού προγράμματος**

Δύο εκπαιδευτικοί Ειδικών Σχολείων αναφέρονται, επίσης, στη σημασία της επιλογής του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος ανάλογα με την ηλικία και τα χαρακτηριστικά των παιδιών:

«Εξαρτάται και από την ηλικία των παιδιών. Δε θα το πας το παιδί της Α' τάξης στο Βυζαντινό» (ΕΕΣ 3). «Και επιπλέον αν το περιεχόμενο που έχει επιλεγεί είναι εύληπτο από το παιδί, δηλαδή ως προς το ηλικιακό του επίπεδο. Αν πας ένα παιδί σε ένα μουσείο που δεν τραβάει καθόλου το ενδιαφέρον του παιδιού, ε δεν θεωρώ ότι θα μπορούσε να το έλξει όσο καλά και να παρουσιαστεί, πρέπει να το καταλάβουν, να το αντιληφθούν. Θεωρώ ότι γίνεται ενδιαφέρον το μουσείο όταν το αντιλαμβάνεται ο άλλος. Όχι παντού, ό,τι να ναι» (ΕΕΣ 4).

- **Συνεργασία εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Γενικής Αγωγής**

Ένας εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης επισημαίνει ότι για την κατάλληλη προετοιμασία των παιδιών και της επίσκεψης απαραίτητη προϋπόθεση είναι η έγκαιρη ενημέρωση του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και η συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής: «Δεν μπορείς να πας σε ένα μουσείο χωρίς να είναι ενήμερη η δασκάλα. Εγώ ας πούμε ήμουν απροετοίμαστη για το οτιδήποτε. Ούτε ήξερα ποιο είναι αυτό το μέρος να ετοιμάσω κάτι να του πω ή να κάνουμε κάτι» (ΕΠΣ 2).

- **Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη Μουσειακή Εκπαίδευση**

Ένας εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης, αναφέρθηκε, επίσης, και στη γενικότερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα των μουσείων επισημαίνοντας τις δυσκολίες που υπάρχουν στον τομέα της ενημέρωσης γενικότερα για τη Μουσειακή Εκπαίδευση:

«Ενημέρωση δεν υπάρχει. Κάνουν γενικά κάποιες ημερίδες για τη Μουσειακή Εκπαίδευση αλλά ήταν καθημερινή, εντός ωραρίου οπότε δεν μπορούσαμε να πάμε όλοι. Κανονίσανε να πάει ένας σαν εκπρόσωπος και μετά να πει και στους υπόλοιπους τι άκουσε. Αλλά ξέρεις τώρα πώς γίνονται αυτά, τι να σου πει ο άλλος και πώς να... Ε, δε γίνεται έτσι, κάτι είναι, αλλά δεν αρκεί. Θα έπρεπε να γίνονται τέτοιες ημερίδες πιο συχνά να ξέρουμε κι εμείς τι κάνουν τα μουσεία» (ΕΤΕ 1).

4ος Άξονας - «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»: Γνωστικά αντικείμενα που υποστηρίζονται μέσω επισκέψεων σε μουσεία.

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου τα οποία μπορούν να υποστηριχθούν, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν οι ακόλουθες περιπτώσεις (βλ. Πίνακα 13):

Πίνακας 13: Γνωστικά αντικείμενα που μπορούν να υποστηριχθούν μέσω επισκέψεων σε μουσεία
4^{ος} άξονας: «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»: Θεματική περιοχή: Γνωστικά αντικείμενα που μπορούν να υποστηριχθούν μέσω επισκέψεων σε μουσεία

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Όλα τα μαθήματα	
Διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα	Ιστορία Γλώσσα Μαθηματικά Μελέτη Περιβάλλοντος Φυσική Γεωγραφία Φυσική Αγωγή Εικαστικά Άλλα μαθήματα (Θεατρική Αγωγή, Πληροφορική, Θρησκευτικά)

Γνωστικά αντικείμενα που υποστηρίζονται μέσω επισκέψεων σε μουσεία

- Όλα τα μαθήματα του σχολείου

Έντεκα συνολικά εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (επτά από Γενικά Σχολεία και τέσσερις από Ειδικά) αναφέρουν ότι όλα τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο θα μπορούσαν να υποστηριχθούν μέσα από επισκέψεις σε διάφορα μουσεία. Δύο εκπαιδευτικοί, επίσης, κάνουν σαφή αναφορά στη «*διαθεματικότητα*» και στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί μια επίσκεψη σε μουσείο για την υποστήριξη διαφόρων μαθημάτων ανεξάρτητα από το επιστημονικό πεδίο στο οποίο τυπικά μπορεί να εμπίπτει μια μουσειακή συλλογή ενώ ορισμένοι αναφέρονται στη θέληση ή και στο ταλέντο του εκπαιδευτικού αλλά και στο ίδιο το μουσείο ως χώρο κινήτρων. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν γενικότερα και όχι σε σχέση με τα μαθήματα ή τους τομείς που διδάσκουν οι ίδιοι (π.χ. Τμήμα Ένταξης):

«Η διαθεματικότητα, αυτή που τόσο πολύ αναφέρεται και στα καινούρια βιβλία. Μπορεί να εφαρμοστεί κάλλιστα μέσα στο χώρο του μουσείου [...] Ανάλογα και με το είδος του μουσείου όλα μπορούν να συνδεθούν» (ΕΠΣ 1). «Αν έχεις καλή θέληση μπορείς να βρεις για όλα τα μαθήματα μια αφορμή, απλά δεν ξέρω πόσοι θα μουν σε αυτή τη διαδικασία» (ΕΠΣ 3). «Θεωρώ τα πάντα. Μπορεί να αξιοποιηθεί οποιοσδήποτε μαθησιακός τομέας. Μπορούν να καλυφθούν επαρκώς όλα τα γνωστικά αντικείμενα με ένα πιο άμεσο και ευχάριστο τρόπο» (ΕΠΣ 6). «Θεωρώ όλα. Έχει να κάνει με το ταλέντο του δασκάλου πώς θα τα

δέσει. Αλλά τουλάχιστον αρχές όλων των μαθημάτων μπορούν καλυφθούν. Το μουσείο δίνει πάρα πολλά κίνητρα, πάρα πολλά ερεθίσματα να κάνεις πράγματα. Από κει και πέρα είναι το πώς θα το καλύψεις. Είναι θέμα δασκάλου» (ΕΕΣ 4).

Γνωστικά αντικείμενα που υποστηρίζονται μέσω επισκέψεων σε μουσεία

- Διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα

Εξετάζοντας τα παραδείγματα μαθημάτων τα οποία μπορούν να υποστηριχθούν μέσα από επισκέψεις σε μουσεία που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, τα μαθήματα αυτά είναι τα παρακάτω (βλ. και Πίνακα 13):

- Ιστορία

Δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί (οκτώ Παράλληλης Στήριξης, τρεις Τμημάτων Ένταξης και τρεις Ειδικού Σχολείου) ανέφεραν το μάθημα της Ιστορίας είτε με γενικές αναφορές είτε με αναφορές σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες:

«Καλά δε θα σου πω η Ιστορία, εκ των πραγμάτων» (ΕΕΣ 4). «Βεβαίως. Στην Δ΄ Δημοτικού μάλιστα που γίνεται πολύς λόγος και τον Μέγα Αλέξανδρο μπορούν να πάνε τα παιδιά στο Μουσείο της Βεργίνας, έχει καταπληκτικά εκθέματα. Και υπάρχουνε μουσεία σε όλη την Ελλάδα [αναφορά σε μουσεία αρχαιολογικά] κομμάτια της Ιστορίας δηλαδή» (ΕΠΣ 2). «Μπορείς να μιλήσεις για Γεωμετρική Περίοδο ας πούμε, Ιστορία δηλαδή» (ΕΤΕ 3).

- Γλώσσα

Δεκατρείς εκπαιδευτικοί (επτά Παράλληλης Στήριξης, τρεις Τμημάτων Ένταξης και τρεις Ειδικών Σχολείων) – αναφέρθηκαν στο μάθημα της Γλώσσας είτε με γενικές αναφορές (τέσσερις αναφορές) είτε με συγκεκριμένες θεματικές ενότητες που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας με περιεχόμενο και αναφορές σε μουσεία (δύο αναφορές) ή άλλες γενικότερες θεματικές ενότητες της Γλώσσας ώστε οι μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο των ενοτήτων αυτών (τρεις αναφορές) ή με παραδείγματα δραστηριοτήτων στη Γλώσσα (π.χ. παραγωγή γραπτού λόγου (δύο αναφορές), άλλες γλωσσικές δραστηριότητες (μία αναφορά). Ένας εκπαιδευτικός, επίσης, αναφέρεται στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών:

«Και διαθεματικά... για παράδειγμα σ' ένα μουσείο μουσικής, μουσικών οργάνων θα συνδεόταν κατευθείαν με τη γλώσσα...[διαθεματικότητα]» (ΕΠΣ 4). «Με τη Γλώσσα, τη Λογοτεχνία, την ποίηση» (ΕΠΣ 7). «Στη Γλώσσα υπάρχουν μαθήματα που είναι σχετικά με τα μουσεία» (ΕΠΣ 8). «Η Γλώσσα, γιατί σε διάφορες ενότητες θα βοηθούσε τα συγκεκριμένα παιδιά [τα παιδιά με προβλήματα όρασης] να αποκτήσουν πληροφορίες για τον γύρω τους κόσμο» (ΕΤΕ 2). «Κοίταξε εγώ και από το μάθημα της Γλώσσας έχω πάει στο [όνομα μουσείου] που ήτανε άψογη η ξενάγηση» (ΕΕΣ 3). «Και το μάθημα της Γλώσσας που μετά τις επισκέψεις εμείς

είχαμε κάποια παραγωγή γραπτού λόγου» (ΕΠΣ 5). «*Η για παράδειγμα, κάνουμε ένα μάθημα στην Έκτη για το πώς δίνουμε οδηγίες, συνταγές. Στο Παιδικό Μουσείο για παράδειγμα μπορούν να φτιάξουν κάτι, μια σοκολάτα και μετά αυτό που έκαναν να το δώσουν σε οδηγίες. Στη Γλώσσα δηλαδή*» (ΕΤΕ 3). «*Και στη Γλώσσα, τα παιδιά ρωτάνε λέξεις*» (ΕΠΣ 1).

- **Μαθηματικά**

Το μάθημα των Μαθηματικών, αναφέρθηκε, επίσης, από έντεκα εκπαιδευτικούς (πέντε Παράλληλης Στήριξης, δύο Τμημάτων Ένταξης και τέσσερις Ειδικών Σχολείων). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο μάθημα των Μαθηματικών γενικά (τρεις αναφορές), σε συγκεκριμένες ενότητες διδασκαλίας (μία αναφορά), σε σύνδεση με μουσεία συγκεκριμένου θεματικού περιεχομένου και σε δραστηριότητες εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή σε άλλες δραστηριότητες με αντίστοιχες μεμονωμένες αναφορές (π.χ. υπολογισμός χρονολογιών). Ωστόσο, τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο μάθημα των Μαθηματικών με κάποιο δισταγμό:

«Έχω πάει και στο μάθημα των Μαθηματικών που είχε μέσα για γεωμετρικά σχήματα» (ΕΕΣ 3). *«Ας πούμε στα Μαθηματικά, σε ένα μουσείο πειραμάτων»* (ΕΕΣ 1). *«Το μάθημα των Μαθηματικών γιατί κι εκεί υπάρχουν δραστηριότητες, να μετρήσουν...ε ναι, είναι και για τα Μαθηματικά. Δηλαδή, βάζει το μυαλό σου να σκεφτεί»* (ΕΠΣ 1). *«Π.χ. σ' ένα αρχαιολογικό μουσείο βλέπουμε και χρονολογίες και τα παιδιά μπορούν να κάνουν αφαίρεση να βρουν πόσα χρόνια πριν, μπορούμε να πούμε ότι υποστηρίζεται το μάθημα των Μαθηματικών»* (ΕΠΣ 6). *«Για τα Μαθηματικά... δεν ξέρω. Ίσως με τα σχήματα, θα μπορούσε»* (ΕΤΕ 1).

- **Μελέτη Περιβάλλοντος**

Έξι εκπαιδευτικοί – δύο Παράλληλης Στήριξης, ένας Τμήματος Ένταξης και τρεις Ειδικών Σχολείων - αναφέρονται επίσης στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος γενικότερα (5 αναφορές) ή σε σχέση με συγκεκριμένα μουσεία: *«Μπορεί να αξιοποιηθούν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»* (ΕΠΣ 6). *«Εμείς και ο Κόσμος στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας»* (ΕΕΣ 3).

- **Φυσική**

Πέντε εκπαιδευτικοί – τρεις Παράλληλης Στήριξης, ένας Ειδικού Σχολείου και ένας Τμήματος Ένταξης - αναφέρονται και στο μάθημα της Φυσικής. Και στην περίπτωση, οι αναφορές των εκπαιδευτικών είναι είτε γενικές (μία αναφορά) είτε πιο συγκεκριμένες σε σύνδεση μουσεία σχετικού περιεχομένου και ανάλογες δραστηριότητες εκπαιδευτικών προγραμμάτων (δύο αναφορές). Δύο εκπαιδευτικοί, ωστόσο, αναφέρονται στο μάθημα της Φυσικής με κάποιο δισταγμό: *«Με τις φυσικές επιστήμες»* (ΕΠΣ 6). *«Και τη Φυσική σ' ένα μουσείο πειραμάτων»* (ΕΕΣ 1). *«Δηλαδή για τη Φυσική... δεν ξέρω. Δεν ξέρω στην Αθήνα τι υπάρχει»* (ΕΠΣ 3).

- **Γεωγραφία**

Τέσσερις εκπαιδευτικοί (δύο Τμημάτων Ένταξης, ένας Παράλληλης Στήριξης και ένας Ειδικού Σχολείου), ανέφεραν το μάθημα της Γεωγραφίας. Δύο εκπαιδευτικοί κάνουν γενικές αναφορές ενώ άλλοι δύο εκφράζουν επιφυλάξεις για τη σύνδεση του μαθήματος της Γεωγραφίας με την ύπαρξη μουσείων σχετικού περιεχομένου: «Μπορεί να συνδεθεί και με τη Γεωγραφία» (ΕΕΣ 4). «Και Γεωγραφία ίσως [...]» (ΕΤΕ 2).

- **Φυσική Αγωγή**

Δύο εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης αναφέρονται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με αναφορές σε συγκεκριμένο μουσείο σχετικού θεματικού περιεχομένου: «Στης Γυμναστικής όπως πήγαμε στο [όνομα μουσείου] εκεί μας συνόδευσε και ο γυμναστής» (ΕΠΣ 1).

- **Εικαστικά**

Δύο εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης αναφέρονται στο μάθημα των Εικαστικών είτε σε σχέση με επισκέψεις σε Μουσεία Τέχνης είτε με αναφορές σε σχετικές δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου ή και στο μουσείο: «Εικαστικά όπως στο μουσείο τέχνης» (ΕΠΣ 8). «Εικαστικά. Να ζωγραφίσουν εκθέματα... Η σ' ένα πρόγραμμα μουσείου που είχαν κάνει τα παιδιά πήλινα αγγεία» (ΕΠΣ 5).

- **Μουσική**

Δύο εκπαιδευτικοί (ένας Ειδικού Σχολείου και ένας Τμήματος Ένταξης) αναφέρονται στο μάθημα της Μουσικής, ο ένας από τους οποίους εκφράζει κάποιον δισταγμό: «Με τη μουσική, τα πάντα» (ΕΕΣ 2). «Απ' το αντικείμενό μου τώρα λέω. Δεν μπορώ να μιλήσω για τη Μουσική ας πούμε» (ΕΤΕ 2).

- **Άλλα μαθήματα**

Άλλα μαθήματα που αναφέρονται με μεμονωμένες αναφορές είναι τα Θρησκευτικά, η Θεατρική Αγωγή και η Πληροφορική («υπολογιστές»):

«Θα έκανα κι ένα θεατρικό πάνω σε μια σκηνή [υποθετικό παράδειγμα σε σχέση με αρχαιολογικό μουσείο]» (ΕΠΣ 5). «Τα θρησκευτικά, τα πάντα» (ΕΕΣ 2). «Μπορείς να ασχοληθείς με υπολογιστές, με googlearth, με χίλια δυο» (ΕΕΣ 4).

4ος Άξονας - «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»: Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων.

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ερώτηση για το αν οι επισκέψεις σε μουσεία συμβάλλουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, διαπιστώνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι επισκέψεις σε μουσεία συμβάλλουν ή μπορούν να συμβάλουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, όπως και προηγούμενα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί απαντούν αναφέροντας κοινωνικές δεξιότητες ενώ άλλοι αναφέρονται στις προϋποθέσεις για την επίτευξη ανάλογων στόχων και κοινωνικών δεξιοτήτων (βλ. Πίνακα 14):

Πίνακας 14: Μουσείο και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων

4^{ος} άξονας: «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»: Θεματική περιοχή: Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Κοινωνικές δεξιότητες και μουσείο	<p>Δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Επικοινωνία/Αλληλεπίδραση με παιδιά και ενήλικες</i>- <i>Συμμετοχή σε διάλογο</i>- <i>Διατύπωση ερωτήσεων</i>- <i>Τήρηση κανόνων στο διάλογο</i>- <i>Σεβασμός στον συνομιλητή</i>- <i>Έκφραση απόψεων</i>- <i>Έκφραση συναισθημάτων</i>- <i>Συνεργασία (εργασία σε ομάδες)</i>- <i>Ικανότητα να ζητούν και να δέχονται βοήθεια</i> <p>Απόκτηση εμπειριών από διαφορετικούς χώρους και κανόνες συμπεριφοράς</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Εμπλουτισμός εμπειριών</i>- <i>Νέα ερεθίσματα</i>- <i>Κανόνες συμπεριφοράς σε χώρους όπως τα μουσεία</i>- <i>Σεβασμός στο χώρο</i>- <i>Σεβασμός στους άλλους επισκέπτες</i> <p>Άλλοι κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Αυτοπεποίθηση</i>- <i>Μεγαλύτερη διάθεση επικοινωνίας</i>- <i>Αίσθηση ισότητας</i>- <i>Αίσθηση συμμετοχής</i>- <i>Ευαισθητοποίηση βλεπόντων μαθητών</i>
Προϋποθέσεις για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στο μουσείο	<p>Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο των μουσείων</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων</i>- <i>Συνθήκες πρόσβασης</i>- <i>Στελέχωση μουσείων</i> <p>Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Σύνδεση της επίσκεψης στο μουσείο με την καθημερινή σχολική πράξη</i>- <i>Κατάλληλη επιλογή εκπαιδευτικού προγράμματος</i>- <i>Συχνότητα επισκέψεων</i>- <i>Συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής</i>- <i>Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη Μουσειακή Εκπαίδευση</i>

Κοινωνικές δεξιότητες και μουσείο

Δέκα συνολικά εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ζητήματα που αφορούν κοινωνικές δεξιότητες και οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές (και) με σοβαρά προβλήματα όρασης από τις επισκέψεις σε μουσεία. Με βάση τις απαντήσεις τους προκύπτουν οι ακόλουθες κατηγορίες και υποκατηγορίες:

- Δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας

Έξι εκπαιδευτικοί (τέσσερις Παράλληλης Στήριξης, ένας Τμήματος Ένταξης και ένας Ειδικού Σχολείου) αναφέρονται σε δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας όπως η καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να αλληλεπιδρούν γενικά και να επικοινωνούν με άλλα παιδιά και ενήλικες μέσα σε διαφορετικά πλαίσια (τέσσερις αναφορές), η ικανότητα να διατυπώνουν ερωτήσεις (τέσσερις αναφορές), η συνεργασία μεταξύ των μαθητών (δύο αναφορές), η συμμετοχή στο διάλογο και στη συζήτηση ακολουθώντας κάποιους κανόνες και με σεβασμό στο συνομιλητή τους (δύο αναφορές) ενώ μεμονωμένες αναφορές υπάρχουν για την ικανότητα των παιδιών να διατυπώνουν τη γνώμη τους, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να ζητούν βοήθεια όταν τη χρειάζονται:

«Βέβαια. Ρωτάνε... βλέπεις και την ικανότητα του παιδιού να αλληλεπιδράσει με άλλους ενήλικες που δεν είναι στα πλαίσια του σχολείου τα περιορισμένα. Μετά δουλεύουν ομαδικά, συνεργατικά » (ΕΠΣ 1). «Οι υπεύθυνοι του μουσείου τους βάζουν κάποιες δραστηριότητες στις οποίες πρέπει να συνεργασθούν, να γράψουν κάποια πράγματα, να πουν την γνώμη τους: όλο αυτό βοηθάει στην κοινωνικοποίησή τους. Τους βλέπω μέσα στο σχολείο είναι κλειστοί, δεν θα μιλήσουν, δεν θα πουν την άποψή τους εύκολα, εκεί επειδή είναι σαν παιχνίδι, ξεδιπλώνεται το κοινωνικό κομμάτι του εαυτού τους» (ΕΠΣ 5).

«Κατ'αρχήν έρχεται σε επαφή με καινούρια πρόσωπα, μαθαίνει πώς να κινείται μέσα σε ένα μουσείο [...] και στην επικοινωνία με καινούριους ανθρώπους, στο να εκδηλώσει συναισθήματα, να κάνει ερωτήσεις, δηλαδή να μάθει να επικοινωνεί...» (ΕΠΣ 7). «Σίγουρα όταν ένα παιδί πηγαίνει στο μουσείο, πρέπει να μάθει να σέβεται. Για παράδειγμα να μη μιλάει όταν μιλάνε οι άλλοι, να περιμένει να ρωτήσει κάτι. Αυτό βοηθάει πιστεύω. Και βλέπουμε και άλλα άτομα εκεί μέσα εκτός από το σχολείο το δικό μας, είναι κι άλλα σχολεία, και βλέπεις και άλλα παιδάκια, μιλούσανε όπως όλα τα παιδιά που έχουν την περιέργεια όταν βλέπουν άλλα παιδιά. Θα το βοηθούσε ιδιαίτερα. Να μάθει δηλαδή να μιλάει με άλλα άτομα εκτός από τα παιδιά της τάξης του» (ΕΠΣ 8).

«Εννοείται. Αν θα θέλαμε να εντάξουμε σ' αυτό το κομμάτι και το δίνω χρόνο και στον άλλον να μιλήσει, και να εκφράσουμε τις απορίες μας και μετά υπάρχει ένας διάλογος εννοείται ότι μπορεί να βοηθήσει και σε αυτό. Στην τάξη υπάρχει ένας κανόνας, ότι μιλάει ο δάσκαλος και όταν σταματήσει ο δάσκαλος σηκώνεις χέρι να μιλήσεις. Αυτό όμως δεν είναι σίγουρο ότι θα μπορεί να το κάνει ο τυφλός και έξω από την τάξη. Υπάρχει μια ευκαιρία να γίνει σε ένα πλαίσιο κοινωνικά αποδεκτό. Με αυτή την έννοια μπορεί να βοηθήσει μια επίσκεψη» (ΕΤΕ 3). «Γενικά, και όχι μόνο με τα δικά μου παιδιά, ενθαρρύνονται να επικοινωνήσουν, να ρωτήσουνε, να περιεργαστούν ή και να ζητήσουνε βοήθεια για το πώς θα τους εξηγήσει κάποιος ... και είναι πολύ σημαντικό» (ΕΕΣ 2).

- Απόκτηση εμπειριών από διαφορετικούς χώρους και κανόνες συμπεριφοράς**

Πέντε εκπαιδευτικοί (δύο Παράλληλης Στήριξης, δύο Τμημάτων Ένταξης και ένας Ειδικού Σχολείου) αναφέρουν τη σημασία απόκτησης εμπειριών από διαφορετικούς χώρους όπως τα μουσεία και την τήρηση κανόνων συμπεριφοράς με γενικές αναφορές ή με συγκεκριμένα παραδείγματα όπως η τήρηση ησυχίας, η καθαριότητα, η προσέγγιση των εκθεμάτων και ο σεβασμός στο χώρο και στους άλλους επισκέπτες:

«Είναι ένα πλαίσιο για πολλούς μαθητές αν όχι τόσο πρωτόγνωρο όχι όμως συνηθισμένο. Είναι ένας καινούριος χώρος στον οποίο πρέπει να ακολουθήσουν κάποιους κανόνες και κοινωνικούς βεβαίως. Κι όσον αφορά την τήρηση της ησυχίας, πως προσεγγίζουν τα εκθέματα, όσον αφορά την καθαριότητα, τον σεβασμό που πρέπει να δείχνουνε και γενικότερα πιστεύω ότι βοηθά πάρα πολύ» (ΕΠΣ 6). «Ο σεβασμός στους γύρω μου, ότι δεν ενοχλώ τους γύρω μου όταν αυτοί κοιτάζουν ένα έκθεμα ή όταν ξεναγούνται οι ίδιοι, είναι επίσης κάτι στο οποίο μπορεί να βοηθήσει μια επίσκεψη στο μουσείο. Ε, ναι νομίζω πως μπορούν να βοηθήσουν και σε κοινωνικές δεξιότητες» (ΕΤΕ 3). «Ναι είναι πολύ σημαντικό[...] πολλές φορές το έξω από το σπίτι είναι μόνο πάρκο. Όλα είναι πάρκο. Οπότε μαθαίνουμε ότι δεν είναι όλα πάρκο και κάθε χώρος έχει και τους δικούς του κανόνες συμπεριφοράς» (ΕΕΣ 2).

- Άλλοι κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι

Δύο εκπαιδευτικοί (Παράλληλης Στήριξης και Ειδικού Σχολείου) αναφέρονται στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, τη μεγαλύτερη διάθεση επικοινωνίας, την αίσθηση της ισότητας ή τον ενθουσιασμό της συμμετοχής στη ομάδα:

«Ο μαθητής μου μετά [...] ήταν πιο ανοιχτός, με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση [...] Οπότε όλο αυτό βοήθησε να γίνει πιο κοινωνικός, να νιώσει... ότι εγώ δεν είμαι διαφορετικός από τους άλλους κι άλλοι μπορούν να έρχονται σε μένα... να μην κάνω μόνο εγώ τα βήματα ... και οι άλλοι μπορούν. Ένοιωσε για πρώτη φορά ίσος» (ΕΠΣ 5). «Τα παιδιά αυτά ούτως ή άλλως αναπτύσσουν τέτοιες δεξιότητες, το έχουν ανάγκη αυτό το πράγμα αλλά ναι, το μουσείο ίσως να μπορούσε να βοηθήσει ακόμα περισσότερο σ' αυτό, σ' αυτόν τον κοινό ενθουσιασμό του ανακαλύπτω μαζί με τους άλλους» (ΕΕΣ 1).

Προϋποθέσεις για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στο χώρο του μουσείου

Επτά συνολικά εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα μουσεία θα μπορούσαν να συμβάλουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων αν υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις (βλ. Πίνακα 14), οι οποίες είναι οι εξής:

Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο των μουσείων

- Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Πέντε εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (τρεις Παράλληλης Στήριξης και δύο Τμημάτων Ένταξης) αναφέρονται σε ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα μουσεία ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως οι δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, η συμμετοχή σε μια συζήτηση ή ο σεβασμός μεταξύ των μαθητών. Οι αναφορές τους είναι είτε γενικές είτε πιο συγκεκριμένες για τον τρόπο σχεδιασμού του προγράμματος σε αντιδιαστολή με τη γενικού τύπου ξενάγηση, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα για μεγαλύτερη δραστηριοποίηση των μαθητών, αλληλεπίδραση και συνεργασία. Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος και στη διαχείριση της σχολικής ομάδας ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών με και χωρίς προβλήματα όρασης και στην τήρηση κάποιων κανόνων που συμβάλουν στην ανάπτυξη σεβασμού των βλεπόντων μαθητών στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες όρασης:

«Επικοινωνία μέσα στην ομάδα... κοίτα αλλάζει και το ύφος, όταν ακούς κάποιον άλλο σε έναν άλλο χώρο [...] Αλλά και πάλι είναι η οργάνωση. Χρειάζεται δουλειά. Και με τον υπεύθυνο του μουσείου» (ΕΤΕ 1). «Αυτό συμβαίνει αν φροντίσει κάποιος το καλλιεργήσει. Αν το αφήσεις από μόνο του μπορεί το παιδί να είναι απομονωμένο, να μην του δίνει κανείς σημασία, να είναι συνέχεια μπροστά μπροστά κολλημένο να κοιτάει και σε λίγο να βαρεθεί κιόλας...Αλλά αν έχεις φτιάξει ένα πρόγραμμα κι έχεις βάλει τα παιδιά σε ομάδες, να συνεργάζονται και να κάνουν διάφορες δραστηριότητες τότε καλλιεργείται και η κοινωνικότητα. Αν απλά τα αφήσεις μέσα σ' ένα χώρο να κοιτάνε πράγματα δεν ξέρω αν θα καλλιεργήσει κάτι» (ΕΠΣ 3). «Επειδή τα προγράμματα των μουσείων πολλές φορές είναι λίγο εισηγήσεις, όπου μιλάει κάποιος και τα παιδιά ακούνε, θα μπορούσε τα παιδιά να δραστηριοποιούνται περισσότερο στο μουσείο μέσα. Ακόμα και σε μια συζήτηση αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες» (ΕΠΣ 4). «Κοίτα από τη μία άποψη τα παιδιά είναι κάπως διαχωρισμένα γιατί είμαι πάντα εγώ από δίπλα ή ήτανε αυτός που παρουσίαζε από δίπλα. Και ουσιαστικά δεν υπήρχε αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά. Υπήρχε αλληλεπίδραση με εμένα ή με τον υπεύθυνο αλλά ως εκεί. Από την άλλη, σε κάποιες περιπτώσεις υπήρχε κάποια αλληλεπίδραση με παιδιά, με συγκεκριμένα παιδιά τα οποία είναι συνέχεια με τα δικά μου όπου θα έλεγα ότι ήτανε καθοριστική από την άποψη ότι σ' αυτές τις επισκέψεις, [...]εδραίωσαν μια φιλία. Μιλάω για τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών» (ΕΤΕ 2). «Αυτό που παρατήρησα είναι ότι ενώ τα υπόλοιπα παιδιά ξέραν ότι δεν βλέπει καλά αλλά πρέπει να ακούει καλά, αρκετές φορές τύχαινε μια φασαρία, ένας πανικός...δεν μπορούσε να ακούει, να καταλαβαίνει τι γίνεται στο χώρο και να χάνει κάποια πράγματα. Για μένα κι αυτό είναι μια κοινωνική δεξιότητα, να κατανοήσεις τι θέλει ο άλλος και τι ανάγκη υπάρχει» (ΕΠΣ 4).

- Συνθήκες πρόσβασης

Ένας εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης αναφέρεται και στις συνθήκες πρόσβασης μέσω αφής στα εκθέματα των μουσείων που συμβάλουν στην καλύτερη συμμετοχή

των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης: «Αν το παιδί μπορεί να δει, να βοηθηθεί να αγγίξει τότε ναι, αλλιώς δεν γίνεται κάτι» (ΕΠΣ 2).

Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο του σχολείου

Τέσσερις εκπαιδευτικοί (δύο Ειδικών Σχολείων, ένας Παράλληλης Στήριξης και ένας Τμήματος Ένταξης) αναφέρονται σε προϋποθέσεις που αφορούν τις πρακτικές και τις συνθήκες στο χώρο του σχολείου:

- Σύνδεση της επίσκεψης στο μουσείο με την καθημερινή σχολική πράξη

Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην οργάνωση της επίσκεψης από τους εκπαιδευτικούς επισημαίνοντας ζητήματα ρόλων μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τις περιπτώσεις των Γενικών Σχολείων, κατάλληλης προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία, ανατροφοδότησης μετά την επίσκεψη και εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων από το σχολείο:

«Πάρα πολύ! Αλλά το βασικό είναι πώς θα τους το δώσεις εσύ τις δύο προηγούμενες μέρες, να τα έχεις προετοιμάσει, να είναι ενθουσιασμένα, να είναι σαν τρελά να έρθει η μέρα να φύγουμε.» (ΕΕΣ 3). «Άψογα! Πολύ! Πάρα πολύ μπορούν να συμβάλουν. Θεωρώ ότι κάποιοι χώροι χρειάζονται διδασκαλία για το πώς θα τους προσεγγίσεις. Και δεν είναι μόνο το μουσείο. Δηλαδή υπάρχουν συγκεκριμένοι χώροι που το παιδί πρέπει να μάθει να συμπεριφέρεται κάπως για να το σεβαστεί όταν με το καλό μεγαλώσει και ενηλικιωθεί. Κι αυτό πιστεύω ότι γίνεται σε κάποια συγκεκριμένη ηλικία, αυτή του Δημοτικού. Αν περιμένεις να το μάθει ένα παιδί στο Γυμνάσιο, κήκες! Οι κοινωνικές συμπεριφορές έχουν να κάνουν με το Δημοτικό Σχολείο. Οπότε εκ των πραγμάτων το πώς θα συμπεριφερθούν τα παιδιά στο μουσείο έχει να κάνει με τι μηνύματα θα τους περάσεις στο Δημοτικό. Από τις μικρές ηλικίες» (ΕΕΣ 4). «Αλλά και πάλι είναι η οργάνωση [...] και από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τον δάσκαλο της Γενικής. Ο δάσκαλος Ειδικής είναι υποστηρικτικός» (ΕΤΕ 1). Και να το συζητήσουμε μετά τι είναι αυτό, τι του άρεσε» (ΕΠΣ 2).

- Κατάλληλη επιλογή εκπαιδευτικού προγράμματος

Ένας εκπαιδευτικός Ειδικού Σχολείου αναφέρει τη σημασία της κατάλληλης επιλογής χώρων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανάλογα με την ηλικία των μαθητών: «Εξαρτάται και από την ηλικία των παιδιών. Ας πούμε στην Α' Δημοτικού εγώ τα πηγαίνω στο [αναφορά σε θεματικά μουσεία], σε πατητήρια, σε ελαιοτριβεία που είναι πιο προσιτά γι' αυτά» (ΕΕΣ 3).

- Συχνότητα επισκέψεων

Ένας εκπαιδευτικός Ειδικού Σχολείου αναφέρει τη σημασία της συχνότητας των επισκέψεων σε μουσεία και τις επαναλαμβανόμενες εμπειρίες των μαθητών από τις επισκέψεις σε μουσεία: «Στην Α' Δημοτικού είναι λίγο ψαρωμένα τα παιδάκια αλλά από κει και πέρα, μετά την πρώτη, τη δεύτερη επίσκεψη, αρχίζουν και αυτά να λειτουργούν πιο κοινωνικά. Είναι τελείως διαφορετικά» (ΕΕΣ 3).

4ος Άξονας - «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»: Κοινωνική ένταξη

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχετική ερώτηση για το αν οι επισκέψεις σε μουσεία μπορούν να συμβάλουν στην κοινωνική ένταξη, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα μουσεία συμβάλλουν ή μπορούν να συμβάλουν στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης. Όπως και προηγούμενα, οι εκπαιδευτικοί άλλοτε αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να επιτευχθούν ανάλογοι στόχοι και σε διαφορετικά επίπεδα και άλλοτε στις προϋποθέσεις που απαιτούνται για αυτό (βλ. Πίνακα 15):

Πίνακας 15: Μουσείο και κοινωνική ένταξη

4^{ος} άξονας: «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»: Θεματική περιοχή: Κοινωνική ένταξη

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Τρόποι και επίπεδα συμβολής των μουσείων στην κοινωνική ένταξη	Ατομικό επίπεδο <ul style="list-style-type: none">- Διεύρυνση γνώσεων και εμπειριών- Κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι Επίπεδο σχολείου <ul style="list-style-type: none">- Συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών- Ευαισθητοποίηση μαθητών- Ισότιμη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες Επίπεδο κοινωνίας <ul style="list-style-type: none">- Ευαισθητοποίηση των μουσείων- Αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με και χωρίς προβλήματα όρασης
Προϋποθέσεις για την κοινωνική ένταξη	Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο των μουσείων <ul style="list-style-type: none">- Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων- Συνθήκες πρόσβασης- Στελέχωση μουσείων Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο του σχολείου <ul style="list-style-type: none">- Συχνότητα επισκέψεων Συνεργασία σχολείου και μουσείου

Τρόποι και επίπεδα συμβολής των μουσείων στην κοινωνική ένταξη

Δέκα εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι επισκέψεις σε μουσεία συμβάλλουν ή μπορούν να συμβάλουν στην κοινωνική ένταξη, βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα και σε διαφορετικά επίπεδα, σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο σχολείου και σε επίπεδο κοινωνίας.

Κοινωνική ένταξη και μουσεία – Ατομικό επίπεδο

Πέντε συνολικά εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον αντίκτυπο των επισκέψεων σε μουσεία σε ατομικό επίπεδο και συγκεκριμένα σε οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης όπως η διεύρυνση γνώσεων και εμπειριών αλλά και άλλους στόχους και δεξιότητες που συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα:

- **Διεύρυνση γνώσεων και εμπειριών**

Τρεις εκπαιδευτικοί (δύο Ειδικών Σχολείων και ένας Παράλληλης Στήριξης) αναφέρονται στη σημασία της απόκτησης εμπειριών στα μουσεία, στον ρόλο του μουσείου στην κοινωνία, στον μη αποκλεισμό των παιδιών με προβλήματα όρασης από τις δυνατότητες που προσφέρουν τα μουσεία, στη συμμετοχή, στην απόκτηση γνώσεων, στην ευρύτερη καλλιέργεια και στα οφέλη σε κοινωνικό επίπεδο τα οποία μπορεί να μην είναι πάντοτε άμεσα αντιληπτά:

«Με τον ίδιο τρόπο που συμβάλλει στους βλέποντες. Όταν καλλιεργούμαι και γνωρίζω πράγματα είμαι πιο άρτια ενταγμένος. Όχι σαν γνώσεις. Σαν αρτιότερη προσωπικότητα. Δεν περιοριζόμαστε μόνο στη σχολική γνώση» (ΕΕΣ 2). «Είναι ένας τρόπος για να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη. Διότι δεν απορρίπτεις ένα σύνολο δραστηριοτήτων για τα συγκεκριμένα παιδιά. Δηλαδή τα εντάσσεις μέσα στον κύκλο της κοινωνίας. Όλες αυτές οι δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν τα βοηθούν ώστε να ενταχθούν όσο το δυνατό περισσότερο στην κοινωνία. Εγώ θεωρώ ότι είναι οι καλύτερες δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν» (ΕΕΣ 4). «Τα μουσεία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της Ιστορίας μας και αν όχι μόνο της Ιστορίας αλλά και άλλων πτυχών θα μπορούσαμε να το γενικεύσουμε και της κοινωνίας. Αν μάθεις να λειτουργείς μέσα σ' αυτά και μάθεις να επεξεργάζεσαι τις πληροφορίες που σου προσφέρουν και όσον αφορά το πλαίσιο, οι κανόνες, οι γνώσεις που μπορείς να αποκομίσεις μέσα από τα μουσεία, και γνωστικά και κοινωνικά, μπορείς να τις αξιοποιήσεις γενικότερα: και στο πλαίσιο της τάξης και στη συναναστροφή σου με τους συμμαθητές σου, στο πλαίσιο της οικογένειας και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Οπότε μπορεί να μην φαίνεται επιφανειακά η σύνδεση αυτή αλλά ουσιαστικά και κατά βάθος αν της δώσουμε βαρύτητα μπορείς να πετύχεις σημαντικά πράγματα εκτός από το γνωστικό και στο κοινωνικό κομμάτι (ΕΠΣ 6).

- **Κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι**

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης όταν συμμετέχουν ισότιμα σε εκπαιδευτικές δράσεις των μουσείων όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η δυνατότητα έκφρασης των απόψεών τους, η ενίσχυση του αισθήματος της αποδοχής, η μείωση του αισθήματος του οίκτου και γενικότερα η κοινωνικοποίηση:

«Το βοήθησε να αποκτήσει αυτοπεποίθηση κι αυτοεκτίμηση, κάτι που δεν είχε. Το βοήθησε να πιστέψει ότι δεν το λυπούνται οι άλλοι αλλά το θέλουνε στην ομάδα τους. Ότι είναι κι αυτός άξιος και δεν είναι όπως λέει ότι «εγώ είμαι ανώριμος, είμαι χαζός, και δεν με θέλει κανένας» (ΕΠΣ 5). «Και γενικά να πουν τις απόψεις τους κι αυτό βοηθάει πάρα πολύ. Και αυτογνωσία μπορώ να σου πω. Βοηθάει δηλαδή και στην κοινωνικοποίηση» (ΕΠΣ 1).

Κοινωνική ένταξη και μουσείο – Επίπεδο σχολείου

Έξι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, όλοι από Γενικά Σχολεία, αναφέρονται στον αντίκτυπο που μπορούν να έχουν οι επισκέψεις σε μουσεία σε επίπεδο σχολείου και σε ζητήματα που συμβάλλουν και στην σχολική ένταξη.

- Συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών

Δύο εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης ανέφεραν τον παράγοντα της συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών με και χωρίς σοβαρά προβλήματα όρασης μέσα από κατάλληλα οργανωμένες δραστηριότητες των μουσείων. Αναφέρονται στην εργασία σε ομάδες, στην τυχαία επιλογή των ομάδων, στο είδος των δραστηριοτήτων που επιτρέπουν την ισότιμη συμμετοχή σε διαδικασίες μάθησης, στην επαφή με άλλα παιδιά και στην εξοικείωση των μαθητών με την ιδέα της ομάδας και τη συνεργασία:

«Όσον αφορά το θέμα της ένταξης, βοηθάει και τη συνεργασία με τα άλλα παιδιά. Όταν χωρίζεις τα παιδιά σε ομάδες και τους βάζεις να κάνουν κάτι ενδιαφέρον πάντοτε είναι καλό ...Κι εκεί που πήγαμε χώρισαν τα παιδιά, τους βάλαν να ψάχνουν πληροφορίες να είναι σαν παιχνίδι.... Όσο το παιδί εξοικειώνεται με την ιδέα της ομάδας και της συνεργασίας αυτό του μένει. Δεν είναι κάτι που το ξεχνάει μετά» (ΕΠΣ 3). «Και μόνο ότι συμμετείχαν όλα τα παιδιά σε ομάδες είναι σημαντικό. Εκεί τους χωρίζει κάποιος που δεν τα γνωρίζει. Στο σχολείο μπορεί τα συγκεκριμένα παιδιά να δουλεύουν σε συγκεκριμένες ομάδες και να μην έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με άλλους μαθητές. Η ας πούμε, το παιδί το δικό μου να είναι πάντα με τους πιο καλούς γιατί στο μυαλό του εκπαιδευτικού είναι πώς θα ισορροπήσει η ομάδα. Εκεί όμως τα πράγματα έγιναν τυχαία, σε όλα τα μουσεία που πήγαμε αυτό έγινε τυχαία. Δεν τους είπαμε εμείς πώς να χωρίσουν τις ομάδες. Οπότε είχαν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν και με άλλα παιδιά από άλλες ομάδες. Δηλαδή δεν πήγαν οι καλοί με τους καλούς» (ΕΠΣ 1).

- Ευαισθητοποίηση άλλων μαθητών

Δύο εκπαιδευτικοί (Παράλληλης Στήριξης και Τμήματος Ένταξης) αναφέρονται στην ευαισθητοποίηση των βλεπόντων μαθητών:

«Όταν πήγαμε στο [αναφορά σε συγκεκριμένο μουσείο] και καταλάβαμε ότι ο συμμαθητής τους μπορεί να ενταχθεί, να ανταπεξέλθει σε μια δραστηριότητα και χωρίς εμένα, διότι έπαιξε μόνος του εκεί [...]και το παιδί μου δεν χρειάστηκε εμένα να του εξηγήσω ή να τα γράψω σε Braille, όπως εξατομικευμένα κάναμε μερικές φορές μάθημα, τα παιδιά τον ενθάρρυναν και εντάχθηκε πλήρως στην ομάδα. Επειδή έπαιξε και πάρα πολύ καλά, όλοι τον θέλανε στην ομάδα τους. Αυτό βοήθησε στην κοινωνική του ένταξη. Κι όταν γυρίσαμε από την εκδρομή, άρχισα να βλέπω περισσότερο ενδιαφέρον για τον συμμαθητή τους, να νοιάζονται. Στο επόμενο μουσείο του περιέγραφαν τι έχει μέσα [...]Κατάλαβαν περίπου πώς τον βοηθάω και πώς σκέπτεται, ότι κάποιες συμπεριφορές του μπορεί να μην είναι κοινωνικά αποδεκτές αλλά μπορεί να είναι επειδή θέλει να

τραβήξει την προσοχή τους, προσπάθησα να τους εξηγήσω και να τους ευαισθητοποιήσω σε μερικά πράγματα, αλλά θεωρώ ότι η επίσκεψη στο [όνομα μουσείου] βοήθησε πάρα πολύ στην ένταξη του στην τάξη του την φετινή χρονιά, κι ελπίζω να συνεχιστεί (ΕΠΣ 5). «Όταν έγινε διάλειμμα τα περισσότερα παιδιά έρχονταν και έφερναν αντικείμενα από το μαγαζάκι. Έφερναν μόνο τους αντικείμενα που τους είχε δείξει ο παρουσιαστής και λέγαν «κύριε να του δείξουμε κι αυτό». Οπότε, ενώ ήταν ο προσωπικός τους χρόνος, ο χρόνος για να παίζουνε, θέλησαν να παίζουνε με το να φέρουν το τυφλό παιδί σε επαφή με τα αντικείμενα. Οπότε, εκεί μιλάμε πραγματικά για ένταξη που είναι απαραίτητη για να πάμε στη συνεκπαίδευση» (ΕΤΕ 2).

- Ισότιμη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες

Δύο εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης επισημαίνουν τη σημασία της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης σε σχολικές δραστηριότητες όπως οι επισκέψεις σε μουσεία:

«Όταν το τυφλό αντιμετωπίζεται ισότιμα και μαθαίνει τα ίδια πράγματα που μαθαίνουν τα άλλα, αυτό είναι καλό» (ΕΠΣ 8). «Και στο κομμάτι της σχολικής ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Να μην στερείται ο μαθητής με το πρόβλημα όρασης την συμμετοχή του σ' αυτό. Αν μπορεί να συμμετέχει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο» (ΕΠΣ 6).

Κοινωνική ένταξη και μουσείο – Κοινωνικό επίπεδο

Τρεις εκπαιδευτικοί (δύο Τμημάτων Ένταξης και ένας Ειδικού Σχολείου) αναφέρονται στον αντίκτυπο των επισκέψεων των μαθητών με αναπηρίες όρασης και ευρύτερα σε κοινωνικό επίπεδο.

- Ευαισθητοποίηση των μουσείων προς τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης

Δύο εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης αναφέρουν ζητήματα ευαισθητοποίησης των μουσείων και ανάπτυξης παροχών πρόσβασης:

«Όλα ξεκινούν κάπως έτσι. Οι μεγαλύτερες επαναστάσεις ξεκίνησαν από μικρά παράπονα. Να βλέπουμε τα μουσεία ότι υπάρχουν επισκέπτες με προβλήματα όρασης, γιατί καλώς ή κακώς ένα τυφλό παιδί αν έρθει στο μουσείο, το θυμάσαι. Γιατί θα του δώσεις περισσότερη προσοχή. Άρα, βλέποντας ότι υπάρχει αυτός ο πληθυσμός ο οποίος ενδιαφέρεται κιόλας τότε θα αρχίσει να δημιουργείται υλικό γι' αυτούς, θα τους θεωρούμε μέρος της πελατείας τους» (ΕΤΕ 2). «Σίγουρα είναι ένας τρόπος ευαισθητοποίησης των ατόμων που είναι στο μουσείο και δεν εντάσσονται σ' αυτά τα πράγματα. Αν πάμε σε επίπεδο πέρα από το σχολείο... Δηλαδή ότι βλέπουν το πώς προσεγγίζει ένας τυφλός κάποια πράγματα, τα εκθέματα είναι ένας τρόπος ευαισθητοποίησης. Το ότι δίνεις στα μουσεία το έναυσμα ή την αναγκαιότητα να φτιάξουν ένα πρόγραμμα για όλους επίσης είναι κάτι που βοηθάει στην κοινωνική ένταξη γιατί μπορεί να πάει και ένας τυφλός ανεξάρτητα» (ΕΤΕ 3).

- **Αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με και χωρίς σοβαρά προβλήματα όρασης**
Ένας εκπαιδευτικός Ειδικού Σχολείου αναφέρεται στην επαφή μεταξύ ατόμων με και χωρίς σοβαρά προβλήματα όρασης: «Και έρχονται σε επαφή με όλες τις ομάδες του πληθυσμού. Αμφότεροι. Όχι μόνο από την άποψη των τυφλών. Και από την άποψη των βλεπόντων» (ΕΕΣ 4).

Προϋποθέσεις για την κοινωνική ένταξη

Δώδεκα εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την συνεισφορά των επισκέψεων σε μουσεία προς την κατεύθυνση της ένταξης τόσο σε σχολικό επίπεδο όσο και ευρύτερα ή μακροπρόθεσμα. Πιο συγκεκριμένα οι προϋποθέσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών επισκέψεων σε μουσεία στην ένταξη είναι οι εξής (βλ. παραπάνω, πίνακα 15):

Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο των μουσείων

Έντεκα συνολικά εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε ζητήματα που αφορούν τις πρακτικές και τις συνθήκες στο χώρο των μουσείων αναφορικά με τις διευκολύνσεις πρόσβασης για τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης και ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων.

Συνθήκες πρόσβασης

Επτά εκπαιδευτικοί (πέντε Παράλληλης Στήριξης και δύο Τμημάτων Ένταξης) αναφέρουν ότι η πρόσβαση είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ένταξη ώστε να μπορούν οι μαθητές με προβλήματα όρασης να συμμετέχουν ισότιμα, να έχουν πρόσβαση στην πληροφορία, να κατανοούν την πληροφορία, να ανταλλάσσουν απόψεις και να διευρύνουν τις γνώσεις τους. Αντίθετα, η έλλειψη πρόσβασης και μη ισότιμης συμμετοχής των μαθητών αναφέρεται ως παράγοντας για τη μη αποδοχή και την έλλειψη κατανόησης από την πλευρά των βλεπόντων μαθητών.

«Γενικότερα από τη στιγμή που δεν τους δίνεις πρόσβαση στο μουσείο δεν μπορείς να μιλάς για ένταξη. Δηλαδή μια ράμπα δε διασφαλίζει την πρόσβαση. Το να μπεις σε ένα χώρο και να μην ξέρεις πού βρίσκεσαι, τα εκθέματα δεν μπορούν να τα δούνε και δεν μπορούν να τα αγγίξουν...δηλαδή είναι πολύ σημαντικός τομέας η πρόσβαση, είναι γενικότερα η πρόσβαση, η πρόσβαση στη γνώση» (ΕΠΣ 7). «Κοίτα, είναι σημαντικό. Γιατί το παιδί δε θα είναι έξω από αυτή την ενημέρωση. Βοηθάει, πιστεύω, στην ένταξη. Αλλά και πάλι πρέπει να γίνεται με έναν τρόπο να το γνωρίσει με όλες τις αισθήσεις» (ΕΤΕ 1).

Δύο εκπαιδευτικοί με βάση τις εμπειρίες τους αναφέρονται στα συναισθήματα των άλλων μαθητών απέναντι στα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης αλλά και στην ελλιπή κατανόηση, την απομόνωση και τη μη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων όταν δεν υπάρχει (απτική) πρόσβαση:

«Στα άλλα μουσεία που πήγαμε, [αναφορές σε αρχαιολογικά μουσεία] που ουσιαστικά δεν μπορούσε να ενταχθεί πλήρως στα μουσεία, οι μαθητές τον

κοίταζαν σαν να μου λέγανε «τι καταλαβαίνει απ' όλα αυτά;» (ΕΠΣ 5). «Γιατί, ας πούμε το δικό μου το παιδί, δεν μπορούσε να καταλάβει αυτό που κατάλαβαν τα άλλα παιδιά. Στο [αναφορά σε αρχαιολογικό μουσείο χωρίς δυνατότητες απτικής πρόσβασης σε εκθέματα] που πήγαμε και μετά στο λεωφορείο που συζητούσαν τα παιδιά «πω, πω είδες αυτό εκεί πέρα» και το δικό μου δεν μπορούσε να καταλάβει να πει την άποψή του. Αν δηλαδή είχαν δώσει πιο πολύ βάση στο τυφλό παιδί για να καταλάβει τι ακριβώς βλέπουμε θα μπορούσε κι αυτό να συμμετέχει. Ε...χρειάζονται προϋποθέσεις. Γιατί όπως για παράδειγμα τα παιδιά είχαν ενθουσιαστεί με τα κοσμήματα της βασίλισσας [...] το δικό μου δεν μπορούσε να καταλάβει τι έβλεπαν και τι έλεγαν τα παιδιά. Δηλαδή να πει «αχ, κι εγώ το έπιασα κι ήταν πολύ ωραίο». Και γενικά να πει τη γνώμη του και να θυμάται κάτι από το μουσείο που πήγαμε. Ενώ από το άλλο, [αναφορά σε επίσκεψη σε μουσείο με δυνατότητες απτικής πρόσβασης σε εκθέματα] εντάζει, είχε να πει, «κάναμε αυτό, ήταν έτσι...» (ΕΠΣ 8).

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται στην πρόσβαση ως προϋπόθεση ένταξης και σε μακροπρόθεσμο επίπεδο ώστε τα άτομα με σοβαρά προβλήματα να μπορούν να επισκεφτούν μουσεία και ως ενήλικες επισημαίνοντας μάλιστα τις σταθερές δομές πρόσβασης ανεξάρτητα από την προηγούμενη οργάνωση προγραμματισμένων επισκέψεων. Σε άλλη περίπτωση, ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται στην πρόσβαση με την ευρύτερη έννοια ώστε το μουσείο να λειτουργήσει ως χώρος ένταξης για όλους τους ανθρώπους και επισημαίνει ζητήματα που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας των μουσείων:

«Ένας μαθητής που είναι σήμερα εδώ στο σχολείο, μπορεί να σκεφτεί ότι εγώ θέλω να πάω στο μουσείο και αργότερα. Μπορώ να το κάνω; Μπορεί μόνος του να πάει σε ένα μουσείο, να παρακολουθήσει; Να το δούμε και μακροπρόθεσμα, το τι θα μπορούσε να κάνει ένα μουσείο ώστε να παρακολουθήσει ένας τυφλός τα εκθέματα χωρίς να είναι οργανωμένο από πριν... Μιλάμε για εκθέματα προσβάσιμα [...] Υπάρχουν δηλαδή ιδέες για τέτοια πράγματα που θα μπορούσαν να είναι μόνιμα στα μουσεία και να εντάσσουν» (ΕΤΕ 3). «Όταν το μουσείο ή γενικά ένας χώρος είναι προσβάσιμος για κάθε είδους άνθρωπο, είτε δεν είναι Έλληνας, κάποια γράμματα εκεί στα αγγλικά, κάτι γραμμένο για να είναι προσβάσιμο, ή έχει μια μπάρα ή οτιδήποτε για να είναι προσβάσιμο απλά, τότε και ο κόσμος που είναι στο μουσείο ανοίγεται στο να αποδεχθεί και να εντάξει στην κοινωνία τον κάθε είδους άνθρωπο. Άρα το μουσείο από μόνο του δεν αποτελεί κάτι. Είναι σε σχέση με τους ανθρώπους που το δουλεύουν, με τους ανθρώπους που πάνε στο μουσείο και το επισκέπτονται. Το μουσείο από μόνο του δεν είναι ένας χώρος ένταξης. Θα γίνει ένας χώρος ένταξης άμα το αντιμετωπίσουμε εμείς ως χώρο ένταξης» (ΕΠΣ 4).

- Παιδαγωγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Πέντε εκπαιδευτικοί (τρεις Παράλληλης Στήριξης και δύο Τμημάτων Ένταξης), τονίζουν τη σημασία του κατάλληλου σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

σε συνδυασμό με την πρόσβαση. Δύο εκπαιδευτικοί, επίσης, αναφέρονται στην αναγκαιότητα σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για όλα τα παιδιά με και χωρίς προβλήματα όρασης ώστε να αποφεύγεται η εξατομίκευση και ο διαχωρισμός των παιδιών:

«Όταν δεν υπάρχει κάποιο πρόγραμμα και τ' αφήσεις έτσι, δεν κερδίζουν κάτι» (ΕΠΣ 3). «Θα μπορούσε να συμβάλει στην κοινωνική ένταξη, αλλά έτσι όπως γίνονται τα προγράμματα δε συμβάλλει. Νομίζω πως αν δίνουμε την ευκαιρία στην πρόσβαση, θα μπορούσαν να ενταχθούν μέσα στο σύνολο μιας ομάδας που είναι στο μουσείο και κάνει μια ξενάγηση, ένα πρόγραμμα, πολύ καλύτερα, και να ενταχθεί και να εκφραστεί» (ΕΠΣ 7). «Όταν ένα μουσείο έχει ένα πρόγραμμα για όλους τους μαθητές εντάσσει καλύτερα τον τυφλό μαθητή σε κάποια πλαίσια παρά εξατομικευμένα. Γενικά εδώ από το σχολείο προσπαθούμε να περάσουμε ότι υπάρχει ένα πράγμα για όλους και όχι ξεχωριστό δηλαδή δεν ξεχωρίζουμε τις ομάδες των παιδιών που επίσης είναι κάτι που βοηθάει στην κοινωνική ένταξη. Υπάρχει διαφοροποίηση δεν υπάρχει εξατομίκευση. Δεν χρειάζεται δηλαδή ένα μουσείο να έχει ενημερωθεί από πριν ότι θα έρθει ένας τυφλός. Μπορεί ο τυφλός να πάει ανά πάσα στιγμή. Επομένως θα πρέπει το μουσείο να έχει κάποιο πρόγραμμα» (ΕΤΕ 3).

Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο του σχολείου

- Συχνότητα επισκέψεων

Δύο εκπαιδευτικοί (Παράλληλης Στήριξης και Ειδικού Σχολείου), αναφέρονται στη σημασία της συχνότητας επισκέψεων σε μουσεία και των επαναλαμβανόμενων θετικών εμπειριών και της συστηματικότητας των επισκέψεων σε μουσειακούς χώρους στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος με αντίκτυπο στην αυτοπεποίθησή τους και στην ευρύτερη κοινωνική και επαγγελματική ένταξη:

«Θεωρώ ότι αν υπάρξουν κι άλλες παρόμοιες ευκαιρίες ώστε να αποκτήσει κι άλλη αυτοπεποίθηση, κι άλλο, κι άλλο... θα μπορέσει να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο και παραπέρα να προχωρήσει και σε θέματα εργασίας αργότερα» (ΕΠΣ 5). «Θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι μέσα στο πλαίσιο των υποχρεωτικών δραστηριοτήτων ενός σχολείου και για την κοινωνική ένταξη. Δηλαδή ένα σύνολο δραστηριοτήτων θα έπρεπε να είναι ορισμένο και για κάθε τάξη. Δε θα έπρεπε δηλαδή να εξαρτάται από το πώς θέλω εγώ να πάω τα παιδιά μου ή όχι σε μια επίσκεψη. Έπρεπε να είναι για μένα, πιο διευρυμένο αυτό το ζήτημα» (ΕΕΣ 4).

Συνεργασία σχολείου και μουσείου

Τρίτη βασική προϋπόθεση που αναφέρεται από δύο εκπαιδευτικούς (Τμήματος Ένταξης και Ειδικού Σχολείου), είναι η συνεργασία μουσείου και σχολείου, η γενικότερη ενημέρωση αλλά και ειδικότερες συνεργασίες όπως μεταξύ Ειδικών και Γενικών Σχολείων:

«Αλλά αυτό για να γίνει πρέπει να βοηθήσουμε, δυστυχώς ή ευτυχώς, όλοι μας. Γιατί δεν πιστεύω ότι το μουσείο είναι κακοπροαίρετο. Πιστεύω ότι υπάρχει άγνοια» (ΕΤΕ 2). «Θα μπορούσε να υπάρξει κοινωνική ένταξη μέσω του μουσείου αν οργανώνανε οι δάσκαλοι ή το Υπουργείο συνενυρέσεις παιδιών και ανακατεύαμε τα παιδιά ώστε να ανακαλύψουμε μαζί αυτό που ανακαλύψαμε μόνοι μας. Ούτως ή άλλως και παιδιά, σχολεία χωρίς ιδιαιτερότητες θα έπρεπε να ενοποιούνται να μην κάθονται και κοιτάνε το ένα το άλλο σαν να ήρθαν από τον Άρη, πόσο μάλλον που τα παιδιά μας είναι διαφορετικά» (ΕΕΣ 1).

Επιφυλάξεις για τη συνεισφορά των επισκέψεων σε μουσεία στην κοινωνική ένταξη

Αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκε, συμφωνεί με την άποψη τα μουσεία συμβάλλουν ή μπορούν να συμβάλουν σε στόχους κοινωνικής ένταξης των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης και υπό ορισμένες προϋποθέσεις, δύο από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς Ειδικών Σχολείων δεν φαίνεται να συμφωνούν με την άποψη ότι. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναφέρονται στην πρακτική ορισμένων μουσείων να δέχονται σχολικές ομάδες μαθητών με αναπηρίες όταν στα μουσεία δεν υπάρχουν άλλοι επισκέπτες, στις αντιλήψεις γενικότερα της κοινωνίας για τα άτομα με αναπηρίες αλλά και σε ζητήματα που αφορούν το σχολικό περιβάλλον και τις ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών:

«Κοίταξε, νομίζω πως είναι μια ελάχιστη κοινωνική ένταξη γιατί όταν πηγαίναμε εμείς συνήθως στα μουσεία δεν υπάρχει άλλος κόσμος, είμαστε μόνοι μας. Αυτό γίνεται παντού, και στο [όνομα μουσείου]... σε οτιδήποτε. Η άποψή μου είναι ότι δεν υπάρχει καθόλου κοινωνική ένταξη στα μουσεία. Ίσα ίσα που υπάρχει αποκλεισμός και περιθωριοποίηση. Αλλά κι όταν υπάρχει άλλος κόσμος όχι μόνο δεν υπάρχει κοινωνική ένταξη αλλά απομάκρυνση. Όταν υπάρχουν, ας πούμε, άλλα σχολεία και κάθονται και κοιτάνε τα δικά μας παιδιά, με τα γυαλάκια τους που φαίνονται διαφορετικά. Δεν υπάρχει αυτή η κοινωνική ένταξη» (ΕΕΣ 1). «Δε νομίζω. Για να ενταχτεί ένα παιδί είναι και άλλοι παράγοντες. Είναι και η ωριμότητά του, και ο ειδικός δάσκαλος, το περιβάλλον του σχολείου. Δεν νομίζω ότι συμβάλει τόσο πολύ. Μπορεί να συμβάλει σε ένα κομμάτι ότι το παιδί μπορεί να ενταχτεί και σε ένα άλλο χώρο. Αλλά εδώ οι Έλληνες... είναι υποανάπτυκτοι. Τα βγάζεις από το σχολείο και κάθονται και τα κοιτάνε λες και βγάζεις τους αστροναύτες. Είναι φοβερό δηλαδή» (ΕΕΣ 3).

4^{ος} Άξονας συνεντεύξεων - «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»: Ρόλος των εκπαιδευτικών

Η τελευταία ερώτηση/θεματική περιοχή στο πλαίσιο των συνεντεύξεων διερευνούσε τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τον δικό τους ρόλο για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης. Όπως και σε προηγούμενες ερωτήσεις, έτσι και σε αυτή την ερώτηση, οι

εκπαιδευτικοί αναφέρουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να συμβάλουν στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης αλλά και προϋποθέσεις που απαιτούνται γι' αυτό (βλ. Πίνακα 16):

Πίνακας 16: Ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων

4^{ος} άξονας: «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»: Θεματική περιοχή: Ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Τρόποι συμβολής των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική αξιοποίηση μουσείων	Συνεργασία εκπαιδευτικών και προσωπικού των μουσείων - <i>Επικοινωνία και ενημέρωση</i> - <i>Σχεδιασμός/διαφοροποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων</i> - <i>Δημιουργία/τροποποίηση υλικού</i> Σύνδεση της επίσκεψης στο μουσείο με την καθημερινή σχολική πράξη Προώθηση σχετικών δράσεων
Προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων	Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης - <i>Συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής</i> - <i>Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής</i> - <i>Ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών</i> - <i>Άλλες προϋποθέσεις/παράμετροι</i> Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο των μουσείων - <i>Δυνατότητες/παροχές μουσείων</i>

Τρόποι συμβολής των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική αξιοποίηση μουσείων

Συνεργασία εκπαιδευτικών και προσωπικού των μουσείων

Δώδεκα συνολικά εκπαιδευτικοί (έντεκα από Γενικά Σχολεία και ένας από Ειδικό Σχολείο) αναφέρθηκαν σε ζητήματα συνεργασίας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με το προσωπικό των μουσείων και μάλιστα σε διαφορετικά επίπεδα:

- *Επικοινωνία και ενημέρωση*

Πέντε εκπαιδευτικοί (δύο Τμημάτων Ένταξης και τρεις Παράλληλης Στήριξης) ανέφεραν τη σημασία της επικοινωνίας με το προσωπικό των μουσείων με σκοπό την ενημέρωση για την ύπαρξη μαθητή/μαθητών με σοβαρό πρόβλημα όρασης στη σχολική ομάδα και την καλύτερη οργάνωση της επίσκεψης στο μουσείο. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη δυνατότητα διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού για την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών και ένας εκπαιδευτικός κάνει λόγο για την ευαισθητοποίηση μέσω αυτής της επικοινωνίας και ενημέρωσης:

«Να πάρουμε ένα τηλέφωνο στο μουσείο, να ενημερώσουμε ... και από το μουσείο όμως να στείλουνε κάποια υλικά» (ETE 1). «Δηλαδή, ότι φροντίζουμε εμείς από πριν να τους έχουμε πάρει ένα τηλέφωνο και να τους έχουμε κάνει μια

ενημέρωση ότι θα παρακολουθήσει ένα παιδί με πρόβλημα όρασης το πρόγραμμα είναι σαν να τους λέμε ότι πρέπει να κάνετε κάτι γι' αυτό» (ETE 3).

- Σχεδιασμός/διαφοροποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων

Εννέα εκπαιδευτικοί (πέντε Παράλληλης Στήριξης, τρεις Τμημάτων Ένταξης και ένας Ειδικού Σχολείου) αναφέρονται στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και προσωπικού των μουσείων για τον σχεδιασμό και τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων ή τη διευκόλυνση της πρόσβασης. Δύο εκπαιδευτικοί επίσης προτείνουν τη δημιουργία και τη συμμετοχή σε διεπιστημονικές ομάδες που θα ασχολούνται με το ζήτημα αυτό και θα συνεργάζονται με το προσωπικό των μουσείων και τα σχολεία ενώ ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στη συνεργασία μουσείου και σχολείου για επαναλαμβανόμενες επισκέψεις στο ίδιο μουσείο:

«Πιστεύω ότι είναι μεγάλη ευκαιρία τα παιδιά να μάθουμε μέσα από τη Μουσειακή Αγωγή ειδικά για παιδιά που έχουν ως πούμε κάποιο έλλειμμα σε κάποιον τομέα. Θα ήταν καλό να συνεργαστούμε με τους υπεύθυνους για να το δομήσουμε καλύτερα και να εξυπηρετήσουμε έτσι τις ανάγκες όλων των μαθητών. Θα μπορούσε κάλλιστα να μη γίνεται μόνο μία επίσκεψη στο μουσείο μια φορά το χρόνο αλλά να γίνονται στο ίδιο μουσείο με τη συνεργασία του μουσείου και του σχολείου διάφορες επισκέψεις» (ΕΠΣ 1). «Μπορεί [ο εκπαιδευτικός] να βλέπει κάποιες ελλείψεις που υπάρχουνε στην πρόσβαση των μουσείων και να επικεντρώνεται στο να γίνει προσβάσιμο το μουσείο, τα εκθέματα, τα προγράμματα ή ο χώρος.... να επικεντρώνεται στο να δημιουργεί καταστάσεις που να μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, να έχουν όλα μια δράση» (ΕΠΣ 4). «Θα μπορούσαμε να συμμετέχουμε και στις ομάδες των μουσείων, αυτών που φτιάχνουν τα προγράμματα και να λέμε κάποια πράγματα που μπορούν να γίνουν» (ΕΠΣ 5). «Πιστεύω πως αν υπήρχε μια ομάδα δασκάλων Ειδικής Αγωγής οι οποίοι να έχουν αρμοδιότητα να επισκέπτονται τα διάφορα μουσεία, να φτιάχνουν υλικό, να εφαρμόζουν αυτά τα προγράμματα και να συμπεριλαμβάνουν και τα βλέποντα, πιστεύω ότι θα ήταν ό,τι καλύτερο. Δηλαδή σκέφτομαι πως θα έπρεπε να υπάρχει ένα team που να έχει αυτόν τον ρόλο. Εντάξει, αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει για άλλα κι άλλα, εντάξει...» (ETE 2). «Θα μπορούσε να δίνει ιδέες [ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής]. Σε γενικές γραμμές ο εκπαιδευτικός είναι ειδικός σ' αυτό το πράγμα, εγώ ως πούμε στην τύφλωση, εγώ θα πρέπει να δώσω πληροφορίες. Αν δε δώσω εγώ, δύσκολα θα ευαισθητοποιηθεί ο άλλος» (ETE 3).

- Δημιουργία/τροποποίηση υλικού

Δύο εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης αναφέρουν τη δυνατότητα δημιουργίας ή τροποποίησης υλικού για την καλύτερη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος στο πλαίσιο της συνεργασίας εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με το προσωπικό των μουσείων:

«Εγώ δεν θα είχα κανένα πρόβλημα να μετατρέψω όλο το υλικό που έχει το [αναφορά σε μουσείο της περιοχής] σε Braille. Ξέρω ότι υπάρχουν παιδιά τυφλά στον νομό. Θα μπορούσαμε να κάνουμε μια φορά κι ας το αναπαράγουν. Υπάρχει και το KEAT που μπορούν να απευθυνθούν. Θεωρώ ότι ο ρόλος μας είναι σημαντικός. Εμείς κινούμε τα νήματα σε τέτοια θέματα» (ΕΠΣ 5). «Θα μπορούσε να υπάρχει μια πολύ καλή συνεργασία με το μουσείο για τροποποίηση υλικού σε συνεργασία με τους ανθρώπους του μουσείου βασικά. Δηλαδή νομίζω πως αν ένας ειδικός παιδαγωγός μπορέσει να πάρει κάποιο υλικό από το μουσείο και σε συνεργασία με τον μουσειοπαιδαγωγό να φτιάξουν αντίγραφα ή άλλο υλικό, αυτά θα μείνουν στο μουσείο για να τα χρησιμοποιήσει την επόμενη χρονιά με ένα άλλο παιδί ή από άλλη πόλη ή οτιδήποτε» (ΕΠΣ 7).

- **Σύνδεση της επίσκεψης στο μουσείο με την καθημερινή σχολική πράξη**
Έξι εκπαιδευτικοί (τέσσερις Παράλληλης Στήριξης και δύο Ειδικών Σχολείων) ανέφεραν ότι ένας άλλος τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης είναι η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών μέσα στην τάξη πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία. Ένας εκπαιδευτικός κάνει λόγο για μια πιο συστηματική προσέγγιση με τη μορφή project:

«Να υπάρχει ένα σχέδιο προετοιμασίας όλων των παιδιών που να συμπεριλαμβάνει βέβαια και τον μαθητή με πρόβλημα όρασης» (ΕΠΣ 7). «Αλλά θα πρέπει να ενημερώσεις και τους μαθητές αλλά σου λέω με ενθουσιώδη τρόπο. Έτσι, σκέτα δεν γίνεται.» (ΕΕΣ 3). «Θα πρέπει να κατασκευάσουμε κι εμείς κάποιο υλικό ή να διοργανώσουμε γενικά κάποιες δραστηριότητες, κάποιο project, να δουλέψουμε στο σχολείο. Θα βοηθούσε πολύ τα παιδιά πιστεύω, να συνδυάσουν τα παιδιά τη γνώση με το τι θα δούνε. Θα ήταν καλύτερο έτσι, σαν μίνι project, κάποιες πληροφορίες στην αρχή πριν πάνε, μετά στην πράξη στο μουσείο και με βάση αυτά που είδανε να κάνεις κάτι και ύστερα στο σχολείο. Και τους μένει. Δεν είναι μόνο εκείνη τη στιγμή, για μισή ώρα και μετά το ξεχνάνε» (ΕΠΣ 8).

Προώθηση σχετικών δράσεων

Δύο εκπαιδευτικοί (Παράλληλης Στήριξης και Ειδικού Σχολείου) αναφέρονται γενικότερα στον ρόλο των εκπαιδευτικών για την προώθηση σχετικών δράσεων ενώ ένας από αυτούς επισημαίνει τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος:

«Όλοι εμείς οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής θα πρέπει να κάνουμε έκκληση στο Υπουργείο Πολιτισμού να υπάρχουν ράμπες στα μουσεία, να υπάρχουν κάποια αντικείμενα αφής. Θεωρώ ότι μπορεί να προσλάβουν κεραμίστα κάποια για να κάνει κάποια αγγεία αντίγραφα» (ΕΠΣ 5). «Ο ρόλος μας, γενικώς μιλάω τώρα, όχι μόνο οι δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής, είναι πολύ σημαντικός. Απλά, της Ειδικής Αγωγής έρχονται σε επαφή με μια μερίδα πληθυσμού με την οποία δεν

έρχονται σε επαφή τόσο οι δάσκαλοι της Γενικής ίσως επειδή τους λείπει η ενημέρωση ή η διάθεση ή έχουνε περισσότερο φόρτο, δεν ξέρω ...Ε, νομίζω πώς οι δραστηριότητές μας θα έπρεπε να περιλαμβάνουν περισσότερο πληθυσμό από ό,τι περιλαμβάνουν μέχρι τώρα. Να έρχονται σε επαφή όσο το δυνατόν περισσότερα σχολεία. Δεν είναι μόνο στα πλαίσια των εκπαιδευτικών. Είναι του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Δεν είναι ότι θα έπρεπε να κάνουν κάτι οι δάσκαλοι της Ειδικής Αγωγής. Απλώς θα ήτανε καλό να είχαμε τη δυνατότητα να κάνουμε και αυτό, να κάνουμε τέτοιες δραστηριότητες» (ΕΕΣ 4).

Προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική αξιοποίηση μουσείων

Έντεκα συνολικά εκπαιδευτικοί διατυπώνουν απόψεις, εμπειρίες ή και άλλες δυσκολίες και παραμέτρους που επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης. Με βάση τις απαντήσεις τους, οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τις επισκέψεις σε μουσεία με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης είναι οι εξής (βλ. παραπάνω, Πίνακα 16):

Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο του σχολείου

- Συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Έξι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Γενικά Σχολεία (τέσσερις Παράλληλης Στήριξης και δύο Τμημάτων Ένταξης) αναφέρονται στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Αγωγής για την καλύτερη εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων και για τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης. Τονίζουν τη σημασία της οργάνωσης της επίσκεψης στο μουσείο ώστε να περιλαμβάνονται όλοι οι μαθητές, αναφέρονται σε πρακτικά ζητήματα όπως ο χρόνος που απαιτείται για την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών κάτι που μπορεί να αντιμετωπιστεί με τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής αλλά και σε άλλα ζητήματα που αφορούν το πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και τον ρόλο των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

«Θα μπορούσε [ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής] να συνεργαστεί με τον δάσκαλο της τάξης και να φτιάξουνε ένα σχέδιο προετοιμασίας όλων των παιδιών που να συμπεριλαμβάνει βέβαια και τον μαθητή με πρόβλημα όρασης» (ΕΠΣ 7). «Γενικά στην Παράλληλη δεν μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις. Προσπαθείς κι εσύ να μην ενοχλείς την τάξη. Ακολουθείς τη δασκάλα. Το ακολουθείς είναι πολύ καλή λέξη. Καμιά φορά τρέχεις κιόλας πίσω από τη δασκάλα ... σε όλα τα μαθήματα. Δεν έχει να κάνει μόνο με τα μουσεία και την Ιστορία και μ' αυτά» (ΕΠΣ 3).

«Νομίζω πως πρέπει να ξεκαθαρίσουμε το τι είναι για μας και τι δεν είναι. Ας πούμε αυτό που βίωσα με δασκάλους Γενικής Αγωγής ... ο καθένας προσπαθεί να κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί. Αλλά όταν νιώθουνε, το βλέπουνε ότι είναι μόνο

δικιά σου αρμοδιότητα, ότι εσύ είσαι ο υπεύθυνος, και χάρη σου κάνω που μπαίνεις στην τάξη μου, και δυστυχώς υπάρχει αυτή η αντίληψη, τότε είναι σαν να μιλάμε για μια σχέση που ο ένας δίνει και ο άλλος δε δίνει τίποτα. Αλλά είναι και πώς έχουμε μάθει. Κι αυτό δεν μπορείς να το αλλάξεις τόσο εύκολα. Αλλιώς, ο δάσκαλος ειδικής αγωγής που ασχολείται με την τύφλωση ας πούμε όταν ταυτόχρονα έχει την ευθύνη για τα συγκεκριμένα παιδιά και ταυτόχρονα να πρέπει οργανώσει κάτι πιο επαγγελματικό είναι αρκετά χρονοβόρο. Είναι δύσκολο, αρκετά δύσκολο». (ΕΤΕ 2). «Όλα αυτά προϋποθέτουν χρόνο για να γίνουν και ώρες διδασκαλίας. Χρόνο και για να κατασκευάσεις κάποιο υλικό αλλά και για τη διδασκαλία. Σίγουρα, όταν είσαι Παράλληλη πρέπει να γίνει με τον δάσκαλο της Γενικής, δεν μπορώ μόνη μου. Είναι θέμα συνεργασίας. Γιατί ακόμη και μόνη μου αν θα το καταφέρω, θα το κάνω πολύ λίγη ώρα και θα πρέπει να βγάλω το παιδί από την τάξη, όπως και έγινε» (ΕΠΣ 8).

- Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής

Τρεις εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Γενικά Σχολεία (δύο Παράλληλης Στήριξης και ένας Τμήματος Ένταξης) αναφέρθηκαν στο ζήτημα της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής για τη συμμετοχή των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης σε δραστηριότητες όπως οι επισκέψεις σε μουσεία αλλά και γενικότερα στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις επισκέψεις σε μουσεία. Ένας εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης αναφέρθηκε, επίσης, στη γενικότερη αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι οι επισκέψεις σε μουσεία δεν αποτελούν μια διαδικασία που χρειάζεται οργάνωση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αντίληψη που επηρεάζει και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στο θέμα αυτό:

«Νομίζω ότι πρέπει να ευαισθητοποιηθούν οι δάσκαλοι Γενικής Αγωγής. Πρέπει να ευαισθητοποιηθούν στο γεγονός ότι ίσες ευκαιρίες πρέπει να υπάρχουν για όλα τα παιδιά. Αν ευαισθητοποιηθούν αυτοί, θεωρώ ότι θα μπορέσουν να ζητάνε από τα μουσεία περισσότερο υλικό. Πολλές φορές αισθάνθηκα ότι θεώρησαν ότι το τυφλό άτομο θα ήταν λίγο εμπόδιο για την επίσκεψη με την έννοια ότι πρέπει να βρούμε πληροφορίες παραπάνω, πρέπει να ενημερώσουμε την εκπαιδευτικό ή τους υπεύθυνους του μουσείου, αλλά με συζητήσεις και λίγο ευαισθητοποίηση κάτι καταφέραμε [...] Έχω δει ότι με την συζήτηση μπορούν να έρθουν όλοι πιο κοντά στα άτομα με ειδικές ανάγκες, μπορούν να καταλάβουν ότι δεν είναι βάρος να κάνουν ένα υλικό, αλλά είναι υποχρέωση του μουσείου και υποχρέωση δικιά μου και των άλλων δασκάλων να πηγαίνουμε τον μαθητή αυτόν στα μουσεία. Με την συζήτηση νομίζω ότι όλοι μπορούν να ευαισθητοποιηθούν και με λίγο καλή θέληση» (ΕΠΣ 5). «Νομίζω ότι αυτό που είναι σημαντικό είναι να συνειδητοποιήσουν ότι η διαφορετικότητα δεν είναι κάτι αρνητικό. (ΕΤΕ 1). «Απαραίτητη η συνεργασία [εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής]... Αλλά γενικά, λίγοι δάσκαλοι είναι, πώς να το πω, συνειδητοποιημένοι. Οι πιο πολλοί βλέπουν τις επισκέψεις αυτές σαν κάτι... «εντάξει, θα πάμε, θα χαλαρώσουμε, θα αλλάξουμε λίγο». Λίγοι πιστεύω είναι

αυτοί που το βλέπουν αλλιώς, που είναι γνώστες της Ιστορίας, του μουσείου, των εκθεμάτων και βλέπουν αλλιώς τη διαδικασία» (ΕΠΣ 2).

- Ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Εννέα συνολικά εκπαιδευτικοί – δύο Ειδικών Σχολείων, δύο Τμημάτων Ένταξης και πέντε Παράλληλης Στήριξης - αναφέρθηκαν σε ατομικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες γενικότερα των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής τα οποία συνδέονται και με την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού αλλά και την εμπειρία και την ενημέρωση. Έξι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη διάθεση και την όρεξη των εκπαιδευτικών των εκπαιδευτικών γενικότερα - στοιχεία που επηρεάζουν και την μεταξύ τους συνεργασία-, την ευχέρεια, την ευελιξία, την ευαισθητοποίηση αλλά και την αναγκαιότητα να διερευνούν περισσότερο τις παροχές των μουσείων για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης. Επίσης, τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε ζητήματα εμπειρίας και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών όπως η έλλειψη ενημέρωσης και εμπειρίας ενώ ένας εκπαιδευτικός αναφέρει την αναγκαιότητα διαρκούς ενημέρωσης και βελτίωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών και για ζητήματα που αφορούν γενικότερα την εκπαίδευση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης:

«Πιστεύω ότι έγκειται στην ευελιξία και στην ευχέρεια και την διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού αν θα αξιοποιήσει όπως πρέπει τις ευκαιρίες που δίνονται από τα μουσεία. Διαφορετικά θα είναι μια συνηθισμένη βόλτα, μια επίσκεψη που θα μπορούσε να γίνει σε ένα κατάστημα ή ένα πολυκατάστημα. Αν δώσει την βαρύτητα όμως που πρέπει ο κάθε μαθητής μπορεί να αποκομίσει πολλά πράγματα. Το οποίο δεν φαίνεται με την πρώτη ματιά αλλά αν το δουλέψεις πραγματικά μπορεί να φέρει και άμεσα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα» (ΕΠΣ 6). «Για μένα θεωρώ ότι ήταν η έλλειψη ενδιαφέροντος και όρεξης. Διότι σε άλλη περίπτωση που δεν είχα παιδί με πρόβλημα όρασης, ήταν άλλη περίπτωση, λειτούργησε πάρα πολύ καλά αυτή η συνεργασία και οποιαδήποτε επίσκεψη προετοιμαζόταν από πριν από τη δασκάλα για όλη την τάξη» (ΕΠΣ 7). «Είναι και πόση διάθεση έχει ο εκπαιδευτικός να δουλέψει. Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να ψάξει το μουσείο που θα πάει, δε γίνεται... (ΕΕΣ 3). «Μεράκι και όρεξη, ειδικά με τα τυφλά παιδιά, να φτιάξει πραγματάκια, κατασκευές με τα οποία το παιδί να τα καταλάβει ακόμα καλύτερα και θα του μείνουν και στην τάξη για να τα αγγίζει και να κάνει επαναλήψεις στη γνώση του» (ΕΕΣ 1). «Θεωρώ ότι περνάνε πάρα πολλά από το χέρι του εκπαιδευτικού. Όσο πιο δραστήριος είναι, πιο ευαισθητοποιημένος ή όσο περισσότερη όρεξη έχει ο ίδιος να κάνει κάποιες δραστηριότητες πιστεύω ότι σιγά σιγά ευαισθητοποιεί και όλο τον υπόλοιπο κόσμο. Δηλαδή, ότι φροντίζουμε εμείς από πριν να τους έχουμε πάρει ένα τηλέφωνο και να τους έχουμε κάνει μια ενημέρωση ότι θα παρακολουθήσει ένα παιδί με πρόβλημα όρασης το πρόγραμμα είναι σαν να τους λέμε ότι πρέπει να κάνετε κάτι γι' αυτό. Άρα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να αποκλείει τον μαθητή του από δραστηριότητες» (ΕΤΕ 3).

Σημαντικοί παράγοντες, επίσης, είναι η εμπειρία αλλά και η γενικότερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών:

«Σ' αυτό πραγματικά δηλώνω ανέτοιμος και ανοργάνωτος» (ΕΤΕ 2). «Ε, εντάξει με κριτική διάθεση θα σου απαντήσω τώρα εδώ. Δε δικαιολογούμαι αλλά κάποια πράγματα δεν τα ήξερα» (ΕΠΣ 1). «Και πρέπει να βελτιώνεσαι, να ενημερώνεσαι γιατί όσο περνάει ο καιρός τα παιδιά έχουν περισσότερα προβλήματα απ' ό,τι στο παρελθόν. Μπορεί να είναι δύο και τρία προβλήματα. Δύσκολα. Βέβαια όταν είναι μόνο με τυφλότητα, πετάει, έτσι;» (ΕΕΣ 3).

- Άλλες προϋποθέσεις/παράμετροι

Δύο εκπαιδευτικοί (Παράλληλης Στήριξης και Τμήματος Ένταξης) αναφέρθηκαν και σε άλλα ζητήματα που συνδέονται και με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης όπως ο ρόλος του διευθυντή, ζητήματα νομοθεσίας αλλά του ρόλου των γονέων:

«Και ο διευθυντής βέβαια... Παιίζει μεγάλο ρόλο ο διευθυντής σε ένα σχολείο για πολλά πράγματα. Και ο νόμος. Δε σε καλύπτει πάντα. Ας πούμε κάτι που μου έτυχε... ο διευθυντής δε θα είχε πρόβλημα να συνοδεύσω το παιδί όλη την ημέρα αλλά δεν ήμουν «Παράλληλη». Δεν ήταν σίγουρο αν με κάλυπτε ο νόμος. Και οι γονείς είναι σημαντικό να ενημερώνονται για να διεκδικήσουν. Φοβούνται «α, δε θα το στείλω γιατί φοβάμαι». Εγώ τους έχω πει ακόμα και να έρθουν μαζί αν και δεν το θεωρώ σωστό. Το παιδί θα πρέπει να έρχεται με το σχολείο αλλά τέλος πάντων αν είναι να μην έρθει καθόλου ας έρθουν και οι γονείς. Είναι πολλά πράγματα και με τους γονείς» (ΕΤΕ 1).

Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο των μουσείων

- Συνθήκες Πρόσβασης

Αν και οι συνθήκες πρόσβασης στα μουσεία είχαν αναφερθεί από τους εκπαιδευτικούς σε προηγούμενες ερωτήσεις της συνέντευξης, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε ζητήματα που αφορούν την οργάνωση των μουσείων ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή και στη σημασία της κατάρτισης του προσωπικού των μουσείων σε θέματα Ειδικής Αγωγής:

«Βέβαια ανάλογα και με τη γεωγραφική περιοχή γιατί δεν είναι παντού προσβάσιμα τα μουσεία» (ΕΠΣ 1). «Όσο για τα μουσεία: από τα μουσεία είδα μεγάλη προθυμία...τους είδα πρόθυμους να αλλάζουν κάποια πράγματα. Θεωρώ ότι αυτοί που σπουδάζουν Μουσειακή Εκπαίδευση θα πρέπει να έχουν κάποια μαθήματα Ειδικής Αγωγής» (ΕΠΣ 5).

6.3. Αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας σε Αρχαιολογικά Μουσεία

Στη συνέχεια γίνεται η παρουσίαση των κυριότερων αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας σε Αρχαιολογικά Μουσεία. Λόγω της φύσης του εργαλείου το οποίο διερευνούσε την εμπειρία και τις πρακτικές που ακολουθούν τα Αρχαιολογικά Μουσεία στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, στο μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου συμμετέχουν και απαντούν τα μουσεία που έχουν προβλέψει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή και έχουν υλοποιήσει εκπαιδευτικά προγράμματα με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης. Όπως θα φανεί και στη συνέχεια το πλήθος των μουσείων που διαθέτουν το παραπάνω χαρακτηριστικό είναι ένα μικρό υποσύνολο του συνολικού δείγματος της έρευνας. Για το λόγο αυτό οι δυνατότητες επαγωγικής στατιστικής είναι πολύ μικρές και συνεπώς εξετάζονται μόνο στις περιπτώσεις των μεταβλητών που συμμετέχει το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος. Ωστόσο και σε αυτή την περίπτωση πραγματοποιήθηκαν οι αντίστοιχοι έλεγχοι προκειμένου να καταγραφεί η πιθανή τάση για επιπλέον μελλοντική διερεύνηση.

6.3.1. «Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (μαθητές με ολική ή μερική απώλεια όρασης)» (Ερωτηματολόγιο II – Ενότητα II).

Η ενότητα αυτή με γενικό τίτλο «Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (μαθητές με ολική ή μερική απώλεια όρασης)», περιελάμβανε συνολικά 16 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα, Ερωτηματολόγιο II, ερωτήσεις 3-18). Οι ερωτήσεις αυτές διαμόρφωσαν τρεις υποενότητες οι οποίες έχουν ως εξής: τις **δυνατότητες και πρακτικές σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης** (δυνατότητα υποδοχής μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης, πρακτικές σχεδιασμού και συνεργασίας με φορείς, λόγοι μη υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με αναπηρίες όρασης, ερωτήσεις 3-9 και 17-18), την **εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης** (συχνότητα υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, πρακτικές εφαρμογής, ερωτήσεις 10 -11 και 15-16) και τη **συνεργασία του προσωπικού των μουσείων με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων** (ερωτήσεις 12-14).

6.3.1.1. Δυνατότητες και πρακτικές σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Αναφορικά με τις δυνατότητες των Αρχαιολογικών Μουσείων να απευθύνουν γενικότερα τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (ερώτηση 3), διαπιστώθηκε ότι κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας η πλειοψηφία των μουσείων που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνει μια αδυναμία να απευθύνει τα εκπαιδευτικά του προγράμματα και σε αυτή την ομάδα μαθητικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα, το 66,7% (N=36/54) απαντά αρνητικά σε αυτή την ερώτηση και το 33,3% (N=18/54) απαντά θετικά (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 93).

Ωστόσο, η αδυναμία αυτή δεν ισοδυναμεί με άρνηση προς τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητικού πληθυσμού. Σε ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου που ζητούσε τυχόν πρόσθετα σχόλια από την πλευρά των συμμετεχόντων (ερώτηση 27 του ερωτηματολογίου), τέσσερα μουσεία αναφέρουν την έλλειψη υποδομών ως τον βασικό λόγο για τον οποίο θεωρούν ότι δεν μπορούν να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε αυτή την ομάδα μαθητικού πληθυσμού, όπως φαίνεται και από την παρακάτω ενδεικτική αναφορά: «*Η απάντησή μας είναι αρνητική όχι γιατί δεν υπάρχει η διάθεση αλλά γιατί οι δυσκολίες που υπάρχουν σε υλικοτεχνική υποδομή όσο και στην επιμόρφωση του προσωπικού για θέματα αναπηρίας είναι πολύ σημαντικές*».

Ας σημειωθεί, επίσης, ότι από τη μελέτη των ερωτηματολογίων διαπιστώθηκαν περιπτώσεις μουσείων που ενώ θεωρούν ότι δεν μπορούν να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα σε σχολικές ομάδες μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης δηλώνουν ότι έχουν εμπειρία από σχολικές ομάδες με μαθητές με και χωρίς προβλήματα όρασης (σχολικές ομάδες Γενικών Σχολείων). Η έλλειψη υποδομών γενικότερα είναι ένας βασικός λόγος για τον οποίο τα μουσεία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.



Γράφημα 11: Λόγοι/δυσκολίες μη δυνατότητας προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

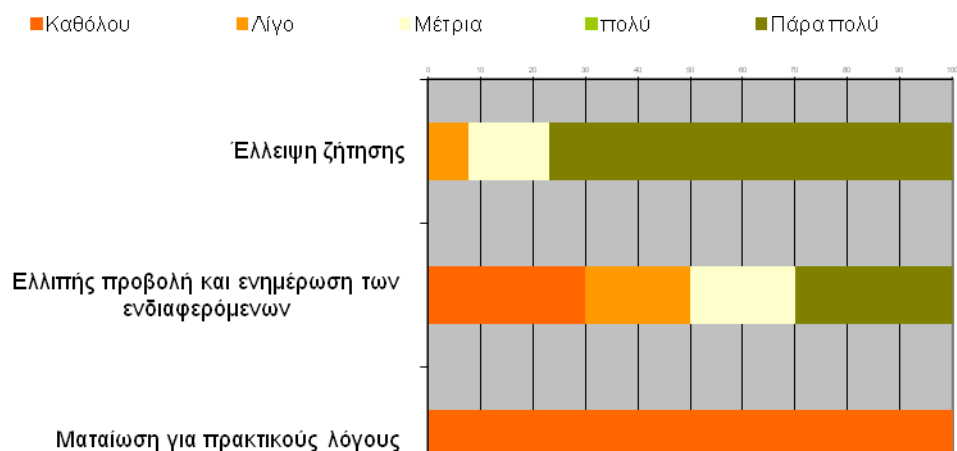
Όπως φαίνεται και από το παραπάνω γράφημα (γράφημα 11), με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου (ερώτηση 18), οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους τα συμμετέχοντα μουσεία θεωρούν ότι τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα ή ορισμένα από αυτά δεν μπορούν να απευθυνθούν και σε μαθητές με αναπηρίες όρασης είναι η *«έλλειψη άλλου υλικού απαραίτητου για την προσαρμογή του ή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. απτικοί χάρτες, απτικά διαγράμματα, πληροφορίες σε Braille)»* καθώς αυτή η επιλογή συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας (πολύ/πάρα πολύ, 73,50%) με διάμεσο στην πεντάβαθμη κλίμακα απαντήσεων (Δμ) 5. Ακολουθούν οι παράγοντες *«μη δυνατότητα για απτική πρόσβαση στα αυθεντικά εκθέματα που υποστηρίζουν το ή τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα»* με ποσοστό συμφωνίας 70,50% και Δμ= 5 και η *«έλλειψη διαθέσιμων αντιγράφων των εκθεμάτων που υποστηρίζουν το ή τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα»* με ποσοστό συμφωνίας 62,50 και Δμ= 4,50. Επίσης, ο παράγοντας *«έλλειψη γνώσεων των υπευθύνων του μουσείου για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης»*, φαίνεται να αποτελεί ανασχετικό παράγοντα αφού συγκεντρώνει ποσοστό συμφωνίας 59,20% και Δμ= 4 (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 94, 95 και 96). Αντίστοιχα στο γράφημα 11, φαίνεται πως η τάση για τη μη δυνατότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Αρχαιολογικών Μουσείων είναι οι ελλείψεις σε υποδομές όπως αυτές προαναφέρθηκαν.

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους τα μουσεία που δήλωσαν γενικότερα ότι μπορούν να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε μαθητές με αναπηρίες όρασης δεν έχουν υλοποιήσει κάποιο από αυτά, διαπιστώνεται ότι ο κυριότερος λόγος είναι η *«έλλειψη ζήτησης»*. Όπως φαίνεται και από το γράφημα που ακολουθεί (γράφημα 12), η επιλογή *«Έλλειψη ζήτησης»* συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας (πολύ/πάρα πολύ 76,90%) και διάμεσο Δμ= 5 (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 97, 98 και 99). Σε μία περίπτωση, και στην επιλογή *«Άλλο»*, ένα μουσείο/φορέας συμπλήρωσε επιπλέον την έλλειψη προσωπικού: *«Δεν υπήρχε εκπαιδευτής/αρχαιολόγος κατά το τελευταίο χρονικό διάστημα»*.

Ας σημειωθεί, ότι η έλλειψη ζήτησης, σχετικής εμπειρίας ή και η χαμηλή ανταπόκριση των ενδιαφερόμενων ομάδων σε σχετικές προσπάθειες ή πρωτοβουλίες των μουσείων είναι ένα στοιχείο που επισημαίνεται από τα συμμετέχοντα μουσεία ανεξάρτητα από το αν δηλώνουν ότι μπορούν γενικότερα να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε αυτή την ομάδα πληθυσμού. Από τα σχόλια σε ανοιχτές ερωτήσεις ή και σε διαβιβαστικά έγγραφα που σε ορισμένες περιπτώσεις συνόδευαν την αποστολή των ερωτηματολογίων, οκτώ μουσεία/φορείς επισημαίνουν την έλλειψη ζήτησης ως γενικότερο στοιχείο προβληματισμού. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

«Δεν έχει ζητηθεί ποτέ κάποιο από τα προγράμματα του μουσείου όμως θα μπορούσαν να τα παρακολουθήσουν μαθητές με προβλήματα όρασης». *«Δεν*

έχουμε συναντήσει, κατά τη διάρκεια υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων περίπτωση μαθητή με σοβαρά προβλήματα όρασης...Είναι αλήθεια ότι υπήρξε ένας προβληματισμός για το γεγονός αυτό, δεδομένου ότι [...] μέχρι σήμερα, έχουν επισκεφθεί και συμμετάσχει στα εκπαιδευτικά προγράμματα και ξεναγήσεις πάνω από 4000 μαθητές». «Επίσης, σας ενημερώνουμε ότι τουλάχιστον από το 1995 και εξής δεν έχουν ζητηθεί προγράμματα ή περιηγήσεις για άτομα ή ομάδες με αναπηρία ή συγκεκριμένα με προβλήματα όρασης σε κανένα από τα μουσεία της αρμοδιότητας της εφορείας μας». «Στην [περιοχή] λειτουργεί [φορέας ατόμων με αναπηρίες όρασης] και Ειδικό Δημοτικό Σχολείο. Μέχρι σήμερα δεν έχουν υπάρξει επισκέπτες (ενήλικες ή παιδιά) στο Μουσείο με σοβαρά προβλήματα όρασης εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις. Αλλά και σε όσα σχετικά προγράμματα/δράσεις οργανώθηκαν δεν υπήρξε ιδιαίτερη ανταπόκριση». «Παρόλο που η... [αναφορά σε συγκεκριμένη ειδικά σχεδιασμένη δράση] είχε μεγάλη προβολή, οι σύλλογοι τυφλών, τα σχολεία και μεμονωμένα άτομα δεν ανταποκρίθηκαν όπως φανταζόμασταν». «Πάντα δίνεται προτεραιότητα σε ομάδες μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης αλλά και με άλλου είδους προβλήματα. Παρόλα αυτά δεν διεξάγονται συχνά τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα γιατί υπάρχει ελάχιστη ζήτηση από τους ανάλογους φορείς».



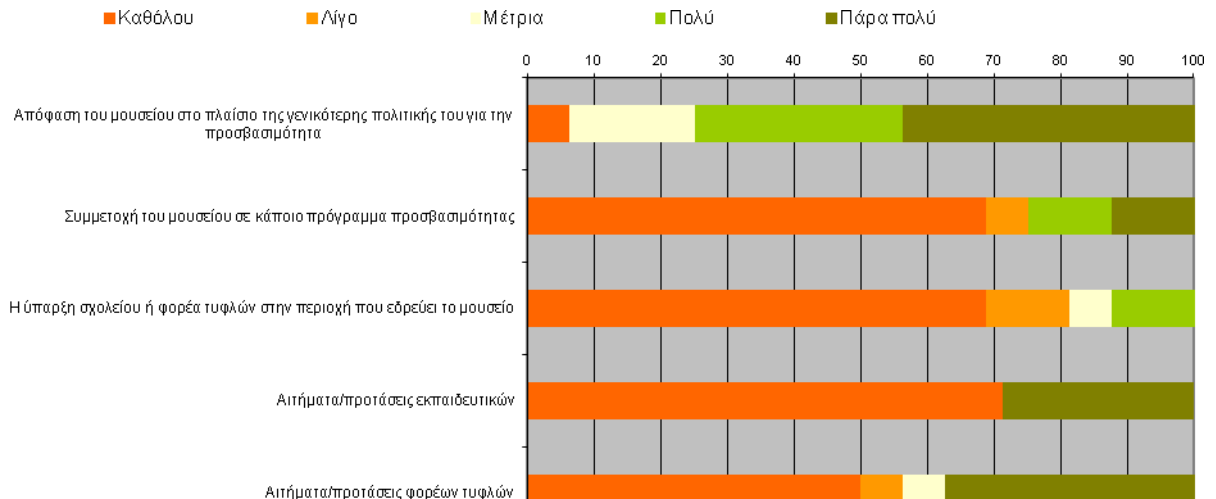
Γράφημα 12: Λόγοι μη υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Άλλες δυσκολίες ή παράγοντες που επηρεάζουν τα Αρχαιολογικά Μουσεία στη δυνατότητά τους να απευθύνουν τις εκπαιδευτικές τους δράσεις και σε μαθητές με αναπηρίες όρασης συνδέονται με τη συστηματικότητα των εκπαιδευτικών δράσεων γενικότερα αλλά και μεταξύ των μουσείων της ίδιας Εφορείας ή την πρόσφατη σχετικά λειτουργία ορισμένων μουσείων ή των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων. Από τη μελέτη των ερωτηματολογίων διαπιστώθηκαν περιπτώσεις Εφορειών που ορισμένα μουσεία της εποπτείας τους δηλώνουν ότι μπορούν να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης και άλλα μουσεία της ίδιας εφορείας στην ίδια ερώτηση απαντούν αρνητικά. Σε σχετικά

σχόλια σε ανοιχτές ερωτήσεις («Άλλο») ή και σε διαβιβαστικά έγγραφα, τέσσερα μουσεία/φορείς αναφέρουν τους παραπάνω παράγοντες. Σημαντικός, επίσης, παράγοντας, είναι η στελέχωση των μουσείων με προσωπικό, ζήτημα το οποίο τονίζεται ιδιαίτερα, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, και από άλλα μουσεία:

«Δυσνητικά θα μπορούσε. Αλλά η [Εφορεία] ως το 2011 δεν είχε οργανωμένα εκπαιδευτικά. Κυρίως εκπαιδευτική ξενάγηση ή έκτακτες εκπαιδευτικές εκδηλώσεις». «Το Μουσείο συμπληρώνει μόλις 3 χρόνια λειτουργίας. Ενώ έχει αναπτύξει δραστηριότητες για ΑΜΕΑ και για κωφούς δεν έχει ακόμη αναπτύξει εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης». «Για το Αρχαιολογικό Μουσείο [όνομα μουσείου] δεν έχουν σχεδιαστεί εκπαιδευτικά προγράμματα ενώ δεν υπάρχει το αναγκαίο προσωπικό για την υλοποίησή τους προς το παρόν. Κατά περίπτωση ωστόσο έχουν υλοποιηθεί περιορισμένης εμβέλειας εκπαιδευτικές δράσεις».

Αναφορικά με τους παράγοντες που συνέβαλαν γενικότερα στην πρόβλεψη για τη δυνατότητα εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με αναπηρίες όρασης, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μουσείων/φορέων που δήλωσαν ότι μπορούν να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε μαθητές με αναπηρίες όρασης, φαίνεται πως ο κυριότερος παράγοντας είναι η **«Απόφαση του μουσείου στο πλαίσιο της γενικότερης πολιτικής του για την προσβασιμότητα»**. Όπως φαίνεται και στο γράφημα 13 που ακολουθεί, η παραπάνω επιλογή συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας (πολύ/πάρα πολύ, 75,10%, N=12/16) με Δμ= 4. Αντίθετα, μικρότερης σημασίας παράγοντας είναι η **«Υπαρξη σχολείου ή φορέα τυφλών στην περιοχή που εδρεύει το μουσείο»**, που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων (καθόλου/λίγο, 81,30% (N=10/16) με Δμ= 1 (βλ. και Παράρτημα, Πίνακες 100, 101 και 102). Επίσης, στην επιλογή «Άλλο» της ίδιας ερώτησης (ερώτηση 5), ένα μουσείο ανέφερε ως σημαντική αφορμή για την πρόβλεψη ανάλογων εκπαιδευτικών προγραμμάτων την παρουσία μικτών σχολικών ομάδων με μαθητές με και χωρίς σοβαρά προβλήματα όρασης: **«Προέκυψε σε μεγάλο βαθμό (πάρα πολύ) από την επίσκεψη παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης στα οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείου με σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης (όχι Ειδικά Σχολεία)»**.

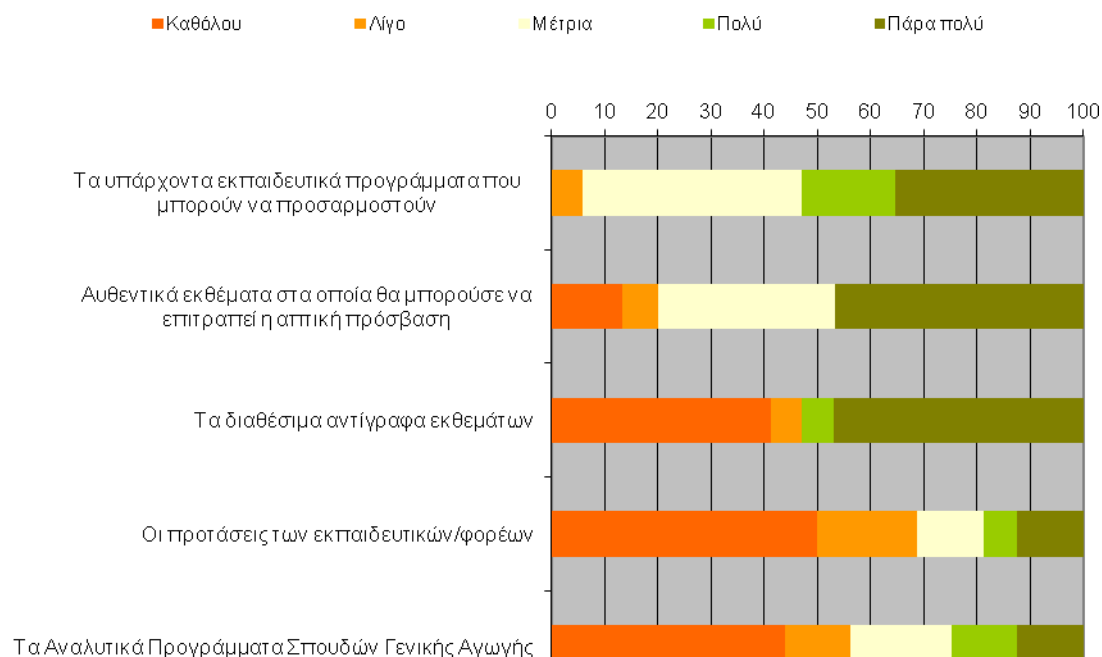


Γράφημα 13: Παράγοντες για την πρόβλεψη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Ως προς τον τύπο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με αναπηρίες όρασης, με βάση τις απαντήσεις των μουσείων/φορέων που δήλωσαν γενικότερα ότι μπορούν να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε αυτή την ομάδα μαθητικού πληθυσμού, διαπιστώνεται ότι τα προγράμματα αυτά είναι στην πλειοψηφία τους γενικού σχεδιασμού και προσαρμόζονται στις ανάγκες της ομάδας (58,8%, N=10/17). Σε μία μόνο περίπτωση δηλώνεται μόνο η επιλογή των «ειδικά σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων» αποκλειστικά για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης ενώ το 35,3% (N=6/17) δήλωσε και τις δύο επιλογές (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 103). Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω σχόλια που πρόσθεσαν δύο από αυτούς τους φορείς:

«Τα προγράμματα είναι ιδιαίτερα ευέλικτα ως προς την υλοποίησή τους. Το πλαίσιο τους θα διευκόλυνε αυτή την ειδική εφαρμογή, με τη χρήση, ίσως, κάποιων αντικειμένων από τις αποθήκες (το κάνουμε κάποτε και με τις κανονικές τάξεις)». «Θεωρούμε ότι όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που κατά καιρούς έχει σχεδιάσει και υλοποιεί το Τμήμα [...] μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες των ατόμων με προβλήματα όρασης».

Η παραπάνω πρακτική της προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ήδη υπάρχουν, επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα σχετικής ερώτησης του ερωτηματολογίου (ερώτηση 6), αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής των θεματικών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που μπορούν να απευθυνθούν και σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (βλ. γράφημα 14).



Γράφημα 14: Κριτήρια επιλογής των θεματικών ενοτήτων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Με βάση την επεξεργασία των απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις-δηλώσεις της ερώτησης αυτής, προκύπτει ότι τα κριτήρια επιλογής ήταν κυρίως η «*ύπαρξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που μπορούσαν να προσαρμοστούν*» και τα «*διαθέσιμα αντίγραφα εκθεμάτων*», με ποσοστά θετικών απαντήσεων (πολύ/πάρα πολύ) 52,90% και 53,00% και $\Delta\mu=4$ αντίστοιχα. Σημαντικός παράγοντας, επίσης, φαίνεται να είναι και η «*ύπαρξη αυθεντικών εκθεμάτων στα οποία μπορούσε να επιτραπεί η απτική πρόσβαση*» με ποσοστό θετικών απαντήσεων 46,70% και $\Delta\mu=3$. Μικρότερης σημασίας φαίνεται να είναι ο παράγοντας «*προτάσεις εκπαιδευτικών/φορέων*» που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων (καθόλου/λίγο, 68,80% και $\Delta\mu=1,5$), (βλ. γράφημα 14 και Παράρτημα, Πίνακες 104, 105 και 106).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που μπορούν να απευθυνθούν σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, απευθύνονται σχεδόν από το σύνολο των μουσείων/φορέων και στην Πρωτοβάθμια και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (94,1%, $N=16/17$), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 107) και μπορούν να υλοποιούνται «*στους ίδιους χώρους που υλοποιούνται συνήθως τα εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου για σχολικές ομάδες*» (58,8%, $N=10/17$) ή και σε συνδυασμό με άλλους χώρους (41,2%, $N=7/17$), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 108). Τέλος, αναφορικά με πιθανούς φορείς συνεργασίας για το σχεδιασμό ή την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει ότι οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν σε επίπεδο 46,7% έως 60% στις επιλογές των

«ειδικών σχολείων» ή «φορέων – συλλόγων τυφλών» αντίστοιχα. Στο 42,9% των περιπτώσεων δεν επιλέχθηκε κανένας από τους προτεινόμενους φορείς ενώ μικρότερο ποσοστό επιλογής (7,1%) εμφανίστηκε στην περίπτωση των «ειδικών εξωτερικών συνεργατών» (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 109).

6.3.1.2. Εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Από το σύνολο των μουσείων/φορέων που έχουν δηλώσει ότι μπορούν να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, το 52,9% (N=9/17) είχαν υλοποιήσει κάποιο από τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα με αυτή την ομάδα μαθητικού πληθυσμού (βλ. Παράρτημα, πίνακα 110). Αναφορικά με τη συχνότητα υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, εξετάζοντας τις απαντήσεις των μουσείων/φορέων που έχουν υλοποιήσει εκπαιδευτικά προγράμματα με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης διαπιστώνεται ότι το 22,2% (N=2/9) υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης «*πάρα πολύ σπάνια*», το 44,4% «*σπάνια*» και 3 μουσεία υλοποιούν σχετικά προγράμματα «*αρκετά συχνά*» (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 111). Η πιο πρόσφατη υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης σε σχέση με το προηγούμενο χρονικό διάστημα από τη διεξαγωγή της έρευνας, σε τέσσερις περιπτώσεις μουσείων ήταν «*πριν από ένα χρόνο*», σε δύο «*στη διάρκεια του τελευταίου εξαμήνου*», σε μία περίπτωση «*στη διάρκεια αυτού του χρόνου*» ενώ σε δύο περιπτώσεις με αντίστοιχες μεμονωμένες αναφορές η υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος έγινε σε χρόνο «*περισσότερο από δύο χρόνια πριν*» και «*στη διάρκεια του τελευταίου μήνα*» (βλ. Παράρτημα, πίνακα 112).

Αναφορικά με τις πρακτικές σχεδιασμού ή προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ομάδες μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης, με βάση τις απαντήσεις των μουσείων που είχαν υλοποιήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με αυτή την ομάδα πληθυσμού, σε δέκα έξι ερωτήσεις-δηλώσεις με πεντάβαθμη κλίμακα απαντήσεων (ερώτηση 11), προκύπτουν τα εξής: Συναθροίζοντας τις θετικές απαντήσεις (συχνά/πάρα πολύ συχνά) διαπιστώνεται ότι η επιλογή που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων (100%) είναι ο «*Προσδιορισμός/επιλογή του θέματος του εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση το είδος των διαθέσιμων αντικειμένων για απτική επεξεργασία (π.χ. εκθέματα, αντίγραφα)*» και με Δμ= 5 στην πεντάβαθμη κλίμακα. Υψηλά ποσοστά θετικών απαντήσεων συγκεντρώνουν, επίσης, η «*Προσαρμογή των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος (στην περίπτωση της προσαρμογής των ήδη σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στο μουσείο)*» (88,90%) και ο «*Σχεδιασμός και προσθήκη άλλων δραστηριοτήτων*» (87,50%) και με διάμεσο (Δμ) 4. Πρακτικές που επίσης ακολουθούνται είναι αυτές που αφορούν στη χρήση «*αναλυτικότερης και πιο λεπτομερειακής περιγραφής*» και πιο «*απλής γλώσσας*» (77,70% και 77,80% αντίστοιχα και Δμ= 4). Όπως φαίνεται και από το γράφημα που ακολουθεί (γράφημα 15), σημαντικό ρόλο έχει, επίσης, η ύπαρξη

αντιγράφων ή άλλου απτικού υλικού αφού οι σχετικές πρακτικές συγκεντρώνουν ποσοστά άνω του 60% όπως η χρήση αντιγράφων (66,60%), άλλου απτικού υλικού (66,70%) ή άλλων φυσικών ή τεχνητών αντικειμένων (66,60%) σε συνδυασμό με τον «Προσδιορισμό του αριθμού των μουσειακών αντικειμένων που θα υποστηρίξουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με βάση τα διαθέσιμα αντικείμενα (π.χ. εκθέματα, αντίγραφα)» (66,70%) (Δμ= 4, 5, 4 και 5 αντίστοιχα). Αντίθετα, το υψηλότερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων (ποτέ/σπάνια) συγκεντρώνει η χρήση ειδικών γαντιών για την απτική πρόσβαση σε αυθεντικά εκθέματα (75,00% και διάμεσο (Δμ) 1,00).

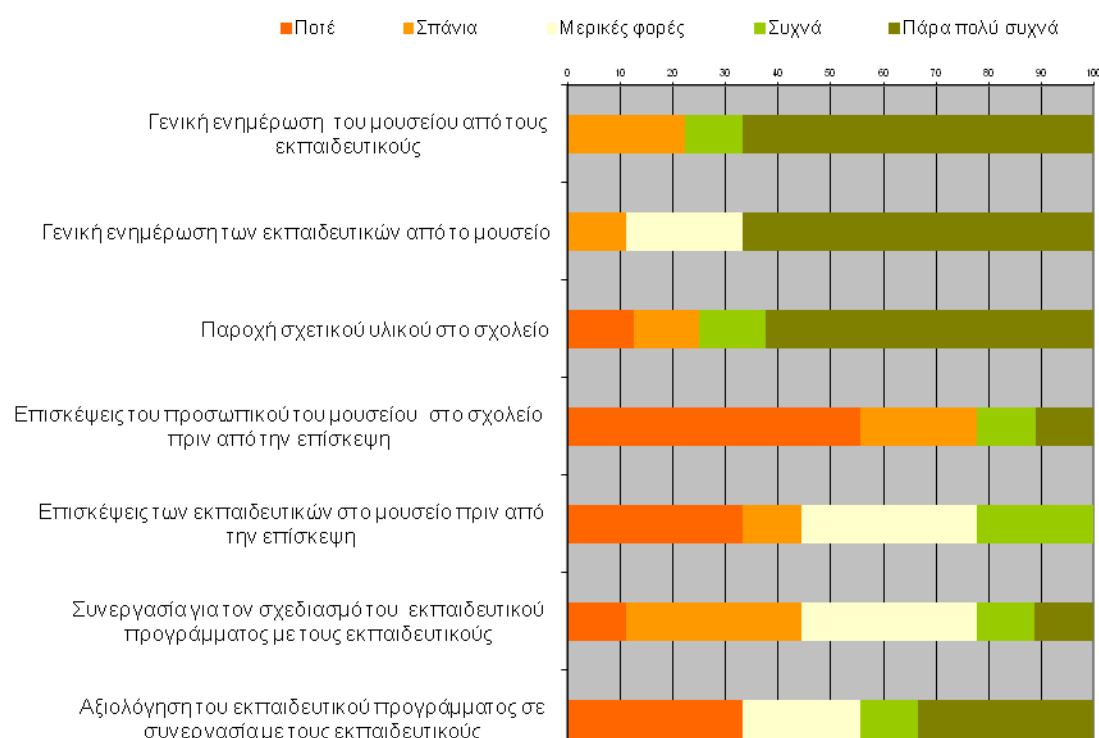


Γράφημα 15: Πρακτικές σχεδιασμού/προσαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Στην ερώτηση αυτή και στην επιλογή «Άλλο» ένα μουσείο πρόσθεσε επιπλέον τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού όπως οι μουσειοσκευές και «αντικειμένων μικρότερης σημασίας ή ανθεκτικότερων υλικών από τις αποθήκες του Μουσείου» (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 113, 114 και 115).

6.3.1.3. Συνεργασία του προσωπικού των μουσείων με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων

Εξετάζοντας την συνεργασία των Αρχαιολογικών Μουσείων τα οποία είχαν πραγματοποιήσει σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, προκύπτει ότι στο 66,7% των περιπτώσεων υπήρχε συνεργασία, η οποία ήταν «συχνή» και κυρίως «πολύ συχνή» (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 105). Οι κυριότεροι τρόποι συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων είναι η «Γενική ενημέρωση των υπευθύνων του μουσείου για τα χαρακτηριστικά των μαθητών της σχολικής ομάδας από τους εκπαιδευτικούς», επιλογή που συγκέντρωσε το υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων (συχνά/πάρα πολύ συχνά, 77,80% και διάμεσο στην πεντάβαθμη κλίμακα 5), η «Παροχή σχετικού εκπαιδευτικού υλικού για την επεξεργασία και την προετοιμασία των μαθητών στο σχολείο» (75,00% και Δμ=5) καθώς και η «Γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της επίσκεψης από τους υπευθύνους του μουσείου» (66,70% και διάμεσο 5) (βλ. γράφημα 16).



Γράφημα 16: Τρόποι συνεργασίας μουσείου και σχολείου

Αντίθετα, το υψηλότερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων (ποτέ/σπάνια) συγκέντρωσε η επιλογή «*Επισκέψεις των υπευθύνων του μουσείου στο σχολείο πριν από την επίσκεψη για τη γνωριμία με τους μαθητές*» (77,80% και Δμ= 1), (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 117, 118 και 119). Στο παραπάνω γράφημα (γράφημα 16) φαίνεται ότι αναφορικά με τους τρόπους συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού των μουσείων και των εκπαιδευτικών η τάση είναι η συνεργασία αυτή να περιλαμβάνει την αλληλοενημέρωση για τα χαρακτηριστικά της σχολικής ομάδας και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος και την παροχή υλικού από την πλευρά των Αρχαιολογικών Μουσείων στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, στην επιλογή «*Άλλο*» ένα μουσείο σχολιάζει τη δυσκολία συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων λόγω της έλλειψης της «*αναμενόμενης διάθεσης*»: «*Ακόμα και όταν ζητάμε συνεργασία οι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν την αναμενόμενη διάθεση*».

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ίδιων μουσείων, η παρουσία των εκπαιδευτικών στο χώρο της διεξαγωγής του προγράμματος, κρίθηκε βοηθητική σε υψηλότατο βαθμό καθώς η επιλογή «*πάρα πολύ*» συγκέντρωσε το 77,8% των αξιολογήσεων των μουσείων (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 120). Στην ανοιχτή ερώτηση που συνόδευε την παραπάνω ερώτηση (ερώτηση 14 του ερωτηματολογίου) σχετικά με την άποψη των συμμετεχόντων μουσείων για τον βοηθητικό ρόλο των εκπαιδευτικών, απάντησαν έξι μουσεία/φορείς. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους η παρουσία των εκπαιδευτικών στο χώρο διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος κρίνεται «*πάρα πολύ βοηθητική*», είναι η γνώση τους για τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, η συμβολή τους στην καλύτερη επικοινωνία με το προσωπικό των μουσείων και στη διεξαγωγή του προγράμματος, η καθοδήγηση των μαθητών αλλά και η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να προετοιμάσουν τους μαθητές πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία. Μόνο ένα μουσείο που αξιολογεί την παρουσία των εκπαιδευτικών «*λίγο*» βοηθητική ανέφερε ως λόγο για την αξιολόγηση αυτή την άγνοια του αντικειμένου του εκπαιδευτικού προγράμματος: «*Λόγω άγνοιας του αντικειμένου*». Για τον βοηθητικό ρόλο των εκπαιδευτικών ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

«Σημαντικότερη είναι η συμβολή τους στην εδραίωση της επαφής μας με τους μαθητές. Επιπλέον διασφαλίζουν τη σύνδεση του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη ζωή στην τάξη τους και διευκολύνουν την καλύτερη πρόσληψη του προγράμματος από τα παιδιά εφόσον γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του καθενός από αυτά». «Οι καθηγητές των παιδιών γνωρίζουν τα νοητικά και ψυχικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους γεγονός που είναι αδύνατο να επιτευχθεί από τον εκπαιδευτή για πολλά άτομα σε μια ολιγόωρη συνάντηση». «Η ειδική εμπειρία τους και η προσωπική τους σχέση με τα άτομα που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα διευκόλυνε και ενίσχυε θετικά την παρουσίαση του προγράμματος». «Η παρουσία των εκπαιδευτικών βοήθησε τους μαθητές να νιώσουν άνετα και να εξοικειωθούν πολύ γρήγορα με το περιβάλλον του

μουσείου». *«Καθοδηγούν και κατευθύνουν την ομάδα για την καλύτερη διεξαγωγή του προγράμματος».*

6.3.2. Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών – «Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (μαθητές με ολική ή μερική απώλεια όρασης)» (Ερωτηματολόγιο II – Ενότητα II).

Αναφορικά με τη δυνατότητα των Αρχαιολογικών Μουσείων να απευθύνουν και σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα ή εκπαιδευτικές δράσεις με βάση τον έλεγχο χ^2 διαπιστώνεται ότι η δυνατότητα των μουσείων/φορέων να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης εξαρτάται από τον τόπο του μουσείου/φορέα. Ειδικότερα στην περίπτωση των μουσείων/φορέων *«Αττικής–Θεσσαλονίκης»* κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας το 66,7% των μουσείων/φορέων δηλώνει ότι μπορεί να απευθύνει εκπαιδευτικά προγράμματα και σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης ενώ αντίθετα το αντίστοιχο ποσοστό των μουσείων της περιφέρειας περιορίζεται στο 23,8% ($p<,009$), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 121).

Αναφορικά με τους παράγοντες που συνέβαλαν στην απόφαση των μουσείων/φορέων για την πρόβλεψη και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης αν και ο παράγοντας *«Αιτήματα/προτάσεις φορέων τυφλών»* εμφανίζει $\Delta=1,50$, με τον έλεγχο Mann Whitney test παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τον τόπο των μουσείων/φορέων αφού τα μουσεία της περιοχής *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»* παρουσιάζουν υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τα υπόλοιπα μουσεία της περιφέρειας ($p<,032$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 122).

Τέλος, σε ό,τι αφορά τους λόγους ή τις δυσκολίες για τις οποίες τα μουσεία θεωρούν ότι δεν μπορούν να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα ή ορισμένα από αυτά και σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση προκύπτει στους παρακάτω παράγοντες: *«Έλλειψη άλλου υλικού απαραίτητου για την προσαρμογή του ή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. απτικοί χάρτες, απτικά διαγράμματα, πληροφορίες σε braille)»* και *«Έλλειψη γνώσεων των υπευθύνων του μουσείου για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης»*. Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις τα μουσεία της περιφέρειας δηλώνουν την ύπαρξη των παραπάνω αδυναμιών περισσότερο από τα μουσεία των περιοχών *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»* ($p<,000$ και $p<,040$ αντίστοιχα), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 123).

Επίσης, στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τον τόπο του μουσείου παρατηρείται αναφορικά με τον χρόνο υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με αναπηρίες όρασης σε σχέση με τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, όπου στις περιπτώσεις των μουσείων *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»* δηλώνεται περισσότερο ως

πιο πρόσφατη υλοποίηση προγράμματος το χρονικό διάστημα «τελευταίο εξάμηνο έως τον τελευταίο μήνα» ($p < ,046$), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 124). Στατιστική σημαντικότητα εμφανίζεται, επίσης, και στην περίπτωση της συνεργασίας μουσείου και εκπαιδευτικών όπου και πάλι τα μουσεία των περιοχών «Αττικής-Θεσσαλονίκης» δηλώνουν περισσότερο τη συνεργασία αυτή σε σχέση με τα μουσεία της περιφέρειας ($p < ,024$), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 125).

6.3.3. «Εκπαιδευτικά προγράμματα με σχολικές ομάδες γενικών σχολείων στις οποίες υπήρχε και μαθητής ή μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)» (Ερωτηματολόγιο II – Ενότητα III).

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου της έρευνας σε Αρχαιολογικά Μουσεία της χώρας με γενικό τίτλο «Εκπαιδευτικά προγράμματα με σχολικές ομάδες γενικών σχολείων στις οποίες υπήρχε και μαθητής ή μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)», περιελάμβανε συνολικά 6 ερωτήσεις (ερώτηση 19 έως 24) που διαμορφώνουν δύο υποενότητες: την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με και χωρίς σοβαρά προβλήματα όρασης (υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μικτές σχολικές ομάδες, πρακτικές εφαρμογής, ερωτήσεις 19 και 22-23) και τη συνεργασία του προσωπικού των μουσείων με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων (ερωτήσεις 20-21 και 24).

6.3.3.1. Εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με και χωρίς σοβαρά προβλήματα όρασης

Αναφορικά με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μικτές σχολικές ομάδες σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μουσείων/φορέων, μόνο στο 18,5% των μουσείων/φορέων δηλώνεται εμπειρία από σχολικές ομάδες στις οποίες υπήρχαν και μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης ($N=10/54$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 126). Σημειώνεται ότι δύο μουσεία σχολιάζουν τη σπανιότητα των περιπτώσεων αυτών:

«Έχουμε αντιμετωπίσει μόνο μία φορά μικτή ομάδα». «Αν και στα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στο [όνομα μουσείου] συμμετέχει μεγάλος αριθμός παιδιών από Σχολεία της περιοχής και σε κάποιες περιπτώσεις οι τάξεις περιλαμβάνουν και μαθητές ΑμεΑ, κανένα από τα παιδιά που ήρθαν στο μουσείο μέχρι τώρα δεν αντιμετώπιζε προβλήματα όρασης».

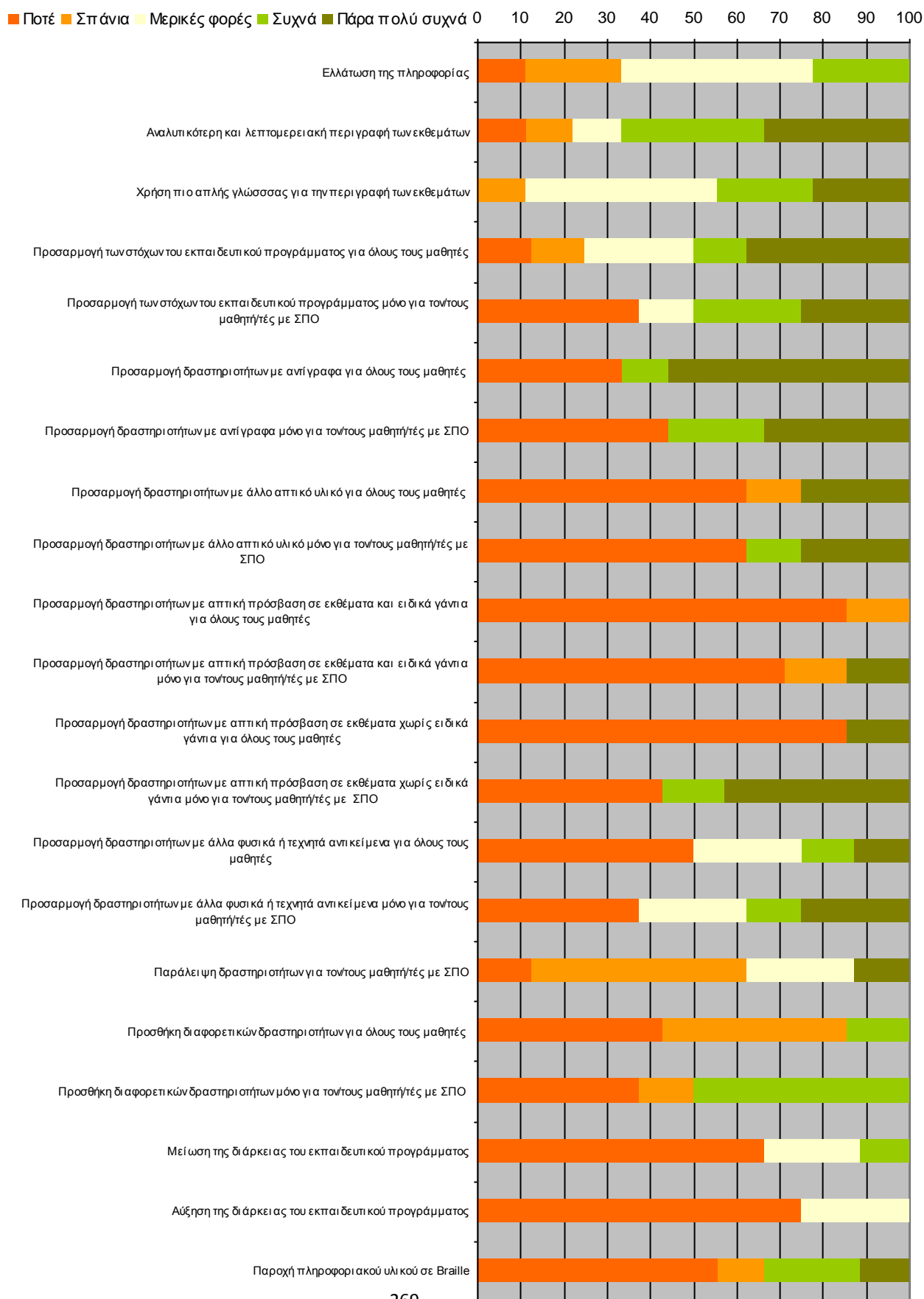
Στις περιπτώσεις αυτές και με βάση τις απαντήσεις των μουσείων προκύπτει ότι υπήρξε προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις (90%) αφού μόνο σε μία περίπτωση επιλέγεται η απάντηση «Όχι Πάντα» (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 126). Στην περίπτωση αυτή, δύο μουσεία συμπληρώνουν τη σχετική ερώτηση αναφέροντας την παρουσία επιπλέον ατόμων από την πλευρά των μουσείων κατά τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος που συνέβαλε σημαντικά στη δυνατότητα της προσαρμογής του: «Η προσαρμογή του προγράμματος ήταν εφικτή γιατί υπήρχαν τις συγκεκριμένες μέρες εθελόντριες. Διαφορετικά δε θα ήταν

εφικτή η προσαρμογή τους λόγω έλλειψης έμφυτου δυναμικού». «Στη διάρκεια του προγράμματος ένας δεύτερος συνεργάτης υποστήριζε το εμποδιζόμενο παιδί».

Αναφορικά με τους τρόπους προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις περιπτώσεις των μικτών σχολικών ομάδων, με βάση τις απαντήσεις των μουσείων που είχαν σχετική εμπειρία σε είκοσι μία ερωτήσεις-δηλώσεις σχετικής ερώτησης του ερωτηματολογίου (ερώτηση 23), διαπιστώνονται τα εξής (βλ. γράφημα 17):

Όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα, οι πρακτικές που εμφανίζουν διάμεσο (Δμ) με τιμές 5 και 4 είναι εκείνες που αξιοποιούν αντίγραφα εκθεμάτων με χρήση από όλους τους μαθητές της τάξης (**«Προσαρμογή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη χρήση αντιγράφων για απτική επεξεργασία για όλους τους μαθητές της ομάδας»**, Δμ=5 και ποσοστό θετικών απαντήσεων 66,70%) ή **«μόνο για τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης»** (Δμ=4 και ποσοστό θετικών απαντήσεων 55,50%). Σημαντική πρακτική, αναδεικνύεται επίσης, η **«αναλυτικότερη και λεπτομερειακή περιγραφή των εκθεμάτων που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα»** με ποσοστό θετικών απαντήσεων (συχνά/πάρα πολύ συχνά 66,60% και Δμ= 4. Επίσης, η **«δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε αυθεντικά εκθέματα χωρίς ειδικά γάντια για τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης»** εμφανίζει ποσοστό θετικών απαντήσεων 57,20% και Δμ 4.

Αντίθετα, τα υψηλότερα ποσοστών (ποτέ/σπάνια) συγκέντρωσαν οι πρακτικές που αφορούν στη δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε αυθεντικά εκθέματα για όλους τους μαθητές της σχολικής ομάδας με ή χωρίς ειδικά γάντια (100%, 87,50% και διάμεσο 1 αντίστοιχα) όπως και η χρήση ειδικών γαντιών από τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (87,50% και Δμ=1). Ο **«σχεδιασμός και η προσθήκη δραστηριοτήτων μόνο για τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης»** εμφανίζει ισομερή κατανομή θετικών και αρνητικών απαντήσεων (50% και Δμ=3) (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 128, 129 και 130). Τέλος, στην ίδια ερώτηση και στην επιλογή **«Άλλο»** ένα μουσείο σχολίασε τις δυσκολίες απτικής πρόσβασης σε αυθεντικά εκθέματα: **«Δεν υπάρχει δυνατότητα απτικής επαφής με αντικείμενα του Μουσείου πλην ελαχίστων εξαιρέσεων».**



Γράφημα 17: Πρακτικές προσαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μικτές σχολικές ομάδες.

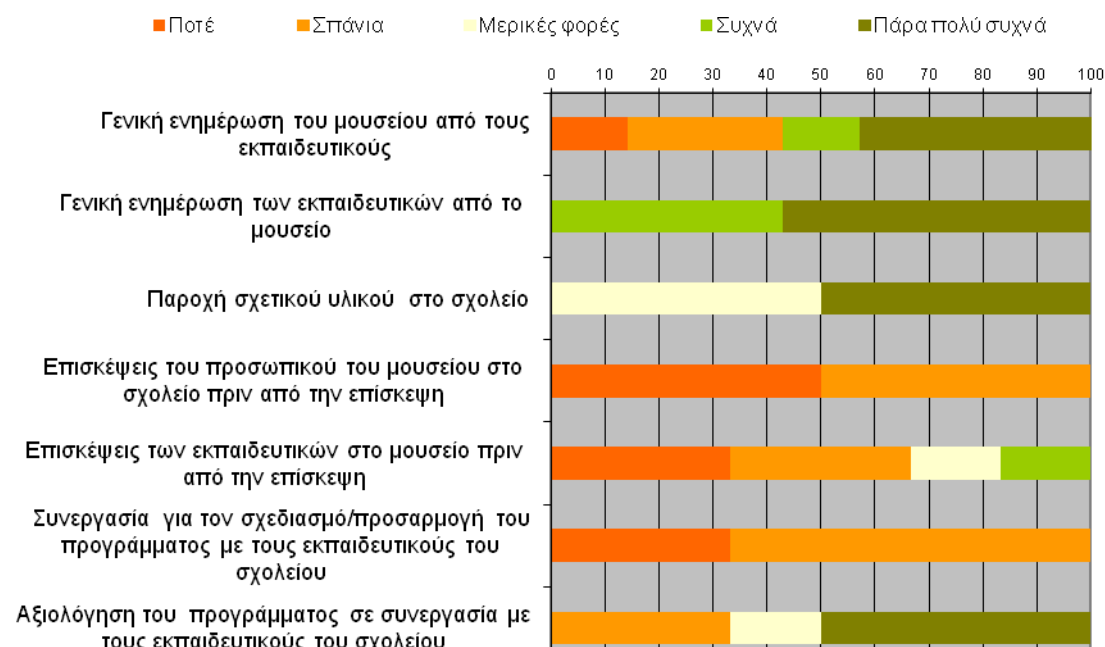
6.3.3.2. Συνεργασία του προσωπικού των μουσείων με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων

Αναφορικά με τη συνεργασία του προσωπικού των μουσείων με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων στις περιπτώσεις των μικτών σχολικών ομάδων, από τις απαντήσεις των μουσείων που δήλωσαν ότι είχαν ανάλογη εμπειρία σε σχετική ερώτηση για την προηγούμενη ενημέρωσή τους από τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε ότι στο 40% των περιπτώσεων (N=4/10) υπήρχε προηγούμενη ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς («Ναι»). Αντίθετα, δεν υπήρχε ενημέρωση επίσης στο 40% («Όχι») ενώ το 20% δήλωσε «Όχι πάντα» (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 131). Δύο μουσεία, σχολιάζουν την έλλειψη ενημέρωσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφέροντας τις δυσκολίες προσαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος την «τελευταία στιγμή»:

«Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ένα ή δύο παιδιά στην τάξη τους δεν μας ενημερώνουν (ή σπάνια) και προσαρμοζόμαστε την τελευταία στιγμή». «Εφόσον δεν είχαμε ενημερωθεί εγκαίρως για τη συμμετοχή στη σχολική ομάδα ατόμου με προβλήματα όρασης προσπαθήσαμε επιτόπου να κάνουμε κάποιες απαραίτητες προσαρμογές χωρίς ωστόσο να έχουμε στη διάθεσή μας ειδικό εκπαιδευτικό υλικό π.χ. σε braille. Έχοντας στη διάθεσή μας αντίγραφα αρχαιολογικών αντικειμένων ως εποπτικό υλικό του προγράμματος δώσαμε τη δυνατότητα στο μαθητή με πρόβλημα όρασης να τα αγγίζει αλλά και σε όποιον από τους άλλους μαθητές το ζήτησε».

Σε ό,τι αφορά τους τρόπους συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού των μουσείων και των εκπαιδευτικών στις περιπτώσεις των μικτών σχολικών ομάδων, κυριότεροι τρόποι συνεργασίας αναδεικνύονται η **«γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της επίσκεψης από τους υπεύθυνους των μουσείων»**, επιλογή που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων (συχνά/πάρα πολύ συχνά, 100% και διάμεσο στην πεντάβαθμη κλίμακα (Δμ) 5) και η **«ενημέρωση των υπευθύνων του μουσείου για τα χαρακτηριστικά των μαθητών της σχολικής ομάδας»** (57,20% και διάμεσο 4). Επίσης, στους τρόπους συνεργασίας περιλαμβάνονται και η **«παροχή σχετικού εκπαιδευτικού υλικού για την προετοιμασία των μαθητών στο σχολείο»** (50% και Δμ=4) καθώς και η **«αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος/επίσκεψης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου»** (50% και διάμεσο 4). Αντίθετα, το υψηλότερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων (ποτέ/σπάνια) συγκεντρώνουν οι επιλογές που αφορούν στη **«συνεργασία για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος»** και στις **«επισκέψεις του προσωπικού των μουσείων στο σχολείο»** (100% και διάμεσο 2 και 1 αντίστοιχα), (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 132, 133 και 134). Ανάλογα, στο γράφημα που ακολουθεί

(γράφημα 18) φαίνεται πως η τάση για τη συνεργασία του προσωπικού των μουσείων και των εκπαιδευτικών είναι κυρίως η αλληλοενημέρωση.



Γράφημα 18: Συνεργασία μουσείου και εκπαιδευτικών στις περιπτώσεις μικτών σχολικών ομάδων

Στην επιλογή «Άλλο» απάντησαν δύο μουσεία τα οποία με αντίστοιχες μεμονωμένες αναφορές αναφέρουν τη γενικότερη πολιτική τους να παρέχουν εκπαιδευτικό υλικό στους εκπαιδευτικούς («*Πάντα παρέχεται υποστηρικτικό υλικό στους εκπαιδευτικούς στην ιστοσελίδα του μουσείου σε μορφή pdf*») αλλά και την «απροθυμία» των εκπαιδευτικών να προετοιμάσουν τους μαθητές πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία: «*Οι εκπαιδευτικοί σπάνια είναι πρόθυμοι να προετοιμάσουν τα παιδιά*».

Σε ό,τι αφορά την άποψη του προσωπικού των μουσείων για τον βοηθητικό ρόλο της παρουσίας των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως και σε προηγούμενη σχετική ερώτηση, έτσι και στην περίπτωση αυτή η παρουσία των εκπαιδευτικών στο χώρο διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος αξιολογείται ως «**Πολύ**» (40%) ή και «**Πάρα πολύ**» βοηθητική (40% και Δμ=4, (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 135). Η ερώτηση αυτή συνοδευόταν και από μία ανοιχτού τύπου υποερώτηση που ζητούσε από τους συμμετέχοντες να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Στην ερώτηση αυτή, απάντησαν πέντε μουσεία/φορείς. Η βοηθητική παρουσία των εκπαιδευτικών φαίνεται να οφείλεται στην καθοδήγηση και στην υποστήριξη που παρέχουν στους μαθητές τους στοιχείο που συμβάλλει και στην αίσθηση της ασφάλειας μέσα στο χώρο του μουσείου (αναφορές από τέσσερα μουσεία) καθώς και στην υποστήριξη των μαθητών μέσω της παροχής πρόσθετων λεκτικών πληροφοριών όπως η ανάγνωση των συνοδευτικών κειμένων των εκθεμάτων ή και σε διάφορα πρακτικά

ζητήματα με αντίστοιχες μεμονωμένες αναφορές. Σε μία περίπτωση ένα μουσείο δεν παραλείπει να επισημάνει την έλλειψη έγκαιρης ενημέρωσης από τους εκπαιδευτικούς ενώ σε άλλη περίπτωση γίνεται σύγκριση της βοηθητικής παρουσίας των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με την παρουσία των γονέων κατά τη διάρκεια του προγράμματος που δυσχεραίνει τη διεξαγωγή του. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

«Ιδιαίτερα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας από μαθητές στον εκθεσιακό χώρο, ο εκπαιδευτικός βοηθούσε τον μαθητή στην περιγραφή των εκθεμάτων ή στην ανάγνωση λεζαντών». «Καθοδήγηση, υποστήριξη». «Επειδή δεν ήμασταν ενημερωμένοι εγκαίρως για την συμμετοχή μαθητή με μερική απώλεια όρασης και συνεπώς δεν είχαμε τη δυνατότητα να προσαρμόσουμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τις ανάγκες του, ο εκπαιδευτικός ανέλαβε να βοηθήσει σε διάφορα πρακτικά ζητήματα». «Η παρουσία των εκπαιδευτικών βοηθά γιατί τα παιδιά νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια με πρόσωπα που τους είναι οικεία. Αντίθετα η παρουσία γονέων δυσχεραίνει τη διεξαγωγή του προγράμματος».

6.3.4. Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών – «Εκπαιδευτικά προγράμματα με σχολικές ομάδες γενικών σχολείων στις οποίες υπήρχε και μαθητής ή μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)» (Ερωτηματολόγιο II – Ενότητα III).

Αναφορικά με την εμπειρία των μουσείων/φορέων από σχολικές ομάδες με μαθητές με και χωρίς προβλήματα όρασης, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με τον τόπο του μουσείου οφείλεται στο αυξημένο ποσοστό θετικών απαντήσεων (58,3%) που παρατηρείται στα μουσεία της «Αττικής-Θεσσαλονίκης» σε σχέση με το πολύ μικρό αντίστοιχο ποσοστό που δηλώνεται από την πλευρά των μουσείων της περιφέρειας (7,1%), ($p < ,000$), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 136).

6.3.5. «Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές και άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)» (Ερωτηματολόγιο II- Ενότητα IV).

Η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου έρευνας προς τα Αρχαιολογικά Μουσεία της χώρας με γενικό τίτλο «Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές και άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)», περιελάμβανε τρεις ερωτήσεις συνολικά (25-27) κλειστού και ανοιχτού τύπου, που διαμορφώνουν δύο υποενότητες: τους **ανασχετικούς παράγοντες στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων για άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης** καθώς στις **προτάσεις τους για την καλύτερη συνεργασία μουσείου και σχολείου** για την περίπτωση του μαθητικού πληθυσμού με σοβαρά προβλήματα όρασης. Η τελευταία ανοιχτού τύπου ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες τυχόν πρόσθετα δικά τους σχόλια.

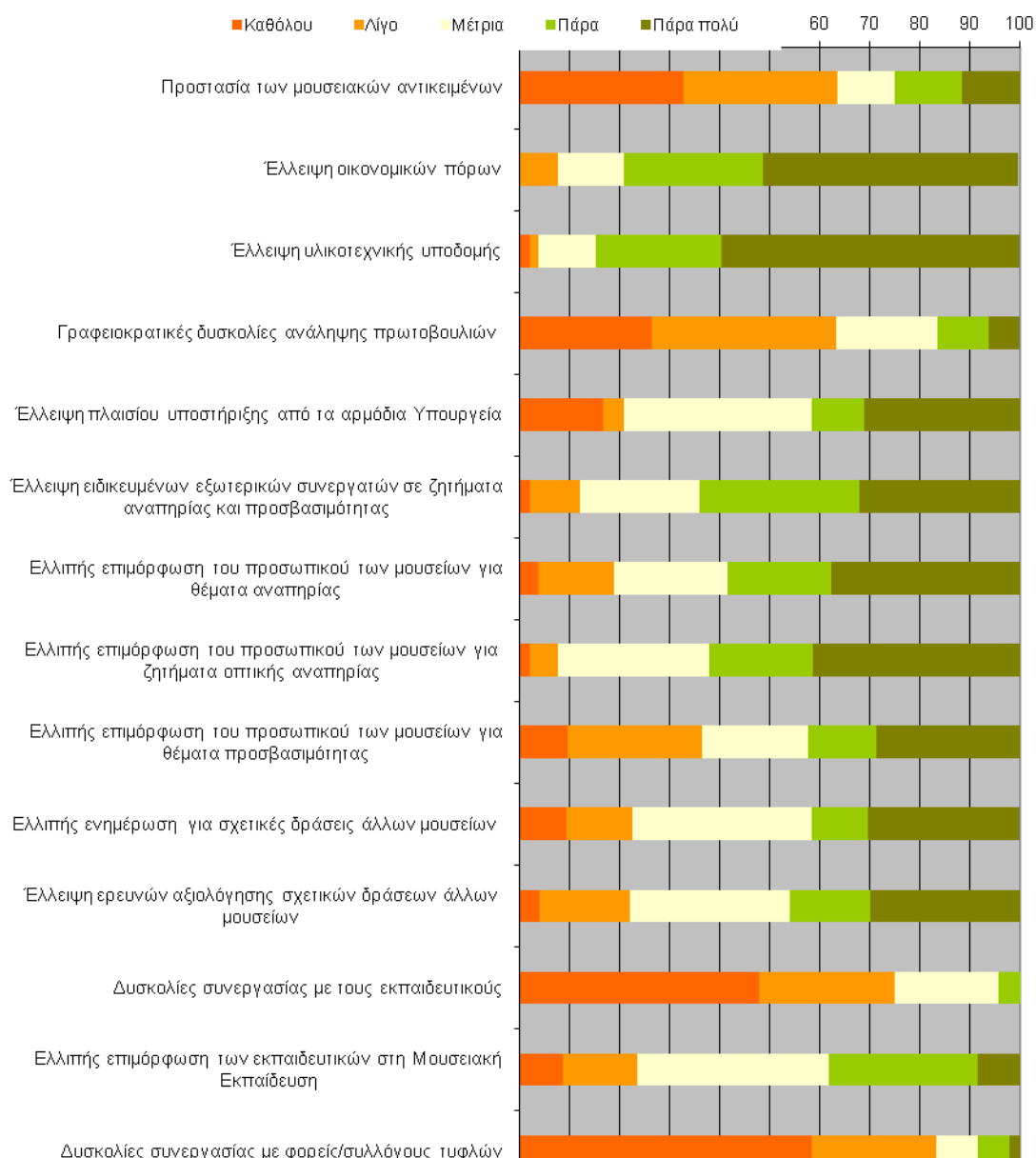
6.3.5.1. Ανασχετικοί παράγοντες στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων για άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης

Αναφορικά με τους παράγοντες που μπορεί να λειτουργούν ανασχετικά στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων με άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης, με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε δεκατέσσερις ερωτήσεις-δηλώσεις σχετικής ερώτησης του ερωτηματολογίου (ερώτηση 25), διαπιστώνεται ότι οι κυριότεροι ανασχετικοί παράγοντες είναι η «*Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής*» και η «*Έλλειψη οικονομικών πόρων*». Οι παραπάνω ερωτήσεις-δηλώσεις συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων (πολύ/πάρα πολύ, 84,60% και 79,20% αντίστοιχα και με διάμεσο στην πεντάβαθμη κλίμακα (Δμ) 5. Επίσης, ο παράγοντας «*Έλλειψη εξειδικευμένων εξωτερικών συνεργατών σε ζητήματα αναπηρίας και προσβασιμότητας*», η «*ελλιπής επιμόρφωση σε θέματα οπτικών αναπηριών*» αλλά και γενικότερα σε θέματα αναπηρίας συγκεντρώνουν επίσης υψηλά ποσοστά θετικών απαντήσεων (64%, 62,30% και 58,50% αντίστοιχα και με Δμ= 4). Το υψηλότερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων (καθόλου/λίγο) συγκεντρώνει η επιλογή που αφορά σε τυχόν δυσκολίες συνεργασίας με φορείς ατόμων με οπτικές αναπηρίες (83,3% και Δμ=1). Ανάλογα, στο γράφημα 19 που ακολουθεί, αποτυπώνεται η τάση για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα μουσεία με κυριότερες αυτές που προαναφέρθηκαν (βλ. και Παράρτημα, Πίνακες 137, 138 και 139).

Στην επιλογή «*Άλλο*» αυτής της ερώτησης απάντησαν τέσσερα μουσεία αναφέροντας και άλλους παράγοντες δυσκολίες με κυριότερο την έλλειψη προσωπικού και την κατάρτισή του σε θέματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων και για μαθητές με αναπηρία:

«Έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού. Στο μουσείο υπηρετεί μόνο ένας αρχαιολόγος κανείς μουσειολόγος ή μουσειοπαιδαγωγός». «Ελλείψεις σε έμψυχο δυναμικό του μουσείου (έμψυχωτές, φυλακτικό προσωπικό)». «Έλλειψη επιστημονικού προσωπικού που μπορεί να εκπαιδευτεί για την υλοποίηση των παραπάνω προγραμμάτων και να ασχολείται κατ' αποκλειστικότητα».

Το ζήτημα της στελέχωσης των μουσείων με προσωπικό γενικότερα αλλά και ειδικότερα είναι ένας σημαντικός παράγοντας που τονίζεται από τα μουσεία όπως θα δούμε και στη συνέχεια στις προτάσεις τους και στις παρατηρήσεις τους για τις συνθήκες και προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των αρχαιολογικών μουσείων και για άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης.



Γράφημα 19: Κυριότεροι ανασχετικοί παράγοντες στην εκπαιδευτική αξιοποίηση μουσείων με άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης.

6.3.5.2. Προτάσεις για την καλύτερη συνεργασία μουσείου και σχολείου

Με βάση τις απαντήσεις 35 συνολικά μουσείων/φορέων που συμπλήρωσαν σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου για τις προτάσεις τους με στόχο την καλύτερη συνεργασία μουσείου και σχολείου, διαπιστώνεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις τα μουσεία αναφέρονται σε πρακτικές και προτάσεις για τους τρόπους καλύτερης συνεργασίας μουσείου και σχολείου και σε άλλες αναφέρονται σε θέματα που αφορούν στη βελτίωση των συνθηκών πρόσβασης - ή ακόμα και αντίστοιχες ελλείψεις - οι οποίες είναι σημαντικές για την προώθηση της συνεργασίας μουσείων και σχολείων για τον μαθητικό πληθυσμό με σοβαρά προβλήματα όρασης (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 17):

Πίνακας 17: Προτάσεις μουσείων για την καλύτερη συνεργασία μουσείου

Προτάσεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου και μουσείου	
Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Τρόποι συνεργασίας μουσείου και σχολείου	Ενημέρωση σε επίπεδο οργάνωσης των επισκέψεων σε μουσεία (25,7%) Συνεργασία για τον σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (20%) Συνεργασία για την επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων (8,57%) Ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων (14,29%) Γενικές αναφορές στη συνεργασία και την επικοινωνία (17,4%)
Παράμετροι συνεργασίας	Επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων (31,4%) Συνθήκες και υποδομές πρόσβασης (27,5%) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (17,14%) Άλλες παράμετροι (31,4%) - Στελέχωση των μουσείων - Σχεδιασμός και εφαρμογή τακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων - Οικονομική και άλλη υποστήριξη από την Πολιτεία - Αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία

Τρόποι συνεργασίας μουσείου και σχολείου

- Ενημέρωση σε επίπεδο οργάνωσης επισκέψεων σε μουσεία

Εννέα μουσεία/φορείς (25,7%), αναφέρθηκαν στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου και μουσείου πριν από τις επισκέψεις των σχολικών ομάδων σε μουσεία ώστε να υπάρχει χρόνος για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή για τον προγραμματισμό γενικότερα της επίσκεψης σύμφωνα με τις ανάγκες αλλά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ένα μουσείο κάνει λόγο και στην κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών πριν από την επίσκεψη στο μουσείο από τους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικές αναφορές είναι οι παρακάτω:

«Θα πρέπει οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί να επικοινωνήσουν αρκετά νωρίτερα με το μουσείο για να γίνει ο απαραίτητος προγραμματισμός και το υπάρχον εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να προσαρμοστεί κατάλληλα». «Είναι απαραίτητη η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τόσο για την καλύτερη δυνατή προετοιμασία των μαθητών ήδη από την τάξη (πριν επισκεφτούν δηλαδή το μουσείο και τον αρχαιολογικό χώρο) όσο και κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο χώρο προκειμένου οι μαθητές να μην περιορίζονται σε παθητικούς δέκτες πληροφοριών αλλά να αναζητούν και να εντοπίζουν οι ίδιοι τις πληροφορίες που μπορούν να αποκομίσουν από τον συγκεκριμένο χώρο». «Προσυννενόηση για την επίσκεψη και το είδος του προγράμματος ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών».

- Συνεργασία για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Επτά μουσεία/φορείς (20%) αναφέρονται στη συνεργασία και τη συμμετοχή εκπαιδευτικών ή και εκπαιδευτικών φορέων για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης. Προτείνουν τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς που είναι επιμορφωμένοι σε θέματα αναπηρίας και οπτικών αναπηριών αλλά και Μουσειακής Αγωγής, αναφέρουν την ανάγκη συστηματικής συνεργασίας με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή αναφέρονται πιο γενικά στη δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων με προτάσεις και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των προγραμμάτων:

«Να υπάρξει ειδική μέριμνα της Πολιτείας για την επιμόρφωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σε κάθε νομό σε θέματα αναπηρίας, τυφλότητας και μουσειακής αγωγής και οι οποίοι σε συνεργασία με τις Εφορείες Αρχαιοτήτων, θα σχεδιάζουν και θα υλοποιούν εκπαιδευτικές δράσεις για μαθητές ή άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης». «Απαραίτητη είναι η διαρκής συνεργασία μουσείων και σχολείων μέσω των κατά τόπους Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίες θα πρέπει να αναλάβουν συντονιστικό ρόλο... προτάσεις για σχεδιασμό εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών αυτών αλλά και παρότρυνση για ενεργή συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων». «Πρέπει να διερευνηθεί η δυνατότητα συμμετοχής των σχολείων αυτών στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων». «Πρωτοβουλία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων».

- Συνεργασία για την επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων

Σε τρεις περιπτώσεις (8,57%) προτείνεται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων ή και γενικότερα των φορέων Εκπαίδευσης όπως των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής τους ή γενικότερα του Υπουργείου Παιδείας:

«Νομίζω ότι θα έπρεπε να αναλάβει πρωτοβουλία στο θέμα το Υπουργείο Παιδείας γιατί και οικονομικοί πόροι χρειάζονται και ειδική επιμόρφωση». «Να οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια από τα ίδια τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με άτομα που έχουν προβλήματα όρασης για τους φύλακες των μουσείων». «Πρωτοβουλία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εκπαίδευση του επιστημονικού προσωπικού του ΥΠΠΟΤ».

- Ενημέρωση των μουσείων

Πέντε μουσεία/φορείς (14,29%) επισημαίνουν το ζήτημα της ενημέρωσης. Αναφέρουν την ενημέρωση των μουσείων από εκπαιδευτικούς φορείς για τον πληθυσμό των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης αλλά και την ενημέρωση των μουσείων από εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς τυφλών για σχετικές δράσεις που έχουν αναπτυχθεί σε μουσεία. Σε μία περίπτωση αναφέρεται και η αναγκαιότητα ενημέρωσης των φορέων που ασχολούνται με άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης από τα ίδια τα μουσεία τόσο για τις διευκολύνσεις πρόσβασης που διαθέτουν όσο και για τις δυνατότητες σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

«Συνεργασία μουσείων και σχολείων μέσω των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίες θα πρέπει να αναλάβουν συντονιστικό ρόλο[...]για την ενημέρωση των μουσείων με παροχή στατιστικών στοιχείων για όλους τους μαθητές με προβλήματα όρασης στα σχολεία της αρμοδιότητάς τους». «Έγκυρη ενημέρωση της Υπηρεσίας για το σύνολο των μαθητών με προβλήματα όρασης από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εξεταστεί η δυνατότητα κατάρτισης εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα απευθύνονται σε αυτή την κατηγορία ενεργών πολιτών». «Να υπάρξει ενημέρωση των Εφορειών από φορείς/συνλόγους τυφλών για τις δραστηριότητές τους εν γένει αλλά και τις ειδικότερες δράσεις που έως τώρα έχουν πραγματοποιήσει σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία». «Αρχικά θα πρέπει να ενημερωθούν οι τοπικοί φορείς που ασχολούνται με άτομα με προβλήματα όρασης για την ύπαρξη οδηγιών σε σύστημα braille σε κάποια από τα μουσεία της αρμοδιότητας της Εφορείας μας, καθώς και για την πρόθεσή της να προχωρήσει στη δημιουργία ειδικά σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων».

- Γενικές αναφορές στη συνεργασία και την επικοινωνία

Έξι μουσεία/φορείς (17,4%), αναφέρονται γενικά στη συνεργασία χωρίς να προσδιορίζουν συγκεκριμένες πρακτικές συνεργασίας όπως η συχνή επικοινωνία και επαφής με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, η συχνότερη οργάνωση επισκέψεων σε μουσεία, η συνεργασία γενικά με το επιστημονικό προσωπικό των μουσείων με το οποίο θα πρέπει να στελεχωθούν τα μουσεία αλλά και τη παρότρυνση από τα σχολεία και τους φορείς τυφλών για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων:

«Νιώθουμε ότι δεν υπάρχει η στενή και σταθερή επικοινωνία που θα θέλαμε με τους αρμόδιους φορείς, χωρίς ωστόσο να μπορούμε να περιγράψουμε με σαφήνεια τις αιτίες αυτής της «αμήχανης» σχέσης, δεδομένου ότι οι καταγεγραμμένες εμπειρίες σχετικά με τις πραγματοποιημένες συναντήσεις είναι πάντα αμοιβαία ενθουσιώδεις». «Για την καλύτερη συνεργασία των μουσείων με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, καλό θα ήταν τα σχολεία ή οι σύλλογοι με μέλη ανθρώπους με σοβαρά προβλήματα όρασης να ζητούν τον σχεδιασμό ή την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανάλογα με τις δεξιότητες

των μελών τους». «Άμεση συνεργασία». «Να υπάρχει μουσειολόγος ή μουσειοπαιδαγωγός και να συνεργάζονται με αυτούς οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί». «Να οργανώνονται συχνότερα επισκέψεις στα μουσεία». «Συχνή επαφή».

Παράμετροι συνεργασίας μουσείου και σχολείου για τον μαθητικό πληθυσμό με σοβαρά προβλήματα όρασης

- Επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων

Έντεκα συνολικά μουσεία/φορείς (31, 4%), επισημαίνουν και προτείνουν την επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων η οποία θεωρείται σημαντική για τη διαμόρφωση ενός «κοινού πλαισίου» πρακτικών μεταξύ σχολείου και μουσείου. Οι αναφορές των μουσείων είναι είτε γενικές είτε πιο συγκεκριμένες για την επιμόρφωση σε ζητήματα αναπηρίας, αναπηριών όρασης και σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σε ό,τι αφορά τους φορείς επιμόρφωσης οι συμμετέχοντες αναφέρονται γενικότερα στα Υπουργεία Πολιτισμού και Παιδείας, στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή και σε σχολεία και εκπαιδευτικούς. Σε πέντε περιπτώσεις γίνεται αναφορά στην επιμόρφωση και των εκπαιδευτικών παράλληλα με την επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων ενώ σε δύο περιπτώσεις αναφέρεται και η επιμόρφωση του φυλακτικού προσωπικού των μουσείων.

«Χρήσιμη θα ήταν η διοργάνωση σεμιναρίων που αφορούν στο θέμα της προσβασιμότητας στα μουσεία μαθητών με προβλήματα όρασης για την επιμόρφωση τόσο του προσωπικού των μουσείων όσο και των εκπαιδευτικών ώστε να διαμορφωθεί ένα κοινό πλαίσιο δράσεων και πρακτικών εφαρμογών».
«Επιμόρφωση των εμπλεκόμενων φορέων στο πλαίσιο υποστήριξης από τα αρμόδια Υπουργεία». «Να οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια από τα ίδια τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με άτομα που έχουν προβλήματα όρασης για τους φύλακες των μουσείων». «Επιμόρφωση μουσειοπαιδαγωγών και εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων όρασης σε μαθητές. Επιμόρφωση φυλακτικού προσωπικού». «Ημερίδες και σεμινάρια σχετικά με μαθητές που παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα όρασης θα έθεταν κάποιες καλές βάσεις για μια καλύτερη συνεργασία υπευθύνων να οργανωθούν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα».

- Συνθήκες και υποδομές πρόσβασης

Εννέα συνολικά μουσεία/φορείς (27,5%), αναφέρουν ζητήματα πρόσβασης είτε με γενικές αναφορές για την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής είτε με πιο συγκεκριμένες με προτάσεις για τη δημιουργία αντιγράφων/εκμαγείων, πληροφοριών και φυλλαδίων σε Braille και δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής σε επιλεγμένα εκθέματα. Στο πλαίσιο αυτών των απαντήσεων, τέσσερα μουσεία ανέφεραν, ωστόσο, ότι διαθέτουν

ενημερωτικά φυλλάδια σε Braille ενώ σε μία περίπτωση γίνεται αναφορά στην ύπαρξη προθήκης με αντικείμενα στα οποία επιτρέπεται η πρόσβαση μέσω αφής:

«Δεν τίθεται θέμα συνεργασίας. Πρόβλημα προκύπτει από την έλλειψη υποδομής στα μουσεία για άτομα με προβλήματα όρασης». «Δεν υπάρχει κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, ούτε κατάλληλα διαμορφωμένη αίθουσα, εκτός από ενημερωτικό φυλλάδιο braille». «Δημιουργία εκμαγείων από επιλεγμένα εκθέματα του μουσείου ενδεικτικά του είδους και χαρακτηριστικά ανά εποχή... Φυλλάδια και λεξάντες των μουσείων σε braille». «Προσβασιμότητα σε εκθέματα που δε θα υποστούν φθορά με το άγγιγμα όπως γλυπτά. Παραγωγή αντιγράφων για χρήση σε εκπαιδευτικά προγράμματα».

- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Σημαντική παράμετρος για τη συνεργασία μουσείου και σχολείου είναι, όπως προαναφέρθηκε, και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Έξι μουσεία/φορείς (17,14%), αναφέρονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικότερα ενώ στην πλειοψηφία τους τα μουσεία αναφέρονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων σε θέματα αναπηρίας και αναπηριών όρασης: *«Επιμόρφωση των εμπλεκόμενων φορέων (προσωπικό μουσείου – εκπαιδευτικής κοινότητας)». «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη μουσειακή εκπαίδευση».*

- Άλλες παράμετροι

Έντεκα μουσεία/φορείς (31,4%), αναφέρουν και άλλες παραμέτρους που είναι σημαντικές για την ανάπτυξη συνεργασίας με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς όπως η στελέχωση των μουσείων και των υπηρεσιών με προσωπικό - αναγκαιότητα που επισημαίνεται είτε έμμεσα με αναφορές στην έλλειψη προσωπικού είτε ως πρόταση - , η έλλειψη τακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι οικονομικούς πόροι, η αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων στα άτομα με αναπηρία και η γενικότερη υποστήριξη που θα πρέπει να υπάρχει από τα Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού:

*«Να αποκτήσει κάθε μεγάλο μουσείο μουσειολόγο και μουσειοπαιδαγωγό»
«Επίσης πρέπει να στελεχωθεί τόσο το Τμήμα Μουσείων, Εκθέσεων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων ώστε να είναι δυνατή η παροχή της εξειδικευμένης αυτής υπηρεσίας σε συστηματική βάση». «Το Μουσείο [όνομα μουσείου] διαθέτει διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία όμως δεν εκτελούνται λόγω έλλειψης προσωπικού. Αυτό κατ' επέκταση σημαίνει ότι δεν υπάρχει εμπειρία για θέματα σχετικά με μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα όρασης».*

Σημειώνεται ότι η έλλειψη προσωπικού αναφέρθηκε και από άλλα μουσεία στο πλαίσιο και άλλων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ή σε σχόλια και σε διαβιβαστικά έγγραφα. Χαρακτηριστική είναι και η παρακάτω αναφορά από διαβιβαστικό έγγραφο:

«Οι εγκύκλιοι και οι οδηγίες... παρότι υπάρχουν, δύσκολα μπορούν να υλοποιηθούν, αν δεν υπάρχει σοβαρό και πολυπρόσωπο Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, στελεχωμένο τόσο που να μπορεί να παρακολουθεί το τι γίνεται και το τι χρειάζεται και τόσο που να μπορεί να σχεδιάζει ειδικά».

Στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα μουσεία περιλαμβάνεται και η έλλειψη τακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ορισμένα μουσεία (δύο αναφορές) χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα μουσεία δεν μπορούν να δεχτούν σχολικές ομάδες. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω αναφορά που συνοψίζει ένα σύνολο δυσκολιών:

«Είναι επιβεβλημένη να προηγηθεί αρκετά νωρίτερα η συνεννόηση των εκπαιδευτικών με το μουσείο προκειμένου να γίνει η κατάλληλη προετοιμασία δεδομένου ότι α) δεν υπάρχει προσωπικό που ασχολείται αποκλειστικά με την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, β) δεν υπάρχει συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, γ) δεν υπάρχει κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή εκτός από ενημερωτικό φυλλάδιο Braille».

Στις παραμέτρους που συμβάλουν στην ανάπτυξη συνεργασίας με τα σχολεία για τον μαθητικό πληθυσμό με σοβαρά προβλήματα όρασης είναι η υποστήριξη από τα αρμόδια Υπουργεία (τρεις αναφορές) συμπεριλαμβανομένης και της οικονομικής υποστήριξης αλλά και η αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία και η οργάνωση ανάλογων δράσεων: *«Ενισχυμένο πλαίσιο υποστήριξης από τα αρμόδια Υπουργεία (Παιδείας και Πολιτισμού)». «Αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων σε όλους τους επισκέπτες των μουσείων και οργάνωση βιωματικών δράσεων».*

Στην τελευταία και ανοιχτού τύπου ερώτηση του ερωτηματολογίου που ζητούσε από τους συμμετέχοντες τυχόν άλλα σχόλια ή παρατηρήσεις που θα ήθελαν να συμπεριλάβουν, εκτός από ζητήματα όπως η έλλειψη ζήτησης, η αναγκαιότητα στελέχωσης, κ.λπ. που έχουν ήδη αναφερθεί, έντεκα μουσεία/φορείς αναφέρουν διευκολύνσεις πρόσβασης που ήδη διαθέτουν (π.χ. ύπαρξη οδηγών και εντύπων σε Braille (έξι αναφορές), δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα που βρίσκονται σε υπαίθριους χώρους των μουσείων (δύο αναφορές), άδεια εισόδου σε σκύλους οδηγούς (μία αναφορά) και μεμονωμένες αναφορές στην ύπαρξη άλλων διευκολύνσεων πρόσβασης όπως πολυμεσικές εφαρμογές, αναβατόρια, κ.ά.).

Επίσης, επτά μουσεία/φορείς αναφέρονται σε μελλοντικά τους σχέδια είτε γενικότερα είτε σε συνδυασμό με την αξιοποίηση κονδυλίων από διάφορα Προγράμματα (ΕΣΠΑ) (π.χ. δημιουργία συλλογών ή εκθέσεων αφής (δύο αναφορές), σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (τρεις αναφορές), σχεδιασμός εκπαιδευτικού και πληροφοριακού υλικού (δύο αναφορές), κατασκευή πινακίδων με μεγεθυμένους χαρακτήρες και Braille (δύο μουσεία) και σχεδιασμός hands on εκθεμάτων σε συνδυασμό με ξενάγηση για άτομα με προβλήματα όρασης ή τη συνεργασία με φορείς τυφλών και εκπαίδευσης για τη

συγκέντρωση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων που αναμένεται να συμβάλουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων με αντίστοιχες μεμονωμένες αναφορές). Σημειώνεται ότι οι αναφορές σε υπάρχουσες υποδομές ή σε μελλοντικά σχέδια των μουσείων/φορέων δεν είχαν ζητηθεί στο πλαίσιο αυτής της έρευνας και επομένως η παρουσίασή τους στο σημείο αυτό θα πρέπει να θεωρηθεί ενδεικτική των διευκολύνσεων πρόσβασης και του μεσοπρόθεσμων σχεδιασμών των Αρχαιολογικών Μουσείων αναφορικά με την πρόσβαση ατόμων/μαθητών με αναπηρίες όρασης στους χώρους τους και στις δράσεις τους.

6.3.6. Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών - «Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές και άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)», (Ερωτηματολόγιο II- Ενότητα IV)

Αναφορικά με τους παράγοντες που κρίνονται ως ανασχετικοί για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τον τόπο του μουσείου/φορέα εμφανίζεται στην περίπτωση *«Ζητήματα προστασίας των μουσειακών αντικειμένων»* ($p < ,004$) που βαθμολογείται υψηλότερα από τα μουσεία της περιοχής *«Αττικής – Θεσσαλονίκης»*.

Επίσης, στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τον τόπο του μουσείου/φορέα εμφανίζεται και στις ερωτήσεις-δηλώσεις που αφορούν σε ζητήματα επιμόρφωσης όπως η *«Ελλιπής επιμόρφωση του προσωπικού για θέματα αναπηρίας»* και η *«Ελλιπής επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για ζητήματα οπτικής αναπηρίας (ολική και μερική απώλεια όρασης)»* ($p < ,047$ και $p < ,017$ αντίστοιχα). Στις περιπτώσεις αυτές η τάση αντιστρέφεται καθώς βαθμολογούνται υψηλότερα από τα μουσεία των περιοχών *«Εκτός Αττικής–Θεσσαλονίκης»* και άρα αποτελούν σημαντικότερο ανασχετικό παράγοντα των μουσείων της περιφέρειας (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 141).

6.4. Σύνοψη των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας

6.4.1. Σύνοψη των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής

Με βάση τον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής ως προς τα βασικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

- 1^ο ερευνητικό ερώτημα/στόχος

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (*«Ποιες είναι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικότερα από επισκέψεις σε μουσεία με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης και ποιες πρακτικές ακολουθούν κατά τις επισκέψεις σε μουσεία και σε ενδοσχολικό επίπεδο;»*), διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (74,4%) δήλωσε ότι έχει

πραγματοποιήσει **επισκέψεις σε μουσεία** με στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς την περιοχή υπηρεσίας όπου εμφανίζεται αυξημένο ποσοστό θετικών απαντήσεων στην περίπτωση της «*Αττικής- Θεσσαλονίκης*». Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επισκέπτονται μουσεία περισσότερο από μία φορά το χρόνο ενώ φαίνεται να προτιμούν επισκέψεις σε μουσεία **με οργανωμένες δράσεις από την πλευρά των μουσείων** και κυρίως τακτικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα «*Αρχαιολογικά Μουσεία*» έρχονται πρώτα στις επιλογές των εκπαιδευτικών και ακολουθούν τα «*Λαογραφικά Μουσεία*».

Σε ό,τι αφορά τις πρακτικές προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι προετοιμάζει τους μαθητές πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία. Κυριότερος τρόπος προετοιμασίας αναδεικνύεται η «*ενημέρωση και συζήτηση*» με στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς την περιοχή υπηρεσίας όπου οι εκπαιδευτικοί της περιφέρειας δηλώνουν συχνότερα αυτόν τον τρόπο προετοιμασίας από τους εκπαιδευτικούς των μεγάλων αστικών κέντρων. Ανάλογα, και με βάση τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας, κυριότερος τρόπος **ανατροφοδότησης** των μαθητών μετά από τις επισκέψεις σε μουσεία φαίνεται να είναι η γενική συζήτηση κυρίως για τις εντυπώσεις των μαθητών, αν και υπήρχαν και αναφορές σε δραστηριότητες (π.χ. παραγωγή γραπτού λόγου) αλλά και αναφορές για την έλλειψη ανατροφοδότησης. Οι κυριότεροι λόγοι μη προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία ή δυσκολίες φαίνεται να συνδέονται με την ύπαρξη και την προμήθεια σχετικού υλικού από τα μουσεία αλλά και την «έλλειψη χρόνου». Η «*έλλειψη σχετικού εκπαιδευτικού υλικού από τα μουσεία*» εμφανίζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς την περιοχή υπηρεσίας με τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας να δηλώνουν σε συχνότερο βαθμό αυτή τη δυσκολία.

Η **συνεργασία σχολείου και μουσείου**, δεν φαίνεται να είναι μια σταθερή ή γενικευμένη πρακτική. Παρόλο που το 46,7% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής που δήλωσε ότι έχει πραγματοποιήσει επισκέψεις σε μουσεία ανέφερε ότι συνεργάζεται με τους υπεύθυνους των μουσείων πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία «*συχνά*» έως «*πάρα πολύ συχνά*», ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (40%) δήλωσε ότι αυτή η συνεργασία γίνεται «*σπάνια*» ή «*ποτέ*» και το 13,3% «*μερικές φορές*». Κυριότεροι τρόποι συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του προσωπικού των μουσείων είναι η αλληλοενημέρωση («*Γενική ενημέρωση των υπευθύνων των μουσείων για τα χαρακτηριστικά των μαθητών της σχολικής ομάδας από τους εκπαιδευτικούς*» και «*Γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της επίσκεψης από τους υπεύθυνους του μουσείου*»). Με βάση τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας, κανένας εκπαιδευτικός δεν ανέφερε τη συμμετοχή του στο σχεδιασμό/διαφοροποίηση ή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη συνεργασία τους με το προσωπικό των μουσείων θετικά καθώς το αθροιστικό ποσοστό των θετικών αξιολογήσεων («*πολύ*» έως *πάρα πολύ θετική*») είναι 57%. Ωστόσο, από τα ποιοτικά αποτελέσματα αναδεικνύονται αντιφατικές εμπειρίες. Τα θετικά σχόλια συνοψίζονται στην προθυμία των υπευθύνων των μουσείων να εξυπηρετήσουν τη σχολική ομάδα

και τα αρνητικά σχόλια αφορούν κυρίως την έλλειψη υποδομών (υλικού, δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής) και την απροθυμία των υπευθύνων να εξυπηρετήσουν εξαιτίας της έλλειψης πρόβλεψης για διευκολύνσεις πρόσβασης ατόμων με αναπηρίες όρασης.

Κυριότερες δυσκολίες-αδυναμίες κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία αναδεικνύονται οι **«περιορισμένες επιλογές εκθεμάτων στα οποία επιτρεπόταν η απτική πρόσβαση»** χωρίς στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ζητήματα που αφορούν τις *«δυσκολίες προμήθειας σχετικού υλικού από τα μουσεία»* αλλά και την *«έλλειψη σχετικού υλικού από τα μουσεία»* και η *«άγνοια των υπευθύνων των μουσείων για ζητήματα που αφορούν τη διευκόλυνση και την εξυπηρέτηση παιδιών/ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης στο μουσείο»*. Ο τελευταίος παράγοντας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την περιοχή υπηρεσίας με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στην περιφέρεια να δηλώνουν την παραπάνω αδυναμία περισσότερο από εκείνους που υπηρετούν σε περιοχές *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»*. Επίσης, οι παράγοντες *«επιφυλάξεις συναδέλφων για την επίσκεψη στο μουσείο εξαιτίας προηγούμενων αρνητικών εμπειριών στην πρόσβαση»* και οι *«δυσκολίες συνεργασίας με τους υπεύθυνους του μουσείου κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο μουσείο»*, αν και στη χαμηλή θέση της κλίμακας απαντήσεων, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την περιοχή υπηρεσίας με τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας να δηλώνουν συχνότερα την ύπαρξη αυτών των δυσκολιών.

Σε ό,τι αφορά τη χρήση **εκπαιδευτικού υλικού μουσείων** για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας στην τάξη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (65,9%) δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί σχετικό υλικό. Κυριότεροι παράγοντες μη χρήσης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων, αναδεικνύονται η **«μη επαρκής ενημέρωση για τον τρόπο με τον οποίο μπορείτε να προμηθευτείτε εκπαιδευτικό υλικό από τα μουσεία»** με στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς την περιοχή υπηρεσίας όπου οι εκπαιδευτικοί της περιφέρειας δηλώνουν περισσότερο τον λόγο αυτό από τους εκπαιδευτικούς των περιοχών *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»*. Άλλες δυσκολίες είναι η *«έλλειψη σχετικού υλικού από τα μουσεία»*, *«η μη καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού μουσείων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης»* και η *«μη επαρκής ενημέρωση για τα είδη εκπαιδευτικού υλικού μουσείων»* η οποία εμφανίζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς την περιοχή υπηρεσίας.

- 2ο ερευνητικό ερώτημα/στόχος

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (*«Ποιες είναι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε διαφορετικές δομές εκπαίδευσης και ειδικότερα στις περιπτώσεις συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς σοβαρά προβλήματα όρασης από επισκέψεις σε μουσεία; Ποιες πρακτικές ακολουθούν κατά τις επισκέψεις σε μουσεία και σε ενδοσχολικό επίπεδο;»*) τα κυριότερα αποτελέσματα είναι τα εξής:

Αναφορικά με τις επιλογές μουσείων τα «*Λαογραφικά Μουσεία*» εμφανίζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην περίπτωση της **δομής εκπαίδευσης** αφού τα Ειδικά Σχολεία Τυφλών εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό επιλογής σε αυτή την κατηγορία μουσείων. Σε ό,τι αφορά τον **τρόπο οργάνωσης των επισκέψεων**, με βάση τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών Σχολείων Τυφλών αναφέρονται σε ειδικά σχεδιασμένα ή προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για το σύνολο των μαθητών τους αλλά και σε επισκέψεις στο Μουσείο Αφής. Ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το σύνολο των μαθητών και επίσκεψη στο Μουσείο Αφής αναφέρονται από δύο εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε Γενικά Σχολεία με αντίστοιχες μεμονωμένες αναφορές. Γενικού τύπου ξεναγήσεις αναφέρθηκαν από εκπαιδευτικούς Γενικών Σχολείων της περιφέρειας, κυρίως στο πλαίσιο ημερήσιων σχολικών εκδρομών. Ένας εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής Γενικού Σχολείου αναφέρθηκε και σε εξατομικευμένο πρόγραμμα στο οποίο οι μαθητές με αναπηρίες όρασης ακολουθούσαν διαφορετική διαδρομή από τους συμμαθητές τους.

Σε ό,τι αφορά τις **πρακτικές προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία**, οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών Σχολείων χρησιμοποιούν περισσότερο «*σχετικό υλικό του μουσείου*», «*σχετικό εκπαιδευτικό υλικό του σχολείου*» και «*εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάζουν οι ίδιοι*», καθώς δηλώνουν τις παραπάνω επιλογές συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής που υπηρετούν σε Γενικά Σχολεία. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής που υπηρετούσαν σε Γενικά Σχολεία και σε Παράλληλη Στήριξη, με βάση τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, φαίνεται ότι ακολουθούν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών των Γενικών Τάξεων για την προετοιμασία των μαθητών τους πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία. Κυριότερος τρόπος προετοιμασίας αναδεικνύεται η συζήτηση η οποία είναι είτε γενικότερη είτε συνδέεται με ορισμένα μαθήματα (π.χ. το μάθημα της Ιστορίας). Αναφορές για πιο συστηματικό τρόπο προετοιμασίας των μαθητών με αναπηρίες όρασης ή γενικότερα των μαθητών της τάξης πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία στις περιπτώσεις των Γενικών Σχολείων είναι λιγότερες και όχι απαραίτητα για όλες τις επισκέψεις που πραγματοποιήθηκαν σε μουσεία. Οι πρακτικές και ο τρόπος προετοιμασίας των μαθητών με αναπηρίες όρασης στην περίπτωση των Γενικών Σχολείων, σύμφωνα με τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας συνδέεται και επηρεάζεται από τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των Γενικών Τάξεων, τις αντιλήψεις τους γενικότερα για τις επισκέψεις σε μουσεία, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, τους ρόλους των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, την έγκαιρη ή μη έγκαιρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και την εξασφάλιση χρόνου από την πλευρά των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την κατασκευή ή την προμήθεια ανάλογου υλικού και για την υλοποίηση ανάλογων δραστηριοτήτων μέσα στο διδακτικό ωράριο.

Στις περιπτώσεις των Γενικών Σχολείων, αναφορές υπάρχουν, επίσης, και σε εξατομικευμένη προετοιμασία του ή των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής με κυριότερο τρόπο προετοιμασίας τη

συζήτηση αλλά και μεμονωμένες αναφορές σε άλλες πρακτικές (π.χ. χρήση αυτοσχέδιου απτικού υλικού, μετατροπή πληροφοριών από έντυπα του μουσείου σε braille ή την αξιοποίηση τρισδιάστατου σχετικού αντικειμένου που υπήρχε στο σχολείο). Μόνο ένας εκπαιδευτικός που υπηρετούσε σε Γενικό Σχολείο αναφέρθηκε στη χρήση αυτοσχέδιου απτικού υλικού για την προετοιμασία των μαθητών του συνόλου της τάξης με στόχο και την ευαισθητοποίηση των βλεπόντων μαθητών.

Αναφορικά με τις δραστηριότητες **ανατροφοδότησης** ή προέκτασης της επίσκεψης στο μουσείο, όπως ήδη αναφέρθηκε, κυριότερος τρόπος ανατροφοδότησης είναι η γενική συζήτηση. Στις περιπτώσεις των Γενικών Σχολείων υπάρχουν αναφορές για κάποιο είδος εξατομικευμένης ανατροφοδότησης κυρίως μέσα από τη συζήτηση είτε συμπληρωματικά με τη συζήτηση που είχε γίνει στην τάξη είτε ανεξάρτητα από την τάξη, αλλά και αναφορές γενικότερα για έλλειψη ανατροφοδότησης. Μόνο ένας εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης ανέφερε ότι στο πλαίσιο της εξατομικευμένης ανατροφοδότησης συζητούσε με τους μαθητές και ζητήματα πρόσβασης ώστε αυτές να βελτιωθούν σε επόμενη επίσκεψη. Στις δυσκολίες ανατροφοδότησης στην περίπτωση των Γενικών Σχολείων, αναφέρονται ζητήματα όπως η απομόνωση των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης σε σχέση με την καθημερινότητα της Γενικής Τάξης, οι δυσκολίες σύνδεσης της επίσκεψης με τα μαθήματα όπως για παράδειγμα το μάθημα της Ιστορίας το οποίο συνήθως δεν διδάσκεται στα Τμήματα Ένταξης αλλά και η γενικότερη αντίληψη ορισμένων εκπαιδευτικών ότι οι επισκέψεις σε μουσεία είναι μια «χαλαρή» εξωσχολική δραστηριότητα που δεν χρειάζεται κάποια προετοιμασία ή προέκταση.

Σε ό,τι αφορά τη **συνεργασία σχολείου και μουσείου**, στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που υποστήριζαν μαθητές με αναπηρίες όρασης σε Γενικά Σχολεία, αναδεικνύονται ορισμένες δυσκολίες όπως η πρότερη **ενημέρωση των υπευθύνων των μουσείων** για τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών, ζήτημα το οποίο για διαφορετικούς λόγους δεν φαίνεται να λαμβάνεται πάντοτε υπόψη. Με βάση τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας, η ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων για τα χαρακτηριστικά της μικτής ομάδας όταν αυτή συμβαίνει γίνεται μετά από την αρχική επιλογή και απόφαση για επίσκεψη στο εκάστοτε μουσείο. Μόνο ένας εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης ανέφερε ότι επιλέγει σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των Γενικών Τάξεων να επισκέπτεται μουσεία στα οποία οι μαθητές με προβλήματα όρασης μπορούν να έχουν πρόσβαση ενώ σε άλλη περίπτωση υπάρχει αναφορά για παρέμβαση του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής με στόχο την αλλαγή προεπιλεγμένου εκπαιδευτικού προγράμματος ώστε να διασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή και του μαθητή με πρόβλημα όρασης.

Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής που υποστήριζαν μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης σε Γενικά Σχολεία φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν συχνότερα **δυσκολίες πρόσβασης, επικοινωνίας και συνεργασίας** στα μουσεία που επισκέπτονται με τους μαθητές τους. Με βάση τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τη δομή εκπαίδευσης εμφανίζουν δυσκολίες όπως

η «*άρνηση από την πλευρά των υπευθύνων των μουσείων για την απτική πρόσβαση του μαθητή ή των μαθητών στα εκθέματα*», η «*άγνοια των υπευθύνων των μουσείων για ζητήματα που αφορούν τη διευκόλυνση και την εξυπηρέτηση παιδιών/ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης στο μουσείο*» και οι «*δυσκολίες συνεργασίας με τους υπεύθυνους του μουσείου στην αντιμετώπιση των μαθητών κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο μουσείο*». Οι εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν μαθητές με αναπηρίες όρασης σε Γενικά Σχολεία δήλωσαν συχνότερα τις δυσκολίες αυτές από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε Ειδικά Σχολεία Τυφλών.

Σε ό,τι αφορά τις **συνθήκες πρόσβασης** στις περιπτώσεις των μικτών ομάδων, βασική δυσκολία πρόσβασης είναι η μη δυνατότητα ή η περιορισμένη δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής. Οι σχετικές αναφορές για πρόσβαση σε εκθέματα ή αντίγραφα είναι λίγες και όχι απαραίτητα για όλες τις επισκέψεις που πραγματοποίησαν σε μουσεία με τους μαθητές τους. Ιδιαίτερη σημασία για την πρόσβαση και τη συμμετοχή των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς Ειδικών και Γενικών Σχολείων στον συνολικό **παιδαγωγικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων** παράλληλα με τις δυνατότητες πρόσβασης στα εκθέματα. Θετικά σχόλια αναφέρονται για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που είχαν ποικιλία δραστηριοτήτων και επέτρεπαν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Αναφορικά με την **ανταπόκριση του προσωπικού των μουσείων** γενικότερα, με βάση τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών Σχολείων Τυφλών εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για τις περιπτώσεις που τα μουσεία δεν μπορούν να αναλάβουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με αναπηρίες όρασης αλλά εκτιμούν διαφορετικά την έλλειψη αυτής της δυνατότητας. Για παράδειγμα, επισημαίνεται η ευγένεια και η καλή διάθεση του προσωπικού να βοηθήσει ακόμα και με επισκέψεις στο σχολείο όταν δεν μπορούν να αναλάβουν την υλοποίηση του προγράμματος στο χώρο του μουσείου αλλά εκφράζεται και η δυσαρέσκεια για την έλλειψη υποδομών και τη μη πρόβλεψη προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης. Σε άλλες περιπτώσεις, εκφράζεται η δυσαρέσκεια για την απροθυμία του προσωπικού των μουσείων να εξυπηρετήσει τη σχολική ομάδα ακόμα και σε περιπτώσεις που κατά τη γνώμη του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να το κάνει και εκφράζεται η δυσαρέσκεια για την έλλειψη ευαισθητοποίησης, για την απουσία μιας σταθερής πολιτικής ακόμα και στο ίδιο το μουσείο και την έλλειψη νομοθεσίας για την υποχρέωση των μουσείων να παρέχουν πρόσβαση. Οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών Σχολείων Τυφλών με βάση τις εμπειρίες τους από διαφορετικά μουσεία εκφράζουν την ικανοποίησή τους για την ανταπόκριση του προσωπικού και τη γενικότερη συμπεριφορά τους αναφέροντας όχι μόνο τη δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα αλλά και τη θερμή υποδοχή, την εμπύχωση και την υπομονή.

Ανάλογα, τα σχόλια των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής που υποστήριζαν μαθητές με αναπηρίες όρασης σε Γενικά Σχολεία, είναι μικτά. Σε ορισμένες περιπτώσεις

εκφράζεται η δυσαρέσκεια για την έλλειψη ουσιαστικής πρόσβασης σε συνδυασμό και με την απροθυμία του προσωπικού ή των ξεναγών για διευκολύνσεις πρόσβασης μέσω αφής ή την αυστηρότητα για την απαγόρευση της πρόσβασης μέσω αφής, ενώ σε άλλες περιπτώσεις αναφέρεται η ευγενική συμπεριφορά των υπευθύνων των μουσείων, η ευαισθησία, η προθυμία να εξυπηρετήσουν ακόμα και όταν υπήρχαν αντικειμενικές δυσκολίες πρόσβασης αλλά και η «αμηχανία». Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, επισημαίνουν όχι μόνο τις γενικότερες ελλείψεις από την πλευρά των μουσείων αλλά και ζητήματα δικής τους πρότερης οργάνωσης και προετοιμασίας.

- 3^ο ερευνητικό ερώτημα/στόχος

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα («*Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για το ζήτημα της αξιοποίησης των μουσείων στην εκπαίδευση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης;*»), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής αξιολογεί θετικά έως πολύ θετικά τις δηλώσεις-ερωτήσεις για τη **χρησιμότητα των μουσείων** για την επαφή των παιδιών με την Ιστορία και την Τέχνη, την υποστήριξη της διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων του σχολείου – με κυριότερα την Ιστορία, τη Γλώσσα και τη Μελέτη Περιβάλλοντος -, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και τη λειτουργία του μουσείου ως χώρου για ευχάριστες εξωσχολικές δραστηριότητες και προώθησης της κοινωνικής ένταξης.

Με βάση τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας οι λόγοι ή οι τρόποι με τους οποίους οι επισκέψεις σε μουσεία μπορούν να συμβάλουν στα παραπάνω είναι ο διαφορετικός, εποπτικός και βιωματικός τρόπος μάθησης στο μουσείο, οι διαφορετικές μέθοδοι και τα μέσα που χρησιμοποιούνται στο μουσείο, η απόκτηση νέων εμπειριών, η διεύρυνση των γνώσεων των μαθητών, η καλύτερη κατανόηση, η σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με μαθήματα του σχολείου, η ψυχαγωγία, κ.λπ. Άλλα στοιχεία που αναφέρονται είναι η δυνατότητα καλλιέργειας ποικίλων δεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένων και των κοινωνικών, η δυνατότητα επεξεργασίας πληροφοριών με διαφορετικούς τρόπους, η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση, η μεγαλύτερη διάθεση επικοινωνίας, η κινητοποίηση της φαντασίας, η αίσθηση της ισότητας και της συμμετοχής αλλά και ζητήματα που αφορούν την ευαισθητοποίηση των βλέπόντων μαθητών απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες όρασης.

Τα παραπάνω, σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων εκπαιδευτικών, τα παραπάνω συμβάλλουν και μπορούν να έχουν αντίκτυπο και σε ζητήματα **κοινωνικής ένταξης** σε διαφορετικά επίπεδα όπως σε ατομικό επίπεδο, σε σχολικό επίπεδο αλλά και σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο στο βαθμό που πληρούνται, ωστόσο, και ορισμένες προϋποθέσεις. Οι προϋποθέσεις αυτές περιλαμβάνουν ζητήματα που αφορούν τις **πρακτικές και τις συνθήκες στο χώρο των μουσείων** και τις **πρακτικές και συνθήκες στο χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης** ενώ επισημαίνεται, και η σημασία της **συνεργασίας μουσείου και σχολείου**. Για τον χώρο των μουσείων επισημαίνονται οι προϋποθέσεις της πρόσβασης, του κατάλληλου παιδαγωγικού σχεδιασμού και της εμπύχωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

καθώς και της στελέχωσης των μουσείων με προσωπικό. Για τον χώρο του σχολείου οι προϋποθέσεις που αναφέρονται είναι η σύνδεση της επίσκεψης στο μουσείο με την καθημερινή σχολική πράξη μέσω της προετοιμασίας των μαθητών που συμβάλλει και στην καλλιέργεια κινήτρων, η κατάλληλη επιλογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η συχνότητα των επισκέψεων σε μουσεία, η συνεργασία εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής για τις περιπτώσεις των Γενικών Σχολείων και η ενημέρωση γενικότερα των εκπαιδευτικών για τη Μουσειακή Εκπαίδευση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και σε ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως η διάθεση, η θέληση ή και το ταλέντο των εκπαιδευτικών, η εμπειρία, κ.λπ.

Αναφορικά με τους παράγοντες που λειτουργούν ή μπορεί να λειτουργούν ανασχετικά στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων για παιδιά με αναπηρίες όρασης, με βάση τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως οι κυριότεροι από αυτούς είναι η **«έλλειψη πρόβλεψης από την πλευρά των μουσείων για δράσεις και διευκολύνσεις για μαθητές/άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης»** και η **«έλλειψη πλαισίου υποστήριξης από τα αρμόδια Υπουργεία (Παιδείας και Πολιτισμού)»**, χωρίς στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Άλλοι ανασχετικοί παράγοντες είναι η *«ελλιπής επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για θέματα αναπηρίας»*, η *«ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση»* και η *«ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα είδη εκπαιδευτικού υλικού των μουσείων»*.

Αναφορικά με τη **χρήση και αξιοποίηση εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων** στο σχολείο και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την καλύτερη αξιοποίησή του, η έρευνα έδειξε ότι όλοι οι προτεινόμενοι στο ερωτηματολόγιο παράγοντες (ενημέρωση για τα είδη εκπαιδευτικού υλικού μουσείων και τον τρόπο προμήθειας των υλικών αυτών, ποικιλία υλικού, διάθεση υλικού στα σχολεία, συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την αξιολόγησή του, πρόβλεψη για χρήση και αξιοποίηση από μαθητές με αναπηρίες όρασης), συγκέντρωσαν υψηλά ποσοστά συμφωνίας. Οι θετικές απαντήσεις για τη συμβολή των παραγόντων αυτών στην καλύτερη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού μουσείων συμπληρώνουν και τα αποτελέσματα σχετικών ερωτήσεων για τις δυσκολίες χρήσης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων καθώς ορισμένοι από τους παράγοντες αυτούς συνιστούν ταυτόχρονα και τις κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιοποίηση αυτού του υλικού όπως για παράδειγμα η ενημέρωση για το εκπαιδευτικό υλικό μουσείων και η αναγκαιότητα πρόβλεψης σε επίπεδο σχεδιασμού για χρήση και από μαθητές με αναπηρίες όρασης.

Οι **προτάσεις των εκπαιδευτικών** για την καλύτερη **συνεργασία σχολείου και μουσείου** αναφορικά με τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης αφορούν σε **προϋποθέσεις** όπως η **πρόσβαση** (π.χ. υποδομές προσβασιμότητας, πρόσβαση μέσω αφής, ύπαρξη υλικού) και η **ενημέρωση** και την **επιμόρφωση** του προσωπικού των μουσείων σε θέματα αναπηρίας και αντίστοιχα της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις

εκπαιδευτικές δράσεις και των μουσείων παροχές και τη Μουσειακή Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένοι **τρόποι συνεργασίας** που προτείνονται είναι η αλληλοενημέρωση σε επίπεδο οργάνωσης επισκέψεων σε μουσεία, η συνεργασία για την παραγωγή υλικού κατάλληλου για μαθητές με αναπηρίες όρασης ή για τον καλύτερο σχεδιασμό και την οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή και άλλου τύπου συνεργασίες όπως οι επισκέψεις προσωπικού των μουσείων στα σχολεία και η οργάνωση σχετικών δράσεων. Τονίζονται, επίσης, ζητήματα **στάσεων** για ζητήματα αναπηρίας όπως η αναγκαιότητα άρσης των προκαταλήψεων και η μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση για τα άτομα με αναπηρία γενικότερα, αλλά και ζητήματα στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική σημασία των επισκέψεων σε μουσεία και άλλους χώρους εκτός σχολείου αναφορικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις εξωσχολικές επισκέψεις με τους μαθητές τους.

Τα παραπάνω ενισχύονται και συμπληρώνονται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για τη σημασία του δικού τους ρόλου για την καλύτερη εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων και με μαθητές με αναπηρίες όρασης. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ζητήματα που αφορούν στους **τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων** για τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης στο βαθμό που πληρούνται και πάλι κάποιες **προϋποθέσεις** για την ανάπτυξη του ρόλου τους προς την κατεύθυνση αυτή. Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων και με μαθητές με αναπηρίες όρασης περιλαμβάνουν τη **συνεργασία με το προσωπικό των μουσείων** (επικοινωνία, ενημέρωση σε επίπεδο οργάνωσης επισκέψεων, συνεργασία για τον σχεδιασμό και τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή υλικού, δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων), τη σύνδεση της επίσκεψης στο μουσείο με την καθημερινή σχολική πράξη με την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία και την προώθηση ανάλογων δράσεων.

Όπως και προηγούμενα, οι προϋποθέσεις σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αφορούν σε **πρακτικές και συνθήκες στο χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης** αλλά και σε **πρακτικές και συνθήκες στο χώρο των μουσείων**. Επισημαίνεται η προϋπόθεση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τις περιπτώσεις των Γενικών Σχολείων, η αναγκαιότητα συστηματικότερης ένταξης των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαιδευτική διαδικασία ενώ αναφέρονται και ζητήματα που συνδέονται με άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών – Γενικής και Ειδικής Αγωγής – όπως η ευχέρεια, η ευελιξία, η ευαισθητοποίηση, η εμπειρία, η ενημέρωση, κ.ά. Σε ό,τι αφορά τον χώρο των μουσείων οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην πρόσβαση αλλά και στο ζήτημα της επιμόρφωσης ή κατάρτισης του προσωπικού των μουσείων σε θέματα Ειδικής Αγωγής και αναπηρίας.

- **4^ο ερευνητικό ερώτημα/στόχος**

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (*«Υπάρχουν άλλοι παράγοντες όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών που μπορεί να επηρεάζουν ζητήματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης των επισκέψεων σε μουσεία με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης;»*), με βάση τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί **μικρότερης ηλικιακής κατηγορίας (-30)** και **μικρότερης προϋπηρεσίας** (έως 5 έτη) αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας (31+) και μεγαλύτερης προϋπηρεσίας, σε διαφορετικά επίπεδα σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών επισκέψεων σε μουσεία ή και στη χρήση και αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού μουσείων σε ενδοσχολικό επίπεδο.

Δυσκολίες ή παράγοντες όπως η *«μη επιδίωξη επισκέψεων σε μουσεία»* επειδή θεωρούν ότι οι συνθήκες πρόσβασης στα μουσεία δεν ικανοποιούν τις ανάγκες των παιδιών/ατόμων με αναπηρίες όρασης και *«δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλίας λόγω του πλαισίου εκπαίδευσης»* (υπηρεσία σε τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη), εμφανίζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς την ηλικία ενώ ο δεύτερος και ως προς την προϋπηρεσία. Επίσης, οι *«πρακτικές δυσκολίες στην προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού»* από τα μουσεία, η *«άγνοια των υπευθύνων των μουσείων»* για ζητήματα που αφορούν τη διευκόλυνση και την εξυπηρέτηση παιδιών/ατόμων με αναπηρίες όρασης στο μουσείο και *«η άρνηση από την πλευρά των υπευθύνων των μουσείων για την απτική πρόσβαση»* του μαθητή ή των μαθητών στα εκθέματα, δηλώνονται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας και προϋπηρεσίας. Οι δύο τελευταίοι παράγοντες, όπως προαναφέρθηκε, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση και ως προς τη δομή εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε Γενικά Σχολεία να δηλώνουν περισσότερο τις δυσκολίες αυτές από τους εκπαιδευτικούς των Ειδικών Σχολείων.

Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από τους συναδέλφους τους μεγαλύτερης ηλικίας στη συνεργασία τους τόσο μέσα στο χώρο του σχολείου όσο και στα μουσεία, αφού οι *«δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους στο σχολείο»* και οι *«δυσκολίες συνεργασίας με τους υπεύθυνους του μουσείου στην αντιμετώπιση των μαθητών κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο μουσείο»* εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την ηλικία. Ο τελευταίος παράγοντας εμφανίζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση και ως προς τη δομή εκπαίδευσης.

Σε επίπεδο **συνεργασίας με το προσωπικό των μουσείων** οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και προϋπηρεσίας δηλώνουν τη συνεργασία πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς ότι οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας και προϋπηρεσίας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία δηλώνουν πιο συχνά πρακτικές συνεργασίας με τα μουσεία όπως η

προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού από τα μουσεία ή οι επισκέψεις στο χώρο των μουσείων πριν από την επίσκεψη των μαθητών τους.

Ανάλογη εικόνα εμφανίζεται και σε ό,τι αφορά τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού (και) μουσείων μέσα στην τάξη ως πρακτική προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και προϋπηρεσίας – αλλά και των Ειδικών Σχολείων - δηλώνουν ότι αξιοποιούν συχνότερα πρακτικές προετοιμασίας των μαθητών όπως με τη *«χρήση μέσα στην τάξη σχετικού εκπαιδευτικού υλικού του μουσείου»*, τη *«χρήση μέσα στην τάξη σχετικού εκπαιδευτικού υλικού του σχολείου»* και τη *«χρήση μέσα στην τάξη εκπαιδευτικού υλικού που σχεδιάζετε εσείς»*. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας και προϋπηρεσίας αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες σε ζητήματα ενημέρωσης για τη χρήση και αξιοποίηση εκπαιδευτικού ή εποπτικού υλικού μουσείων αφού οι παράγοντες *«μη επαρκής ενημέρωση για τον τρόπο με τον οποίο μπορείτε να προμηθευτείτε εκπαιδευτικό υλικό από τα μουσεία»* και *«μη επαρκής ενημέρωση για τα είδη εκπαιδευτικού υλικού μουσείων»* δηλώνονται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας και προϋπηρεσίας.

6.4.2. Σύνοψη των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας σε Αρχαιολογικά Μουσεία

- 1^ο ερευνητικό ερώτημα/στόχος

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα/στόχο (*«Ποια είναι η εμπειρία των αρχαιολογικών μουσείων από την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης και ποιες πρακτικές ακολουθούν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης και στις περιπτώσεις συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς σοβαρά προβλήματα όρασης;»*), τα κυριότερα αποτελέσματα είναι τα εξής:

Ο συνολικός αριθμός των μουσείων που δήλωσε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ότι έχει **εμπειρία** από την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σχολικές ομάδες μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης είτε με μικτές σχολικές ομάδες είναι πολύ μικρός. Η **συχνότητα** υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης είναι μικρή. Τα περισσότερα μουσεία που έχουν υλοποιήσει σχετικά προγράμματα δηλώνουν ότι αυτά πραγματοποιούνται *«πάρα πολύ σπάνια»* έως *«σπάνια»* ενώ μόνο από τρία μουσεία η διεξαγωγή προγραμμάτων χαρακτηρίζεται ως *«αρκετά συχνή»*. Η πλειοψηφία των Αρχαιολογικών Μουσείων που δήλωσαν ότι έχουν σχετική εμπειρία, έχουν υλοποιήσει εκπαιδευτικά προγράμματα με μικτές σχολικές ομάδες μαθητών με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με τον τόπο του μουσείου που οφείλεται στο αυξημένο ποσοστό θετικών απαντήσεων που παρατηρείται στα μουσεία της *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»*. Σημαντικός λόγος μη υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με αναπηρίες όρασης σύμφωνα με τις απαντήσεις των μουσείων που δήλωσαν

γενικότερα ότι μπορούν να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης είναι η *«έλλειψη ζήτησης»*.

Τα περισσότερα Αρχαιολογικά Μουσεία φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή αδυναμία να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα ή εκπαιδευτικές δράσεις και σε μαθητές με αναπηρίες όρασης. Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εμφανίζεται ως προς την περιοχή του μουσείου με τα μουσεία των περιοχών *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»* να δηλώνουν συχνότερα από τα μουσεία της περιφέρειας τη δυνατότητα να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε μαθητές με αναπηρίες όρασης. Σε ό,τι αφορά τον ρόλο των φορέων τυφλών στην πρόβλεψη για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης ο παράγοντας *«Αιτήματα/προτάσεις φορέων τυφλών»*, εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τον τόπο των μουσείων. Τα Αρχαιολογικά Μουσεία/φορείς των περιοχών *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»* παρουσιάζουν υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα αυτό σε σχέση με τα μουσεία της περιφέρειας.

Οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα Αρχαιολογικά Μουσεία και για τις οποίες θεωρούν ότι δεν μπορούν να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα ή ορισμένα από αυτά και σε μαθητές με αναπηρίες όρασης συνοψίζονται γενικότερα στην έλλειψη υποδομών και επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, σημαντικές δυσκολίες αναδεικνύονται η *«έλλειψη άλλου υλικού απαραίτητου για την προσαρμογή του ή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. απτικοί χάρτες, απτικά διαγράμματα, πληροφορίες σε braille)»* και η *«μη δυνατότητα για απτική πρόσβαση στα αυθεντικά εκθέματα που υποστηρίζουν το ή τα εκπαιδευτικά προγράμματα»*. Άλλες σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα μουσεία, είναι η *«έλλειψη διαθέσιμων αντιγράφων»* και η *«έλλειψη γνώσεων των υπευθύνων του μουσείου για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης»*. Από τις παραπάνω δυσκολίες η *«έλλειψη άλλου υλικού απαραίτητου...»* και η *«έλλειψη γνώσεων των υπευθύνων του μουσείου...»* παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τον τόπο των μουσείων με τα μουσεία της περιφέρειας να αξιολογούν τους παραπάνω παράγοντες υψηλότερα από τα μουσεία των περιοχών *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»*.

Σε ό,τι αφορά τις πρακτικές σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με αναπηρίες όρασης διαπιστώνεται πως η τάση είναι η *προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων* που ήδη υπάρχουν στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες όρασης. Μόνο σε μία περίπτωση δηλώνεται μόνο η επιλογή *«Ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα αποκλειστικά για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης»*. Βασική αφετηρία των μουσείων για τον σχεδιασμό ή την επιλογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης είναι τα *«υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα»* που έχουν σχεδιαστεί από τα μουσεία και μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών αυτών, η *«ύπαρξη διαθέσιμων αντιγράφων»* και τα *αυθεντικά εκθέματα στα οποία μπορεί να επιτραπεί η απτική πρόσβαση»*.

Οι κυριότερες πρακτικές που ακολουθούν τα Αρχαιολογικά Μουσεία στις περιπτώσεις των ομάδων με μαθητές με αναπηρίες όρασης είναι ο **«προσδιορισμός/επιλογή του θέματος του εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση το είδος των διαθέσιμων αντικειμένων για απτική επεξεργασία»** με την ανάλογη προσαρμογή των στόχων και την προσθήκη άλλων δραστηριοτήτων. Έμφαση δίνεται, επίσης στην *«αναλυτικότερη και πιο λεπτομερειακή περιγραφή»* και στη χρήση πιο *«απλής γλώσσας»*. Σημαντικό ρόλο έχουν, επίσης, πρακτικές που αφορούν δραστηριότητες με την αξιοποίηση αντιγράφων ή άλλου απτικού υλικού και φυσικών ή τεχνητών αντικειμένων σε συνδυασμό με τον *«Προσδιορισμό του αριθμού των μουσειακών αντικειμένων που θα υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με βάση τα διαθέσιμα αντικείμενα (π.χ. εκθέματα, αντίγραφα)»*. Στις περιπτώσεις υποδοχής ομάδων μαθητών με και χωρίς αναπηρίες όρασης διαπιστώνεται ότι αναφορικά με τους τρόπους προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σημαντικό ρόλο έχει η ύπαρξη αντιγράφων που αξιοποιούνται με όλους τους μαθητές ή και μόνο για τους μαθητές με αναπηρίες όρασης. Και στην περίπτωση αυτή δίνεται έμφαση στη λεκτική διαμεσολάβηση με τη χρήση πιο απλής γλώσσας και την αναλυτικότερη περιγραφή των εκθεμάτων. Πρακτικές όπως η πρόσβαση μέσω αφής σε αυθεντικά εκθέματα, η προσαρμογή δραστηριοτήτων με τη χρήση φυσικών ή τεχνητών αντικειμένων ή άλλου απτικού υλικού εφαρμόζονται κυρίως για τους μαθητές με αναπηρίες όρασης. Επίσης, ο *«σχεδιασμός και η προσθήκη δραστηριοτήτων μόνο για τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης»* εμφανίζει ισομερή κατανομή θετικών και αρνητικών απαντήσεων ενώ η πρακτική αυτή εφαρμόζεται λιγότερο συχνά για όλους τους μαθητές της ομάδας.

- 2^ο ερευνητικό ερώτημα/στόχος

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα/στόχο για τη συνεργασία του προσωπικού των μουσείων με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων (*«Πώς διαμορφώνεται η συνεργασία μουσείου και σχολείου και ποιες είναι οι απόψεις του προσωπικού των αρχαιολογικών μουσείων για την καλύτερη συνεργασία μουσείου και σχολείου στην περίπτωση των εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης;»*), η **συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς** των σχολείων χαρακτηρίζεται *«συχνή»* και κυρίως *«πολύ συχνή»*. Περισσότερες δυσκολίες φαίνεται να υπάρχουν στις περιπτώσεις ομάδων Γενικών Σχολείων στις οποίες φοιτούν και μαθητές με αναπηρίες όρασης κυρίως σε ό,τι αφορά την **προηγούμενη ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων** για την ύπαρξη μαθητών με αναπηρίες όρασης μέσα στη σχολική ομάδα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μουσείων/φορέων που δηλώνουν ανάλογη εμπειρία, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με αναπηρίες όρασης σε Γενικά Σχολεία συχνά δεν ενημερώνουν το προσωπικό των μουσείων αφού στο 40% των περιπτώσεων η απάντηση των μουσείων είναι αρνητική και στο 20% είναι *«Όχι πάντα»*.

Κυριότεροι τρόποι συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού των μουσείων και των εκπαιδευτικών είναι η αλληλοενημέρωση (*«γενική ενημέρωση των υπευθύνων του*

μουσείου για τα χαρακτηριστικά των μαθητών της σχολικής ομάδας από τους εκπαιδευτικούς» και η «γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της επίσκεψης από τους υπευθύνους του μουσείου»). Επίσης, τα Αρχαιολογικά Μουσεία δηλώνουν και την **«παροχή σχετικού εκπαιδευτικού υλικού για την επεξεργασία και την προετοιμασία των μαθητών στο σχολείο»** ενώ στις περιπτώσεις μικτών ομάδων στους κυριότερους τρόπους συνεργασίας περιλαμβάνεται και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η **παρουσία των εκπαιδευτικών** κατά τη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κρίνεται **«πάρα πολύ»** βοηθητική και **«πολύ»** έως **«πάρα πολύ»** βοηθητική στις περιπτώσεις των μικτών ομάδων, για λόγους που συνδέονται με την εμπειρία και τη γνώση των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, τη συμβολή τους στην καλύτερη επικοινωνία και την εδραίωση της σχέσης των μαθητών με το προσωπικό των μουσείων, την ενίσχυση του αισθήματος της ασφάλειας στους μαθητές, την καθοδήγηση των μαθητών στο χώρο, την παροχή πληροφοριών, την βοήθειά τους σε πρακτικά ζητήματα αλλά και τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να προετοιμάσουν τους μαθητές πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία. Ωστόσο, υπάρχουν και αναφορές για την έλλειψη διάθεσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών για συνεργασία ή προετοιμασία των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία όπως και δυσκολίες που αφορούν τη γνώση των εκπαιδευτικών για το αντικείμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Οι **προτάσεις των Αρχαιολογικών Μουσείων για την καλύτερη συνεργασία μουσείου και σχολείου** επικεντρώνονται στην ανάγκη πιο συχνής και συστηματικής επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς αλλά και σε προτάσεις για την άμβλυνση εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα μουσεία. Οι κυριότεροι τρόποι συνεργασίας που προτείνονται είναι η έγκαιρη ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων πριν από την πραγματοποίηση της επίσκεψης της σχολικής ομάδας για την καλύτερη προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, η συνεργασία με εκπαιδευτικούς, με εκπαιδευτικούς φορείς ή με εκπαιδευτικούς που είναι επιμορφωμένοι σε θέματα αναπηρίας και τυφλότητας και Μουσειακής Αγωγής για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή και την υλοποίησή τους αλλά και για την επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων και την ενημέρωση γενικότερα των μουσείων για τον πληθυσμό των μαθητών/ατόμων με αναπηρίες όρασης και για σχετικές δράσεις. Οι κυριότερες προτάσεις των μουσείων για την άμβλυνση δυσκολιών που υπάρχουν μέσα στο χώρο των μουσείων αφορούν στην επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων σε θέματα αναπηρίας χωρίς να παραλείπεται και αναφορά στη σημασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση, στις υποδομές πρόσβασης που θα πρέπει να υπάρχουν και να αναπτυχθούν αλλά και σε ζητήματα που αφορούν την ανάγκη στελέχωσης των μουσείων με προσωπικό, τους οικονομικούς πόρους και τη γενικότερη υποστήριξη που θα πρέπει να υπάρχει από τα Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού. Τα παραπάνω θεωρούνται και προϋποθέσεις για τις δυνατότητες ανάπτυξης περαιτέρω συνεργασιών με τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία.

- 3^ο ερευνητικό ερώτημα/στόχος

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα/στόχο της έρευνας (*«Ποιοι παράγοντες λειτουργούν ανασχετικά ή ενισχύουν τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές και άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης;»*), οι κυριότεροι παράγοντες που δυσκολεύουν τα Αρχαιολογικά Μουσεία στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές/άτομα με αναπηρίες όρασης είναι η *«έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής»* και η *«έλλειψη οικονομικών πόρων»* χωρίς στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τον τόπο του μουσείου. Άλλες δυσκολίες είναι η *«έλλειψη εξειδικευμένων εξωτερικών συνεργατών σε ζητήματα αναπηρίας και προσβασιμότητας»*, η *«ελλιπής επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για ζητήματα οπτικής αναπηρίας (ολική ή μερική απώλεια όρασης)»* και η *«ελλιπής επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για θέματα αναπηρίας»*. Οι τελευταίοι δύο παράγοντες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τον τόπο των μουσείων με τα μουσεία των περιοχών *«Εκτός Αττικής-Θεσσαλονίκης»* να τους βαθμολογούν υψηλότερα από τα μουσεία των περιοχών *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»*. Τέλος, ο παράγοντας *«ζητήματα προστασίας των μουσειακών αντικειμένων»* φαίνεται να αποτελεί μικρότερο εμπόδιο αλλά με στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τον τόπο των μουσείων. Σε αυτή την περίπτωση τα μουσεία των περιοχών *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»* βαθμολογούν υψηλότερα τον παράγοντα αυτό σε σχέση με τα μουσεία της περιφέρειας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

7.1. Αφετηριακά σημεία της έρευνας

Κεντρικό σημείο προβληματισμού της παρούσας διδακτορικής διατριβής για το μουσείο και τα άτομα με αναπηρίες όρασης αποτελεί η αναγνώριση της πολυδιάστατης φύσης της πρόσβασης στο χώρο των μουσείων (Black, 2005· Dodd & Sandell, 1998·Hartley, 1995· Hetherington, 2000· McGinnis, 1999), της αλληλεξάρτησης των φραγμών πρόσβασης (Weisen, 2008), της αμφίδρομης σχέσης πολιτισμού και εκπαίδευσης αλλά και της πρόσβασης στον πολιτισμό και την εκπαίδευση (Dufreney-Trinchinetti, 2004· Fertier, 2004· Τσαούσης, 1998). Η παρούσα διδακτορική διατριβή πέρα από τη διερεύνηση ζητημάτων πρόσβασης, υποδομών, διευκολύνσεων και δράσεων για άτομα με αναπηρίες όρασης γενικότερα στο χώρο των μουσείων, εστιάζει στη σημασία των εκπαιδευτικών ευκαιριών και των δυνατοτήτων επιλογών που ανάλογα μπορεί να αποτελούν σημαντικό παράγοντα ή φραγμό πρόσβασης (Weisen, 2008), στη σημασία των εμπειριών που μπορεί να διαμορφώνουν τη σχέση των ατόμων γενικότερα με το μουσείο (Falk & Dierking, 1992· Weisen, 2008) και στον ρόλο της εκπαίδευσης στην πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά (Dufreney-Trinchinetti, 2004· Fertier, 2004· Τσαούσης, 1998).

Η εκπαίδευση και η πρόσβαση στις τέχνες και στον πολιτισμό αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της γενικότερης εκπαίδευσης όλων των παιδιών και ατόμων και βασική προϋπόθεση για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη (Fertier, 2004:70). Παράλληλα, η εκπαίδευση, το σχολείο και η ευρύτερη παιδεία αποτελούν βασικούς παράγοντες για την ουσιαστική πρόσβαση στον πολιτισμό και την απόλαυση των πολιτιστικών αγαθών (Οικονόμου, 2003:67-70·Τσαούσης, 1998:107-109), αφού «η πρόσβαση στον πολιτισμό ξεκινάει από την εκπαίδευση» (Dufreney-Trinchinetti, 2004:67). Σε αυτή τη σχέση, το σχολείο και το μουσείο, αν και διαφορετικοί θεσμοί τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης αντίστοιχα (Hein, 1998:7· Hooper-Greenhill, 2007:4), με διαφορετικά χαρακτηριστικά, οργάνωση και δυνατότητες μοιράζονται κοινούς προβληματισμούς και στόχους όπως η εκπαίδευση και η πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στον μαθητικό πληθυσμό με αναπηρίες όρασης και στις αφετηρίες της σχέσης των παιδιών και αυριανών ενηλίκων με αναπηρίες όρασης όπως αυτή διαμορφώνεται ήδη από τη σχολική τους ζωή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και σε ό,τι αφορά τη διαδικασία εκπαιδευτικής αξιοποίησης του μουσείου με μαθητές με αναπηρίες όρασης, είναι αναγκαίο να ειπωθούν όχι μόνο οι συνθήκες πρόσβασης μέσα στο χώρο των μουσείων αλλά και οι συνθήκες που διαμορφώνονται και μέσα από το σχολείο για την πρόσβαση και τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες όρασης στο μουσείο, στο μέτρο των αρμοδιοτήτων και της ευθύνης που αναλογεί σε κάθε ένα από τα δύο αυτά μέρη: το μουσείο και το σχολείο. Το στοιχείο αυτό αποτελεί ταυτόχρονα το αφετηριακό σημείο προβληματισμού της παρούσας έρευνας.

Ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και με Αρχαιολογικά Μουσεία της χώρας αλλά και η βιβλιογραφική επισκόπηση, ανέδειξαν ορισμένα παραδείγματα καλών πρακτικών τόσο από την πλευρά των μουσείων όσο και από την πλευρά των σχολείων, αλλά και ορισμένες αδυναμίες, χάσματα ή/και αποκλίσεις ανάμεσα σε ζητήματα που υπαγορεύονται από τη θεωρία ή τις σχετικές διακηρύξεις και την πράξη. Εξετάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας υπό το πρίσμα ενός δυναμικού πλαισίου και όχι μεμονωμένα σε επίπεδο συγκεκριμένων σχολικών μονάδων ή μουσείων, το κεφάλαιο της συζήτησης των αποτελεσμάτων διαρθρώνεται γύρω από τρεις άξονες: α. τις *διαπιστώσεις* της έρευνας με βάση τον συνδυασμό των αποτελεσμάτων στα βασικά ερωτήματα της έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και σε Αρχαιολογικά Μουσεία όπως αυτά παρουσιάστηκαν αναλυτικά και συνοπτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. κεφ. 6), β. την *ερμηνεία* αυτών των διαπιστώσεων, γ. τους *περιορισμούς της έρευνας* καθώς και *νέα ερωτήματα* που αναδύονται και δ. τη *διατύπωση προτάσεων* που αποσκοπούν στη βελτίωση της πρόσβασης των ατόμων/μαθητών στα πολιτιστικά αγαθά των μουσείων, στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης και στην προάσπιση του δικαιώματος όλων των παιδιών για πρόσβαση στον πολιτισμό.

7.2. Διαπιστώσεις της έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, παρά τα αξιόλογα παραδείγματα καλών πρακτικών που υπάρχουν και στο χώρο των μουσείων αλλά και στο χώρο του σχολείου, φαίνεται πως υπάρχουν και αρκετές αδυναμίες στην πραγμάτωση της πρόσβασης των ατόμων/παιδιών στα πολιτιστικά αγαθά των μουσείων. Οι αδυναμίες αυτές συνοψίζονται στα παρακάτω ζητήματα: α. την *πρόσβαση* των ατόμων με αναπηρίες όρασης στα μουσεία, β. την πραγμάτωση του *εκπαιδευτικού και κοινωνικού ρόλου των μουσείων* στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρίες όρασης και γ. τη *σχέση σχολείου και μουσείου* και την πραγμάτωση μιας αμφίδρομης σχέσης εκπαίδευσης και πολιτισμού αναφορικά με τις προϋποθέσεις εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων με μαθητές με αναπηρίες όρασης. Οι διαπιστώσεις σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

7.2.1. Μερική ή κατά συνθήκη πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες όρασης στα μουσεία

Αν και η πρόσβαση όλων των ανθρώπων στον πολιτισμό είναι θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και υποχρέωση των κρατών που σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και προβλέπουν και μία σειρά ενεργειών που θα μπορεί να διασφαλίζει την πραγμάτωση του δικαιώματος αυτού (EuCAn, 1996, 2003· UN, 2006, 1948· Weisen, 2008), και παρόλο που τις τελευταίες δεκαετίες το ζήτημα της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες απασχολεί γενικότερα τα μουσεία, τα άτομα με αναπηρίες όρασης εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες πρόσβασης στο χώρο των μουσείων. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες όρασης και οι *περιορισμένες επιλογές* τους στο χώρο των μουσείων δεν είναι φαινόμενο

αποκλειστικά ελληνικό με διαφορές βέβαια μεταξύ των διαφορετικών χωρών (EBU, 2012·Boussaid, 2004· Τσιτούρη, 2005· Weisen, 2008).

Στη χώρα μας παρατηρείται ένα έλλειμμα σε ό,τι αφορά τις δυνατότητες πρόσβασης και τις επιλογές των ατόμων με αναπηρίες όρασης σε μουσειακούς χώρους, παρόλο που τα τελευταία χρόνια διαφαίνεται ένα μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα άτομα με αναπηρίες όρασης. Οι περιορισμοί της πρόσβασης δεν αφορούν μόνο το επίπεδο των μόνιμων εκθέσεων και συλλογών για τις οποίες απαιτούνται εκ των υστέρων σχεδιασμοί και παρεμβάσεις, μελέτες ή και γραφειοκρατικές διαδικασίες, αλλά και το επίπεδο των περιοδικών εκθέσεων που σχεδιάζονται εξ' αρχής και οι οποίες σπάνια λαμβάνουν υπόψη τα άτομα με αναπηρίες όρασης. Οι σχετικές πρωτοβουλίες των μουσείων στη χώρα μας με αποδέκτες άτομα με αναπηρίες όρασης είναι περιορισμένες και πολλές από αυτές έχουν προσωρινό χαρακτήρα με ορισμένες εξαιρέσεις μουσείων που έχουν οργανώσει υπηρεσίες και διευκολύνσεις πιο σταθερής πρόσβασης (βλ. κεφ. 3).

Οι περιορισμένες επιλογές αντανακλώνται και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης. Αν και υπάρχουν αναφορές από την πλευρά των μουσείων αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών με θετικά σχόλια για παραδείγματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με αναπηρίες όρασης σε μουσεία, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα Αρχαιολογικά Μουσεία στα οποία εστίασε η παρούσα έρευνα αλλά και οι εκπαιδευτικοί στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων γενικότερα σε μουσεία με μαθητές με αναπηρίες όρασης, είναι σημαντικές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα περισσότερα Αρχαιολογικά Μουσεία ανέφεραν μία δυσκολία να προσφέρουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε μαθητές με αναπηρίες όρασης ενώ περισσότερες δυσκολίες φαίνεται να αντιμετωπίζουν τα μουσεία και οι φορείς της περιφέρειας. Οι εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν μαθητές με αναπηρίες όρασης σε Γενικά Σχολεία αναφέρουν περισσότερες δυσκολίες πρόσβασης των μαθητών τους κατά τις επισκέψεις σε μουσεία, ενώ εκπαιδευτικοί Ειδικών Σχολείων Τυφλών ανέφεραν περιπτώσεις μουσείων τα οποία δεν μπορούν να αναλάβουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με προβλήματα όρασης λόγω έλλειψης σχετικών υποδομών και πρόβλεψης ή περιπτώσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθήσουν οι μαθητές τους αλλά τα συγκεκριμένα προγράμματα δεν μπορούσαν να «προσαρμοστούν» στις ανάγκες των μαθητών.

Οι ελλείψεις σε υποδομές πρόσβασης γενικότερα ή ειδικότερα (π.χ. μη δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής σε εκθέματα, έλλειψη άλλου υλικού όπως απτικά διαγράμματα, πληροφορίες σε Braille ή αντιγράφων) επισημάνθηκαν από τα Αρχαιολογικά Μουσεία ως βασικότερος ανασχετικός παράγοντας για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων για άτομα/μαθητές με αναπηρίες όρασης παράλληλα με τις ελλείψεις σε οικονομικούς πόρους. Οι περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης γενικότερα στα μουσεία επιβεβαιώνονται και από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής

Αγωγής που θεωρούν ως σημαντικότερους ανασχετικούς παράγοντες για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων με μαθητές με αναπηρίες όρασης την «έλλειψη πρόβλεψης από την πλευρά των μουσείων για δράσεις και διευκολύνσεις για μαθητές/άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης» και την «έλλειψη πλαισίου υποστήριξης από τα αρμόδια Υπουργεία (Παιδείας και Πολιτισμού)», χωρίς στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, στοιχείο που καταδεικνύει βασικές αδυναμίες των μουσείων αλλά και των κέντρων λήψης σχετικών αποφάσεων και υποστήριξης. Σε ό,τι αφορά την «έλλειψη οικονομικών πόρων» που αναδείχθηκε ως σημαντικός ανασχετικός παράγοντας για την ανάπτυξη παροχών και δυνατοτήτων πρόσβασης από την πλευρά των Αρχαιολογικών Μουσείων, θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι και στο σημείο αυτό υπάρχει μια αντίφαση. Χωρίς να υποτιμάται η οικονομική παράμετρος που οπωσδήποτε είναι σημαντική, στη βιβλιογραφία αναφέρεται η αντίφαση ανάμεσα στα χρηματικά ποσά που δαπανώνται και επενδύονται συνολικά για τη δημιουργία μουσείων και την οργάνωση άλλων δράσεων και παροχών γενικότερα, και στο μικρό μέρος των χρημάτων που επενδύονται στην προσβασιμότητα των ατόμων με προβλήματα όρασης σε μουσεία (EBU, 2012:8-9).

Μια άλλη αδυναμία που εμφανίζεται στο χώρο των Αρχαιολογικών Μουσείων είναι αυτή που αφορά την *επιμόρφωση* του προσωπικού των μουσείων σε θέματα αναπηρίας και προσβασιμότητας όπως αυτή καταγράφηκε κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Η επιμόρφωση αυτή θεωρείται διεθνώς βασική συνιστώσα μιας συστηματικής πολιτικής προσβασιμότητας και έχει ιδιαίτερο ρόλο σε ζητήματα υποδοχής, εξυπηρέτησης των ατόμων με αναπηρίες και σχεδιασμού σχετικών δράσεων αλλά και στην ανάπτυξη μεγαλύτερου επαγγελματισμού και στην ενθάρρυνση του προσωπικού των μουσείων να δραστηριοποιηθούν περισσότερο προς την κατεύθυνση αυτή (Καστρινάκη, 2004· McGinnis, 1999:281·Νανιόπουλος & Μακρή, 2004· Partington-Sollinger & Morgan, 2011:9). Ωστόσο, και στην περίπτωση αυτή, με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση αλλά και τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να υπάρχει ένα κενό ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη. Αν και στη χώρα μας υπάρχουν πρωτοβουλίες για την επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων σε θέματα αναπηρίας από την πλευρά κρατικών φορέων αλλά και στο πλαίσιο διαφόρων προγραμμάτων και δράσεων (Καστρινάκη, 2004·Τσιτούρη, 2004·ΥΠΠΟ, 2004^α), στην πραγματικότητα δε φαίνεται να υπάρχει μια συστηματική πολιτική προς αυτή την κατεύθυνση ώστε να καλύπτονται και οι ανάγκες της περιφέρειας.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων μουσείων/φορέων ανέφερε την έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα αναπηρίας με στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τον τόπο αφού τα μουσεία της περιφέρειας δήλωσαν συχνότερα την έλλειψη επιμόρφωσης. Το ζήτημα της επιμόρφωσης του προσωπικού των μουσείων παρουσιάζει και άλλα χαρακτηριστικά αναφορικά με τα παραδείγματα και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων που αναφέρονται από τους συμμετέχοντες όπως ημερίδες, συνέδρια, σεμινάρια επιμόρφωσης για τα άτομα με αναπηρία ή γενικότερα για τα εκπαιδευτικά προγράμματα, κ.λπ., τις προσπάθειες του ίδιου του

προσωπικού να αποκτήσει κάποια ενημέρωση για το θέμα αυτό με διάφορους τρόπους και μέσα (π.χ. διαδίκτυο, ενημερωτικές εγκύκλιοι), τη διάρκεια, το χρόνο που έλαβαν χώρα αυτές οι δράσεις (π.χ. αναφορές σε επιμορφωτικές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν το 2003 με αφορμή τους Ολυμπιακούς Αγώνες) ή και διαφορές μεταξύ των μουσείων της ίδιας εφορείας αρχαιοτήτων (πρώην Εφορείες Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων). Παράλληλα, η έλλειψη επιμόρφωσης του προσωπικού των μουσείων γενικότερα σε θέματα αναπηρίας αλλά και ειδικότερα στις αναπηρίες όρασης αξιολογούνται από τα Αρχαιολογικά Μουσεία ως σημαντικοί ανασχετικοί παράγοντες για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων για άτομα με αναπηρίες όρασης, ενώ και στις περιπτώσεις αυτές εμφανίζεται στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τον τόπο του μουσείου με τα μουσεία της περιφέρειας να βαθμολογούν υψηλότερα τους παραπάνω παράγοντες ως ανασχετικούς. Οι παραπάνω δυσκολίες φαίνεται να επιβεβαιώνονται και από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Η «*άγνοια των υπευθύνων των μουσείων για ζητήματα που αφορούν την εξυπηρέτηση των παιδιών/ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης*» εμφανίζεται στα αποτελέσματα της έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής ως ένας βασικός παράγοντας δυσκολίας για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επισκέψεων γενικότερα σε μουσεία με στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς την περιοχή και τη δομή υπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής που υπηρετούσαν στην περιφέρεια και σε Γενικά Σχολεία δήλωσαν την αδυναμία αυτή συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς των περιοχών «*Αττικής-Θεσσαλονίκης*» και τους εκπαιδευτικούς των Ειδικών Σχολείων.

Η διαπίστωση αυτή αναφορικά με τους περιορισμούς πρόσβασης και το έλλειμα επιμόρφωσης του προσωπικού των μουσείων σε θέματα αναπηρίας και προσβασιμότητας έχει ιδιαίτερη σημασία αν συνυπολογίσει κανείς τη σπουδαιότητα των Αρχαιολογικών Μουσείων και χώρων στη χώρα μας ως προς την εκπαιδευτική τους διάσταση με αποδέκτες σχολικές και άλλες ομάδες αλλά και ως πόλοι τουριστών συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία και των οικογενειών τους (Νανιόπουλος & Τσαλής, 2015:278). Δεν είναι τυχαίο, ότι το ζήτημα της επιμόρφωσης και της ενημέρωσης του προσωπικού των μουσείων σε θέματα αναπηρίας περιλαμβάνεται και στις προτάσεις των μουσείων αλλά και των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα της συνεργασίας μουσείου και σχολείου για την καλύτερη εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων με μαθητές με αναπηρίες όρασης.

7.2.2. Η κατά συνθήκη πραγμάτωση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρίες όρασης

Τα παραπάνω ζητήματα πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες όρασης τόσο σε επίπεδο υποδομών όσο και σε επίπεδο επιμόρφωσης του προσωπικού των μουσείων σε θέματα αναπηρίας, έχουν αντίκτυπο και στην πραγμάτωση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων, στοιχείο που έρχεται σε αντίθεση με τον ρόλο των μουσείων στη σύγχρονη κοινωνία. Ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός ρόλος που

έχουν και αναμένεται να έχουν τα μουσεία στον 21^ο αιώνα τεκμηριώνεται, όπως παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, από πολλές μελέτες που καταδεικνύουν ότι τα μουσεία ως δημόσιοι χώροι με σημαντικό ρόλο στον πολιτισμό οφείλουν να είναι προσβάσιμα σε όλους, να παρέχουν ευκαιρίες απόκτησης κοινωνικών εμπειριών και δια βίου μάθησης και να συμβάλουν στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων (Dodd & Sandell, 2001·Hooper-Greenhill, 1999, 2006, 2007· Hooper-Greenhill et al., 2000· Sandell, 2002, 2003, 2007). Σήμερα είναι γενικότερα αποδεκτό ότι τα μουσεία διαδραματίζουν έναν καθοριστικής σημασίας ρόλο στον πολιτισμό και στην κοινωνία όχι μόνο μέσα από τους παραδοσιακούς ρόλους της συλλογής, της προστασίας και της διαφύλαξης πολιτιστικών αγαθών για τις επόμενες γενιές αλλά και μέσα από ένα εύρος δράσεων που ενθαρρύνουν την συμμετοχή διαφορετικών ανθρώπων και παρέχουν δυνατότητες για την απόκτηση εμπειριών που έχουν νόημα για τους ανθρώπους και τη ζωή τους. Για τα άτομα με αναπηρία συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με αναπηρίες όρασης αλλά και για όλα τα άτομα ή ομάδες που αντιμετωπίζουν συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού ή διατρέχουν τον κίνδυνο αυτό, η συμμετοχή στον πολιτισμό είναι προϋπόθεση της πλήρους συμμετοχής στην κοινωνία, την εκπαιδευτική, κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (EBU, 2012:4· Fertier, 2004:70). Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά του μουσείου ως χώρου που συνδέεται με τη διάθεση και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των ανθρώπων, την ψυχαγωγία, τη μάθηση και την απόκτηση κοινωνικών εμπειριών (Νάκου, 2001· Νικονάνου, 2010), τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση ως μία δια βίου ενεργητική διαδικασία που δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά περιλαμβάνει δεξιότητες, στάσεις, αξίες, ευκαιρίες και δυνατότητες προσωπικής εξέλιξης, κ.λπ. (Hooper-Greenhill, 2007:44-62), το μουσείο μπορεί δυναμικά και υπό προϋποθέσεις να εμπλουτίσει και να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής των ανθρώπων και μάλιστα δια βίου. Βασική και αναγκαία προϋπόθεση είναι η πρόσβαση καθώς η έλλειψη δυνατοτήτων πρόσβασης δεν επιτρέπει την πραγμάτωση του δικαιώματος των ατόμων για συμμετοχή, διακρινόμενα ουσιαστικά συνθήκες «αποκλεισμού από τη συμμετοχή» (Τσαούσης, 1998:93).

Ωστόσο, η έλλειψη υποδομών πρόσβασης στη χώρα μας, οι περιορισμένες παροχές σταθερής προσβασιμότητας για άτομα με αναπηρίες όρασης που σαφώς δεν είναι αντιπροσωπευτικές του αριθμού των μουσείων και του πλούτου των μουσειακών συλλογών, και ο περιστασιακός ή αποσπασματικός χαρακτήρας πολλών από τις δράσεις που απευθύνονται στα άτομα αυτά, δε δημιουργούν συνθήκες πραγμάτωσης του κοινωνικού και εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων. Έτσι, τα άτομα με αναπηρίες όρασης εξακολουθούν να αποτελούν μια ομάδα που υποεκπροσωπείται στο χώρο των μουσείων. Παρόλο που σε αρκετές περιπτώσεις τα μουσεία είναι πρόθυμα να οργανώσουν μία ξενάγηση για άτομα με αναπηρίες όρασης εφόσον αυτό ζητηθεί, τα μουσεία δεν κατορθώνουν να αποτελέσουν έναν χώρο σταθερά προσβάσιμο για τα άτομα με αναπηρίες όρασης (Τσιτούρη, 2005:39) και για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους. Τα άτομα με αναπηρίες όρασης δύσκολα μπορούν να επισκεφτούν αυθόρμητα ένα μουσείο της επιλογής τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντά

τους και στον ελεύθερό τους χρόνο χωρίς προηγουμένως να έχουν ρυθμίσει τον τρόπο και τις συνθήκες της επίσκεψής τους και να έχουν εξασφαλίσει ότι η επίσκεψη είναι εφικτή (Boussaid, 2004· Reich et al., 2011), ενώ πολλές φορές η ίδια η διαδικασία αναζήτησης της πληροφορίας μπορεί να είναι δύσκολη λόγω της έλλειψης αυτής της πληροφόρησης από τα ίδια τα μουσεία όπως για παράδειγμα μέσω των ιστοσελίδων τους (EBU, 2012:19).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής η έλλειψη υποδομών πρόσβασης αποτελεί έναν σημαντικό φραγμό και αντίστροφα προϋπόθεση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων και για τη συμβολή τους στην **κοινωνική ένταξη** των μαθητών με αναπηρίες όρασης. Οι ελλειπείς υποδομές πρόσβασης και συνακόλουθα οι περιορισμοί που δημιουργούνται έρχονται σε αντίθεση με τις δυνατότητες που θεωρητικά και σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν ή μπορούν να έχουν τα μουσεία προς την κατεύθυνση αυτή. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής με βάση τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας αξιολογούν πολύ θετικά την -εν δυνάμει- συνεισφορά των μουσείων στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες όρασης αλλά και στην κοινωνική τους ένταξη. Στο ζήτημα αυτό επισημαίνουν διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν οι επισκέψεις σε μουσεία να συμβάλουν στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρίες όρασης, όπως η διεύρυνση των εμπειριών και των γνώσεών τους, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων απέναντι στους άλλους και στο χώρο του μουσείου, η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η ενίσχυση της αίσθησης της ισότητας και της συμμετοχής, η ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες όρασης στις σχολικές δραστηριότητες, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με βλέποντες συμμαθητές τους, η ευαισθητοποίηση των βλέπόντων μαθητών, κ.ά. Σε ευρύτερο επίπεδο αναφέρουν τη δυνατότητα ευαισθητοποίησης των μουσείων για την ανάπτυξη παροχών και διευκολύνσεων πιο σταθερής και συστηματικής πρόσβασης, την εξοικείωση με τη διαφορετικότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με και χωρίς αναπηρίες όρασης. Τα παραπάνω μπορούν να έχουν αντίκτυπο σε διαφορετικά επίπεδα, σε ατομικό, σχολικό και κοινωνικό, κατ' αναλογία με άλλες σχετικές μελέτες που αναδεικνύουν τον αντίκτυπο των δράσεων των μουσείων σε διαφορετικά επίπεδα, δηλαδή σε επίπεδο ατόμου, κοινοτήτων και κοινωνίας (Dodd & Sandell, 2001· Hooper-Greenhill et al, 2000·Sandell, 2002^a, 2003, βλ. και κεφ. 1.3.). Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, για την επίτευξη των παραπάνω στόχων οι εκπαιδευτικοί θέτουν την προϋπόθεση της πρόσβασης επισημαίνοντας και τις δυσκολίες που υπάρχουν: *«από τη στιγμή που δεν τους δίνεις πρόσβαση στο μουσείο δεν μπορείς να μιλάς για ένταξη»*. Οι ελλειπείς υποδομές πρόσβασης συνδέονται με την αδυναμία των Αρχαιολογικών Μουσείων να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και τις δράσεις τους σε μαθητές με αναπηρίες όρασης και σε αρκετές περιπτώσεις τα μουσεία επισημαίνουν ότι η αδυναμία αυτή δεν οφείλεται σε κάποια σκόπιμη άρνηση αλλά σε περιορισμούς που δημιουργούνται λόγω της έλλειψης υποδομών, πόρων, κ.λπ.

Οι περιορισμοί στην *εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων* με μαθητές με αναπηρίες όρασης και γενικότερα του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων έρχονται σε αντίθεση με την πλούσια, κατά τα άλλα, εκπαιδευτική δράση πολλών Αρχαιολογικών Μουσείων της χώρας μας, τον ρόλο τους στην μουσειακή και εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας (Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα, 2002·Νικονάνου, 2002·ΥΠΠΟ, 2002), αλλά και τις προτιμήσεις και τις επιλογές των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώθηκε και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Οι περιορισμοί που αναδεικνύονται σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων με μαθητές με αναπηρίες όρασης δεν αφορούν μόνο τους χώρους που διαθέτουν σχετικές υποδομές ή τις θεματικές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που μπορούν να «προσαρμοστούν» και να απευθυνθούν σε μαθητές με αναπηρίες όρασης αλλά και τις δυνατότητες σε επίπεδο εκθεμάτων. Η αντίφαση ανάμεσα στον πλούτο των μουσειακών συλλογών και της πληροφoρίας που διαθέτουν και των περιορισμένων επιλογών και δυνατοτήτων πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες έχει επισημανθεί και από ξένους ερευνητές (Weisen, 2008:247).

Γενικότερα, το είδος των εκθεμάτων τα οποία είναι «διαθέσιμα» ή «κατάλληλα» για πρόσβαση μέσω αφής είναι βασικό κριτήριο για τον σχεδιασμό δράσεων για άτομα με αναπηρίες όρασης, στοιχείο το οποίο αναδείχθηκε και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αφού τα βασικά κριτήρια για τον σχεδιασμό ή την «προσαρμογή» των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με αναπηρίες όρασης είναι η *«ύπαρξη αυθεντικών εκθεμάτων στα οποία μπορεί να επιτραπεί η απτική πρόσβαση»* και η *«ύπαρξη διαθέσιμων αντιγράφων»*. Η κύρια πρακτική που ακολουθούν τα μουσεία είναι η «προσαρμογή» των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ήδη υπάρχουν και έχουν σχεδιαστεί γενικότερα για σχολικές ομάδες στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες όρασης όταν αυτό ζητηθεί, στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας αυτής (Χρυσουλάκη, 1997·Γκότσης, 2004· Πίνη, 2004). Αντίστοιχα, όπως προαναφέρθηκε, οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους τα μουσεία δυσκολεύονται να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε μαθητές με προβλήματα όρασης είναι η μη δυνατότητα απτικής πρόσβασης στα εκθέματα και η έλλειψη άλλου υλικού όπως αντίγραφα ή άλλου συμπληρωματικού υλικού.

Το κριτήριο της επιλογής αντικειμένων στα οποία μπορεί να επιτραπεί η πρόσβαση μέσω αφής εξυπηρετεί τις προσπάθειες των μουσείων για την άρση φραγμών αισθητηριακής πρόσβασης που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες όρασης και την ανάγκη προστασίας των μουσειακών αντικειμένων, αλλά μπορεί να δημιουργεί άλλους περιορισμούς στην πραγμάτωση του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων αναφορικά με τις δυνατότητες αξιοποίησης των μουσειακών συλλογών, τις δυνατότητες ανανέωσης και παροχής διαφορετικών δράσεων και θεματικών σε συνδυασμό και με τα ενδιαφέροντα των επισκεπτών. Η παραπάνω δυσκολία επισημάνθηκε και από εκπαιδευτικούς που ανέφεραν περιπτώσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων που μπορεί να ήταν ενδιαφέροντα και *«ελκυστικά»* για τους μαθητές τους αλλά δεν μπορούσαν να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών, ενώ οι

«περιορισμένες επιλογές εκθεμάτων στα οποία επιτρεπόταν η απτική πρόσβαση» αναδείχθηκε ως ο κυριότερος παράγοντας δυσκολίας στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων σε μουσεία από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό αντικατοπτρίζει μια βασική αδυναμία των μουσείων να ανταποκριθούν στον εκπαιδευτικό τους ρόλο παρέχοντας δυνατότητες διαφορετικών επιλογών πρόσβασης στη γνώση και στα πολιτιστικά αγαθά που διαχειρίζονται αφού οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε δυσκολίες που συναντούν γενικότερα στα μουσεία και όχι σε συγκεκριμένους τύπους μουσείων και μάλιστα χωρίς στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως τα προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των συμμετεχόντων (π.χ. δομή εκπαίδευσης, περιοχή υπηρεσίας, κ.λπ.).

Περισσότερες δυσκολίες πρόσβασης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων εμφανίζονται στην περίπτωση των μικτών σχολικών ομάδων, δηλαδή σχολικών ομάδων με μαθητές με και χωρίς αναπηρίες όρασης. Στα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας υπάρχουν ορισμένες αναφορές από την πλευρά των εκπαιδευτικών για καλές πρακτικές ως προς τις συνθήκες πρόσβασης ή του παιδαγωγικού σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με αναπηρίες όρασης σε Γενικά Σχολεία αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στο ζήτημα της πρόσβασης μέσω αφής αλλά και στη γενικότερη πρόσβαση και συμμετοχή των μαθητών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα κατά τις επισκέψεις σε μουσεία χωρίς να παραβλέπονται και οι διαφορές που συνδέονται με τον βαθμό απώλειας της όρασης των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα Αρχαιολογικά Μουσεία που δήλωσαν ότι έχουν κάποια εμπειρία από την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με προβλήματα όρασης ανέφεραν εμπειρία από περιπτώσεις μικτών ομάδων. Μάλιστα σε ορισμένες από τις περιπτώσεις αυτές τα μουσεία είχαν δηλώσει γενικότερα τις δυσκολίες τους να προσφέρουν οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μαθητές με αναπηρίες όρασης αλλά κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν στην πράξη επίσκεψη σχολικής ομάδας και με μαθητή ή μαθητές με αναπηρία όρασης. Το στοιχείο αυτό αντικατοπτρίζει και την σύνθετη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα των ατόμων με αναπηρίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα μουσεία. Αν και ο αριθμός των Αρχαιολογικών Μουσείων που δήλωσαν ότι έχουν κάποια εμπειρία από εκπαιδευτικά προγράμματα με μαθητές με αναπηρίες όρασης στο συγκεκριμένο χρόνο της έρευνας είναι μικρός για την εξαγωγή ποσοτικών συμπερασμάτων, το παραπάνω στοιχείο συμβαδίζει με την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αφού οι περισσότεροι μαθητές με αναπηρίες όρασης φοιτούν σε Γενικά Σχολεία, ενώ Ειδικά Σχολεία Τυφλών λειτουργούν μόνο σε πέντε πόλεις στην Ελλάδα. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι τα μουσεία καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες σχολικών ομάδων με διαφορετικά χαρακτηριστικά και όχι απαραίτητα «ειδικών ομάδων τυφλών», οι οποίες επίσης χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια.

Στις περιπτώσεις των μικτών ομάδων, φαίνεται πως τα μουσεία προσπαθούν να αντιμετωπίσουν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των ομάδων ανάλογα με την ύπαρξη αντιγράφων που μπορούν να υποστηρίξουν το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τη δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε εκθέματα που συνδέονται με το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά και με την προηγούμενη ενημέρωση που έχουν ή δεν έχουν από τους εκπαιδευτικούς για τα χαρακτηριστικά της σχολικής ομάδας, ζήτημα στο οποίο θα αναφερθούμε και στη συνέχεια. Στην περίπτωση της δυνατότητας πρόσβασης σε αυθεντικά εκθέματα, αξίζει να σημειωθεί ότι αν και ο παράγοντας *«άρνηση από την πλευρά των υπευθύνων των μουσείων για την απτική πρόσβαση του μαθητή ή των μαθητών στα εκθέματα»*, είναι μια δυσκολία στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία που σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής κατατάσσεται στη μέτρια θέση της κλίμακας, παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τη δομή εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης δήλωσαν τη δυσκολία αυτή σε συχνότερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς των Ειδικών Σχολείων. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών από Γενικά Σχολεία οι αναφορές για πιο συστηματική πρόσβαση μέσω αφής σε εκθέματα είναι ελάχιστες. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής που υπηρετούσαν σε Γενικά Σχολεία αναφέρονται σε περιορισμένες δυνατότητες και επιλογές, στην αυστηρότητα της τήρησης του κανόνα για απαγόρευση της αφής, στον τρόπο έκθεσης των μουσειακών αντικειμένων σε προθήκες ή ακόμα και περιπτώσεις που η πρόσβαση αυτή γινόταν *«άτυπα»*.

Οι ελλειπείς δυνατότητες ή και η απουσία δυνατότητας πρόσβασης στις μουσειακές συλλογές, οι περιορισμένες επιλογές εκθεμάτων στα οποία επιτρέπεται γενικότερα η απτική πρόσβαση αλλά και ο τρόπος ή οι συνθήκες με τις οποίες γίνεται αυτή η πρόσβαση όταν επιτρέπεται, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των μικτών ομάδων, καταδεικνύουν και ορισμένες αδυναμίες σε σχέση με τον εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων, την πολυδιάστατη φύση της μάθησης και των γενικών μαθησιακών αποτελεσμάτων που αναμένονται στο χώρο των μουσείων και τα οποία δεν περιλαμβάνουν μόνο γνώσεις αλλά και δεξιότητες, στάσεις, αξίες, κ.λπ. (Hooper-Greenhill, 2006, 2007:44-62). Για παράδειγμα, αναφορές για *«άτυπη»* πρόσβαση μέσω αφής δημιουργούν και ερωτήματα ως προς τις αντιλήψεις που μπορεί να διαμορφώνονται στα παιδιά για το δικαίωμά τους ως άτομα για πρόσβαση στο χώρο των μουσείων και την αίσθηση ότι αυτό επιτρέπεται *«λίγο»* με όρους *«κατανόησης»* και *«ευαισθητοποίησης»* και όχι με όρους δικαιωμάτων και ισότιμης αντιμετώπισης και εκ των προτέρων πρόβλεψης για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες όρασης στο μουσείο. Παράλληλα, οι αναφορές αυτές δε συνάδουν και με τις προσπάθειες ενός *«μουσείου για όλους»* αφού μπορεί να συμβάλουν στη διαμόρφωση της αντίληψης ότι το μουσείο είναι ένας χώρος που δεν απευθύνεται σε άτομα με αναπηρίες όρασης ενώ οι συνθήκες αυτές μπορεί να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη ποιότητα της εμπειρίας των μαθητών αυτών.

Για τους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα πρόσβασης σε εκθέματα ή αντικείμενα είναι αναγκαία προϋπόθεση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων και την

πραγμάτωση του κοινωνικού ρόλου των μουσείων, χωρίς όμως να είναι και η μοναδική ή η ικανή ώστε το μουσείο να μετατραπεί σε ένα χώρο εμπειριών με νόημα για τα παιδιά με αναπηρίες όρασης. Η παρακάτω χαρακτηριστική φράση εκπαιδευτικού από Ειδικό Σχολείο Τυφλών, αποδίδει πολύ εύστοχα την αναγκαιότητα του προσεκτικού παιδαγωγικού σχεδιασμού των προγραμμάτων ώστε να αποτελούν γόνιμες και εποικοδομητικές εμπειρίες για τα παιδιά με αναπηρίες όρασης, όπως άλλωστε για όλα τα παιδιά για τα οποία δεν αρκεί απλώς να μπου στο χώρο και να κοιτούν τα εκθέματα: *«Άμα τα περάσεις απλά για να αγγίζουν κάτι και δεν τους εξηγήσεις, δεν τους πεις, δεν έχουν καταλάβει τίποτα. Παίξει ρόλο όλο το πρόγραμμα».*

Εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε διαφορετικές δομές εκπαίδευσης με μαθητές με αναπηρίες όρασης και είχαν εμπειρία από εκπαιδευτικά προγράμματα διαφόρων μουσείων που αξιοποιούσαν ποικιλία μέσων και μεθόδων με έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, επισημαίνουν θετικά στοιχεία αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών τους στις δράσεις αυτές. Στα στοιχεία αυτά περιλαμβάνονται η ψυχαγωγία, ο ενθουσιασμός, η δυνατότητα σύνδεσης των εμπειριών με τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών, οι δραστηριότητες όπως το παιχνίδι που επέτρεπαν στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά, η εργασία σε ομάδες, η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών στο πλαίσιο ομάδων, η συνεργασία, η επικοινωνία, το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης αλλά και ο θετικός αντίκτυπος στους βλέποντες συμμαθητές τους. Ανεξάρτητα από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, η γενική εικόνα είναι πως όταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι σχεδιασμένα με βάση παιδαγωγικές αρχές που επιτρέπουν την ενεργητική συμμετοχή και αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, αυτό καταγράφεται στα θετικά στοιχεία της αποτίμησης των εμπειριών των μαθητών από την πλευρά των εκπαιδευτικών παράλληλα με τις συνθήκες πρόσβασης. Ο **παιδαγωγικός σχεδιασμός** των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελεί, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σημαντική προϋπόθεση για την πραγμάτωση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού ρόλου των μουσείων σε συνδυασμό με τις **υποδομές πρόσβασης**.

Ωστόσο, οι προϋποθέσεις αυτές σε αρκετές περιπτώσεις και ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των μικτών σχολικών ομάδων δεν φαίνεται να πληρούνται πάντα ανάλογα και με τον τρόπο οργάνωσης της επίσκεψης από την πλευρά του μουσείου ή και από την πλευρά του σχολείου. Αναφορές εκπαιδευτικών που υποστήριζαν μαθητές με αναπηρίες όρασης σε Γενικά Σχολεία για επισκέψεις σε μουσεία στο πλαίσιο γενικού τύπου ξεναγήσεων, για εκπαιδευτικά προγράμματα χωρίς τα παραπάνω χαρακτηριστικά και με ελλιπείς συνθήκες πρόσβασης ή επισκέψεις σε μουσεία χωρίς κάποια οργάνωση στο πλαίσιο ημερήσιων εκπαιδευτικών εκδρομών, περιλαμβάνουν αρκετά αρνητικά σχόλια για τις εμπειρίες των μαθητών τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε την κούραση των μαθητών από τη μεγάλη διάρκεια των ξεναγήσεων ιδιαίτερα όταν δεν υπήρχε δυνατότητα πρόσβασης στα εκθέματα, την ανία, την παθητική θέση των μαθητών, την έλλειψη κατανόησης, την απογοήτευση από την άρνηση πρόσβασης στα εκθέματα ή ακόμα και περιπτώσεις παιδιών που δεν

ήθελαν να μπουν στο επόμενο μουσείο που ήταν στο πρόγραμμα της εκδρομής, εκδηλώσεις άγγους από την πλευρά του μαθητή κατά τη διάρκεια της περιήγησης ή την αδυναμία συμμετοχής σε συζητήσεις με άλλα παιδιά για τις εντυπώσεις τους από τα εκθέματα λόγω των ελλιπών συνθηκών πρόσβασης. Οι παραπάνω αναφορές δε συνάδουν με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μάθησης στο μουσείο, το στοιχείο της εμπειρίας στο χώρο των μουσείων και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα τόσο για τους μαθητές με αναπηρίες όρασης όσο και για τους βλέποντες συμμαθητές (Hooper-Greenhill, 2006, 2007:44-62), και μπορεί να έχουν αντίκτυπο στις ίδιες τις εμπειρίες των μαθητών με αναπηρίες όρασης, στις αντιλήψεις που διαμορφώνουν για τις δυνατότητές τους γενικά αλλά και για τον χώρο των μουσείων (Γερμανός, 2006) ή και στις αντιλήψεις των άλλων παιδιών για τις δυνατότητες των συμμαθητών τους με αναπηρίες όρασης.

Άλλα ζητήματα που αναφέρονται στο πλαίσιο των μικτών ομάδων είναι η διαχείριση του χρόνου, η εκ των υστέρων προσπάθεια των εκπαιδευτικών να πλησιάσουν στα εκθέματα και να εξηγήσουν λεκτικά στον ή στους μαθητές με αναπηρίες όρασης αυτό που τα άλλα παιδιά είχαν ακούσει και είχαν δει προηγουμένως και ενώ η ομάδα είχε ήδη προχωρήσει σε επόμενο έκθεμα, η διαχείριση της ομάδας όπως η εκ των υστέρων ενασχόληση των μαθητών με αναπηρίες όρασης με συγκεκριμένες δραστηριότητες αλλά και ζητήματα θορύβου των άλλων παιδιών που δυσκόλευε τους μαθητές με αναπηρίες όρασης. Υπάρχουν, επίσης, αναφορές σε εξατομικευμένη αντιμετώπιση του ή των μαθητών με αναπηρίες όρασης ανεξάρτητα από την υπόλοιπη σχολική ομάδα κατά την οποία οι μαθητές ακολουθούσαν άλλη διαδρομή για να μπορέσουν να αγγίξουν τα εκθέματα. Η αντιμετώπιση αυτή μπορεί να διευκολύνει την αισθητηριακή πρόσβαση σε επιλεγμένα εκθέματα και την καλύτερη κατανόηση των εκθεμάτων από τα παιδιά με αναπηρίες όρασης αλλά μειώνει τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης με τα άλλα βλέποντα παιδιά, στοιχείο που είναι ιδιαίτερα σημαντικό στο χώρο των μουσείων αφού για τα παιδιά είναι σημαντικό να μοιράζονται τις γνώσεις τους και να συνεργάζονται με συνομηλίκους τους (Griffin, 2007:33-35).

Τα παραπάνω αναδεικνύουν ορισμένες αδυναμίες τόσο σε επίπεδο πρόσβασης σε εκθέματα ή αντίγραφα όσο και σε επίπεδο οργάνωσης και σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή επισκέψεων σε μουσεία που έρχονται σε αντίθεση με τα δυνητικά πολλαπλά μαθησιακά οφέλη για τα παιδιά και γενικότερα για τους επισκέπτες αλλά και τις προσπάθειες των μουσείων για τη διαμόρφωση συνθηκών που θα επιτρέπουν στα άτομα την απόκτηση πλούσιων και γόνιμων μαθησιακών και κοινωνικών εμπειριών. Για το χώρο των μουσείων έχει επισημανθεί ότι οι προηγούμενες εμπειρίες γενικότερα έχουν καθοριστική σημασία για τη μουσειακή εμπειρία αλλά και για τη σχέση με το μουσείο γενικότερα. Οι προσδοκίες που έχουν τα άτομα για το μουσείο, τι μπορούν ή δεν μπορούν να κάνουν ή να αποκομίσουν σε ένα μουσείο καθορίζει τη μουσειακή εμπειρία, τα κίνητρα και την επιθυμία επανάληψης παρόμοιων εμπειριών (Falk & Dierking, 1992). Αν μια εμπειρία στο χώρο του μουσείου καταγραφεί ως αρνητική επηρεάζει την επιθυμία για επανάληψη παρόμοιων επισκέψεων και ανάλογα μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση

αντιλήψεων για το μουσείο και τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει στο άτομο ή και αρνητικών στάσεων απέναντι σε αυτό (Νικονάνου, 2002:29-30).

Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό πολύ περισσότερο αν υπάρχουν επαναλαμβανόμενες αρνητικές εμπειρίες στη διάρκεια της σχολικής ζωής και σε μια ηλικία που τα παιδιά διαμορφώνουν αντιλήψεις, στάσεις και αξίες για τον κόσμο και τις δυνατότητές τους. Το ζήτημα των «επαναλαμβανόμενων» εμπειριών παρεμπόδισης πρόσβασης σε χώρους πολιτισμού συμπεριλαμβανομένων και των μουσείων έχει επισημανθεί ως παράγοντας που οδηγεί στην «*παραίτηση*» και τελικά στον «*πολιτιστικό αποκλεισμό*» (Weisen, 2008:247). Όπως επισημαίνει ο Warner (2013), για ορισμένα άτομα με αναπηρίες όρασης μια αρνητική εμπειρία είναι αρκετή με την έννοια ότι δεν χρειάζονται πολλές απογοητευτικές ή αρνητικές εμπειρίες πριν απορρίψουν μια επόμενη επίσκεψη σε μουσείο και διακινδυνεύσουν την επανάληψη μιας ακόμη αρνητικής εμπειρίας. Για τα παιδιά με αναπηρίες όρασης, φτωχές, απογοητευτικές ή και αρνητικές εμπειρίες στο χώρο των μουσείων κατά τη σχολική τους εμπειρία σε συνδυασμό και με τις ελλείψεις δυνατότητες των μουσείων στην ελληνική πραγματικότητα για την παροχή διευκολύνσεων πρόσβασης και προγραμμάτων που ενδεχομένως θα μπορούσαν οι μαθητές αυτοί να έχουν ή να παρακολουθήσουν σε άλλα πλαίσια όπως με την οικογένειά τους, στη διάρκεια διακοπών, κ.λπ., μπορεί να δημιουργούν ένα μάλλον αρνητικό αφετηριακό πλαίσιο. Οι προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών με αναπηρίες όρασης μπορεί να έχουν έναν σημαντικό ρόλο στη μελλοντική τους σχέση με τα μουσεία και τις δυνατότητες που αυτά προσφέρουν και με μακροπρόθεσμο αντίκτυπο και στην ενήλικη ζωή τους ως προς την επιθυμία τους να επισκέπτονται μουσεία και την εξοικείωση με αυτά.

7.2.3. Περιορισμοί στην ανάπτυξη της σχέσης σχολείου και μουσείου

Η σχέση μουσείου και σχολείου έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών που αναδεικνύουν τα ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μάθησης στο μουσείο και τη συμβολή ή την εν δυνάμει συμβολή της ανάπτυξης της Μουσειακής Εκπαίδευσης τόσο σε επίπεδο μαθητών όσο και σε επίπεδο σχολείου και κοινωνίας ευρύτερα (βλ. κεφ. 4). Λαμβάνοντας υπόψη την πολυδιάστατη και αλληλεπιδραστική φύση της μουσειακής εμπειρίας και παραμέτρους που συνδέονται με τον ατομικό παράγοντα (ενδιαφέροντα, κίνητρα, προηγούμενες γνώσεις, κ.λπ.), τον φυσικό παράγοντα (χώρος, δυνατότητα επιλογών, προσανατολισμού, κ.λπ.) αλλά και τον κοινωνικό παράγοντα (αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, διαμεσολάβηση τρίτων, κ.λπ.) (Falk & Dierking, 1992), η σχέση και η εμπειρία των μαθητών από επισκέψεις σε μουσεία καθορίζεται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, τις ανάγκες τους και τους τρόπους που μαθαίνουν, τον χώρο και το φυσικό πλαίσιο των μουσείων αλλά και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που περιλαμβάνει τους μαθητές, το προσωπικό των μουσείων αλλά και τους εκπαιδευτικούς (Griffin, 2007). Η συζήτηση για τη σχέση μουσείου και σχολείου, όπως εύστοχα επισημαίνει η Νικονάνου (2002:102), ουσιαστικά περιλαμβάνει τη σχέση μουσείου και εκπαιδευτικών οι οποίοι αποτελούν τον «*συνδεδετικό κρίκο*» με τους μαθητές. Χωρίς να αγνοείται ο ρόλος της οικογένειας,

είναι γενικότερα αποδεκτό ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι πολύ σημαντικός στη διαμόρφωση των εμπειριών των μαθητών γενικότερα σε σχέση με το μουσείο (Βέμη, 1995, 2003, 2006·Κουβέλη, 2000), αν συνυπολογίσουμε ότι τα παιδιά και κυρίως οι σχολικές ομάδες «οδηγούνται» στο μουσείο με βάση τις επιλογές και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με τους ενήλικες που επιλέγουν να επισκεφτούν ένα μουσείο με αφετηρία τα δικά τους κίνητρα και στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου τους.

Μια βασική αδυναμία ή απόκλιση ανάμεσα σε αυτό που υπαγορεύεται από τη θεωρία και στην πράξη και η οποία αναδείχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, είναι η έλλειψη **κατάρτισης** και **επιμόρφωσης** των εκπαιδευτικών στη **Μουσειακή Εκπαίδευση**. Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση θεωρείται βασική παράμετρος για την ουσιαστική εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων στην περίπτωση του μαθητικού πληθυσμού γιατί ενισχύει το συγκριτικό πλεονέκτημα των εκπαιδευτικών ότι γνωρίζουν τους μαθητές τους και συμβάλλει στην επίγνωση των δυνητικών μαθησιακών αποτελεσμάτων των επισκέψεων στους μαθητές τους, στην ενίσχυση της γνώσης των εκπαιδευτικών για τα μέσα και τις μεθόδους που μπορούν να αξιοποιήσουν, στην ενεργητική συμμετοχή και ανάληψη πρωτοβουλιών που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των εμπειριών των μαθητών από το χώρο των μουσείων, στον κατάλληλο σχεδιασμό των επισκέψεων σε μουσεία από την πλευρά των εκπαιδευτικών αλλά και στην αποτελεσματική συνεργασία με το προσωπικό των μουσείων.

Παρά το γεγονός ότι η αναγκαιότητα κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση έχει επισημανθεί από ερευνητές (Ανδρέου, Κασίδου, Κυρίδης & Τσεκερίδου, 2008· Βέμη, 1995, 2003, 2006· Νάκου, 1998, 2001· Νικονάνου, 2002, 2010·Στεφάνου, 2010), και τα αξιόλογα βήματα που έχουν γίνει προς την κατεύθυνση αυτή από πανεπιστημιακά τμήματα, μουσεία και άλλους φορείς, εξακολουθεί να υπάρχει ένα έλλειμμα στο ζήτημα αυτό που αποτυπώνεται και στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει ούτε σχετικά μαθήματα στη διάρκεια των σπουδών τους ούτε σεμινάρια επιμόρφωσης. Ας σημειωθεί, ότι η αναγκαιότητα αυτή επισημαίνεται και στις προτάσεις των μουσείων και των εκπαιδευτικών για την καλύτερη συνεργασία και αξιοποίηση των μουσείων στην εκπαίδευση (και) των μαθητών με αναπηρίες όρασης.

Τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία του δικού τους ρόλου αλλά και των πρακτικών που ακολουθούνται μέσα στο σχολείο για την καλύτερη εκπαιδευτική αξιοποίηση των επισκέψεων σε μουσεία και την επίτευξη ποικίλων στόχων. Όπως προαναφέρθηκε, γενικότερα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση (και) των μαθητών με αναπηρίες όρασης και στη συμβολή των μουσείων στην κοινωνική ένταξη είναι πολύ θετικές, στο βαθμό που πληρούνται κάποιες

προϋποθέσεις. Οι προϋποθέσεις αυτές, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, δεν αφορούν μόνο τον χώρο των μουσείων αλλά και το σχολείο και τις δικές τους πρακτικές. Ανάμεσα σε αυτές τις προϋποθέσεις, εκτός από την κατάρτιση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Μουσειακής Εκπαίδευσης, είναι η *σύνδεση των επισκέψεων στο μουσείο με την καθημερινή σχολική πράξη* και με την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών που συμβάλει και στην ανάπτυξη κινήτρων, η *κατάλληλη επιλογή του εκπαιδευτικού προγράμματος*, η *συνεργασία εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής* για τις περιπτώσεις των Γενικών Σχολείων αλλά και η *συχνότητα των επισκέψεων* ώστε οι επισκέψεις σε μουσεία να οδηγούν σε θετικές και συχνές εμπειρίες.

Όμως και στις παραπάνω προϋποθέσεις φαίνεται να υπάρχουν αδυναμίες ανάμεσα σε αυτό που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν και θεωρούν σημαντικό και ανάμεσα σε αυτό που σε αρκετές περιπτώσεις συμβαίνει. Για παράδειγμα, σε ό,τι αφορά τη σύνδεση των επισκέψεων στο μουσείο με την καθημερινή σχολική πράξη και τους τρόπους προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συνηθίζει να προετοιμάζει τους μαθητές πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία με κυριότερο όμως τρόπο την *«ενημέρωση και τη συζήτηση με τους μαθητές»*, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών Σχολείων φαίνεται να χρησιμοποιούν συχνότερα υλικό των μουσείων, άλλο εκπαιδευτικό υλικό που υπάρχει στο σχολείο ή υλικό που σχεδιάζουν οι ίδιοι, αφού στις σχετικές ερωτήσεις-δηλώσεις εμφανίζεται στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς τη δομή εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς των Ειδικών Σχολείων να δηλώνουν συχνότερα τις παραπάνω πρακτικές και τη χρήση σχετικού υλικού. Στις περιπτώσεις των Γενικών Σχολείων με βάση τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας οι αναφορές στη χρήση διαφοροποιημένου υλικού ή εφαρμογής άλλων δραστηριοτήτων είναι λιγότερες τόσο σε επίπεδο προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία όσο και μετά από αυτές.

Αν και υπάρχουν και ορισμένα παραδείγματα καλών πρακτικών οργάνωσης των επισκέψεων σε μουσεία με πιο συστηματικό τρόπο και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής (*«Ούτως ή άλλως ξεκινάμε από πριν εξασφαλίζοντας την συνεργασία»*), οι εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν μαθητές με αναπηρίες όρασης σε Γενικά Σχολεία αναφέρουν ποικίλες παραμέτρους αναφορικά με το ζήτημα της προετοιμασίας των μαθητών και τη γενικότερη αντιμετώπιση των επισκέψεων σε μουσεία. Οι αδυναμίες που αναφέρονται συνδέονται με τις δυσκολίες εύρεσης ή σχεδιασμού ανάλογου υλικού, το χρόνο υλοποίησης αυτών των δραστηριοτήτων, τις προσπάθειες για κάποια εξατομικευμένη προετοιμασία ή ανατροφοδότηση του μαθητή ή των μαθητών με αναπηρίες όρασης και την ανάγκη συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν μαθητές με αναπηρίες όρασης σε Γενικά Σχολεία αναφέρουν παραμέτρους που συνδέονται με τις γενικότερες πρακτικές των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων αναφορικά με τις επισκέψεις σε μουσεία και την αντιμετώπιση των

επισκέψεων σε μουσεία ως μια δραστηριότητα που δεν χρειάζεται κάποια προετοιμασία ή προέκταση. Αναφορές, υπάρχουν, επίσης και στον ρόλο και τη θέση που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής μέσα στα Γενικά Σχολεία και τις δυσκολίες συμμετοχής ή ακόμα και έγκαιρης ενημέρωσης για την ίδια την επίσκεψη στο μουσείο.

Οι αναφορές αυτές αναδεικνύουν αδυναμίες στην πραγμάτωση μιας αμφίδρομης σχέσης σχολείου και μουσείου, την «επιφανειακή» αρκετές φορές αντιμετώπιση των επισκέψεων σε μουσεία και αντίστοιχα τη σχέση μουσείου και σχολείου (Στεφάνου, 2010), αλλά και τις δυσκολίες ή τις αδυναμίες της συνεργασίας εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής προς αυτή την κατεύθυνση. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με τις ελλείψεις συχνά συνθήκες πρόσβασης στο χώρο των μουσείων για τους μαθητές με αναπηρίες όρασης από Γενικά Σχολεία, δε δημιουργούν προϋποθέσεις για την ουσιαστική εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων, ιδιαίτερα όταν συμβαίνει να μην ενημερώνεται εγκαίρως και το ίδιο το μουσείο που πρόκειται να δεχτεί μια σχολική ομάδα με μαθητές με αναπηρίες όρασης.

Σε ό,τι αφορά τη **συνεργασία σχολείου και μουσείου** τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συνεργασία αυτή δεν είναι μια γενικευμένη ή σταθερή πρακτική. Τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής έδειξαν ότι κυριότεροι τρόποι συνεργασίας αφορούν κυρίως την **ενημέρωση** είτε από την πλευρά των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της σχολικής ομάδας είτε από την πλευρά του προσωπικού των μουσείων αναφορικά με το περιεχόμενο της επίσκεψης ή του εκπαιδευτικού προγράμματος, χωρίς να διαφαίνονται άλλοι τρόποι πιο συστηματικής συνεργασίας. Ανάλογη είναι και η εικόνα από τα ποιοτικά δεδομένα καθώς οι αναφορές σε άλλους τρόπους συνεργασίας είναι ελάχιστες ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν ανέφερε τη συμμετοχή του στο σχεδιασμό/διαφοροποίηση ή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ας σημειωθεί, ότι στο χώρο της Μουσειοπαιδαγωγικής υποστηρίζεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία αλλά και η σημασία του ρόλου τους στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τους μαθητές τους μπορούν να ενημερώνουν το προσωπικό των μουσείων ή και να συμμετέχουν στη διαδικασία οργάνωσης της επίσκεψης ώστε τα μουσεία να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ομάδας (Νικονάνου, 2002:47).

Γενικότερα τα μουσεία που είχαν εμπειρία από την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με αναπηρίες όρασης, αξιολογούν θετικά την παρουσία των εκπαιδευτικών και την υποστήριξή τους κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για λόγους όπως η εμπειρία και η γνώση των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, η συμβολή τους στην καλύτερη επικοινωνία και την εδραίωση της σχέσης των μαθητών με το προσωπικό των μουσείων, η ενίσχυση του αισθήματος της ασφάλειας στους μαθητές, η καθοδήγηση των μαθητών στο χώρο, η βοήθεια σε πρακτικά ζητήματα, κ.λπ. Ωστόσο, στις αναφορές των μουσείων

περιλαμβάνονται και ορισμένα σχόλια για αδυναμία συνεργασίας λόγω έλλειψης υποδομών ή δυσκολίες οικοδόμησης σχέσεων συνεργασίας.

Για παράδειγμα, στην περίπτωση της ενημέρωσης φαίνεται να υπάρχουν αδυναμίες, κυρίως στις περιπτώσεις των σχολικών ομάδων από Γενικά Σχολεία, παρόλο που σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων για τα χαρακτηριστικά της σχολικής ομάδας συγκαταλέγεται ανάμεσα στις προτάσεις των εκπαιδευτικών αλλά και των μουσείων για την καλύτερη συνεργασία του σχολείου και του μουσείου στις περιπτώσεις αυτές. Ας σημειωθεί ότι για τα μουσεία, σύμφωνα με τις σχετικές αναφορές, η προηγούμενη και έγκαιρη ενημέρωση κρίνεται σημαντική για την ανάλογη προετοιμασία και προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, αν συνυπολογίσουμε και τις δυσκολίες που πολλά από αυτά έχουν σε επίπεδο υποδομών. Η απουσία ή μη έγκαιρη ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων για την ύπαρξη μαθητή ή μαθητών με αναπηρίες όρασης στη σχολική ομάδα, επιβεβαιώνεται και από την πλευρά των Αρχαιολογικών Μουσείων που δηλώνουν ότι δεν έχουν πάντα ενημέρωση για την ύπαρξη μαθητή ή μαθητών με αναπηρίες όρασης μέσα στη σχολική ομάδα: *«Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ένα ή δύο παιδιά στην τάξη τους δεν μας ενημερώνουν (ή σπάνια) και προσαρμοζόμαστε την τελευταία στιγμή».*

Σύμφωνα με τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Γενικά Σχολεία δήλωσαν ότι το προσωπικό των μουσείων είχε κάποια ενημέρωση για τα χαρακτηριστικά της σχολικής ομάδας πριν από τις επισκέψεις στα μουσεία ή τουλάχιστον σε ορισμένες από αυτές, αλλά η ενημέρωση αυτή επηρεάζεται από διαφορετικές παραμέτρους και δεν φαίνεται να είναι μια γενικευμένη πρακτική, αφού υπήρχαν και αναφορές για μη ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων ή ενημέρωση την τελευταία στιγμή. Οι λόγοι για τους οποίους παρατηρείται σε ορισμένες περιπτώσεις αυτό το χάσμα ανάμεσα σε αυτό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό και απαραίτητο και σε αυτό που συμβαίνει σε ορισμένες περιπτώσεις - απουσία ενημέρωσης ή έγκαιρης ενημέρωσης του προσωπικού των μουσείων - είναι σύνθετοι. Για παράδειγμα, μπορεί να υπάρχουν ασάφειες ως προς το ποιος πρέπει να ενημερώσει (π.χ. ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο εκπαιδευτικός της Ειδικής Αγωγής), αν είναι απαραίτητο να γίνει ενημέρωση ανάλογα με τον βαθμό απώλειας της όρασης ή αν το μουσείο θα έκανε κάτι διαφορετικό για τους μαθητές με μειωμένη όραση (*«Αν πίστευα ότι θα μπορούσαν να κάνουν κάτι παραπάνω θα το έλεγα»*). Χαρακτηριστική είναι και η αναφορά εκπαιδευτικού για πιθανές διαφορές στην αντιμετώπιση της αναπηρίας από την πλευρά του σχολείου ο οποίος επισήμανε ότι αν η αναπηρία ήταν κινητική ίσως να υπήρχε η πρόβλεψη για ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων και για ζητήματα πρόσβασης, ενώ μεμονωμένες αναφορές υπήρχαν και σε δυσκολίες σε σχέση με τις γενικότερες αντιλήψεις και τις επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών του σχολείου για τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες όρασης σε ανάλογου τύπου δραστηριότητες. Σε άλλη περίπτωση επισημαίνεται η απουσία ενημέρωσης από την πλευρά του σχολείου και για άλλες περιπτώσεις παιδιών από άλλα τμήματα (π.χ. παιδιά στο

φάσμα του αυτισμού). Άλλες δυσκολίες που αναφέρονται είναι η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στην επιλογή και στην απόφαση του σχολείου για τις επισκέψεις σε μουσεία σε αρκετές περιπτώσεις ή περιπτώσεις που και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν την τελευταία στιγμή για την επίσκεψη στο μουσείο. Αναφορές, επίσης, υπάρχουν για δυσκολίες που ανακάλυψαν οι εκπαιδευτικοί στην πορεία της χρονιάς με αποτέλεσμα να διαφοροποιήσουν τις πρακτικές τους σε επόμενες επισκέψεις σε μουσεία και να ενημερώνουν το προσωπικό των μουσείων ή για ελλείψεις στο προσωπικό των μουσείων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να υπάρχουν δυσκολίες στην πρόσβαση στο μουσείο χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και όταν υπάρχει ενημέρωση τα μουσεία έχουν πάντα τις υποδομές για να διαφοροποιήσουν το πρόγραμμά τους αποτελεσματικά ή ότι οι ξεναγοί μπορούν να διαφοροποιήσουν την ξενάγησή τους.

Αν και η πρόσβαση των μαθητών με αναπηρίες όρασης θεωρείται και από τους εκπαιδευτικούς βασική προϋπόθεση για την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο μουσείο, το ζήτημα αυτό φαίνεται να μην περιλαμβάνεται στα κριτήρια επιλογής των χώρων στις περιπτώσεις των Γενικών Σχολείων καθώς η μέριμνα για το ζήτημα αυτό γίνεται εκ των υστέρων και όχι πάντα. Στις περισσότερες περιπτώσεις που αφορούν τα Γενικά Σχολεία φαίνεται ότι ακόμα και όταν υπάρχει μια προηγούμενη ενημέρωση αυτή μπορεί να στοχεύει στη γενική ενημέρωση για τη διασφάλιση κάποιων δυνατοτήτων πρόσβασης αλλά αφού έχει γίνει η επιλογή του μουσείου και έχει ληφθεί η απόφαση για επίσκεψη σε αυτό. Γενικότερα, ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων που επισημαίνεται στα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας είναι οι **επιλογές** των εκπαιδευτικών αναφορικά με το είδος του μουσείου που θα επισκεφτεί μια σχολική ομάδα με βάση ορισμένα κριτήρια όπως οι δυνατότητες πρόσβασης αλλά και τα χαρακτηριστικά των παιδιών όπως η ηλικία, τα ενδιαφέροντά τους, κ.λπ. Αν και η δυνατότητα επιλογών μεταξύ διαφορετικών μουσείων είναι λογικό ότι καθορίζεται και από τη γεωγραφική περιοχή, ένας σημαντικός παράγοντας στις επιλογές αυτές είναι ή θα πρέπει να είναι οι δυνατότητες πρόσβασης των μαθητών με αναπηρίες όρασης στις μουσειακές συλλογές. Το στοιχείο αυτό φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς Ειδικών Σχολείων Τυφλών (*«Εμείς θέλουμε τέτοια μουσεία που τα παιδιά να μπορούν να αγγίζουν»*), κάτι που μπορεί να θεωρηθεί και ως αναμενόμενο, αν και υπάρχουν αναφορές και για περιπτώσεις που στο παρελθόν το στοιχείο αυτό δεν είχε διασφαλιστεί. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών Σχολείων Τυφλών αναφέρονται στη σημασία της κατάλληλης επιλογής χώρων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων (*«Όχι παντού, ό,τι να ναι»*), κάτι που μπορεί να έχει ιδιαίτερη σημασία για όλα τα παιδιά αλλά και τα παιδιά με προβλήματα όρασης ή παιδιά με προβλήματα όρασης και άλλες αναπηρίες.

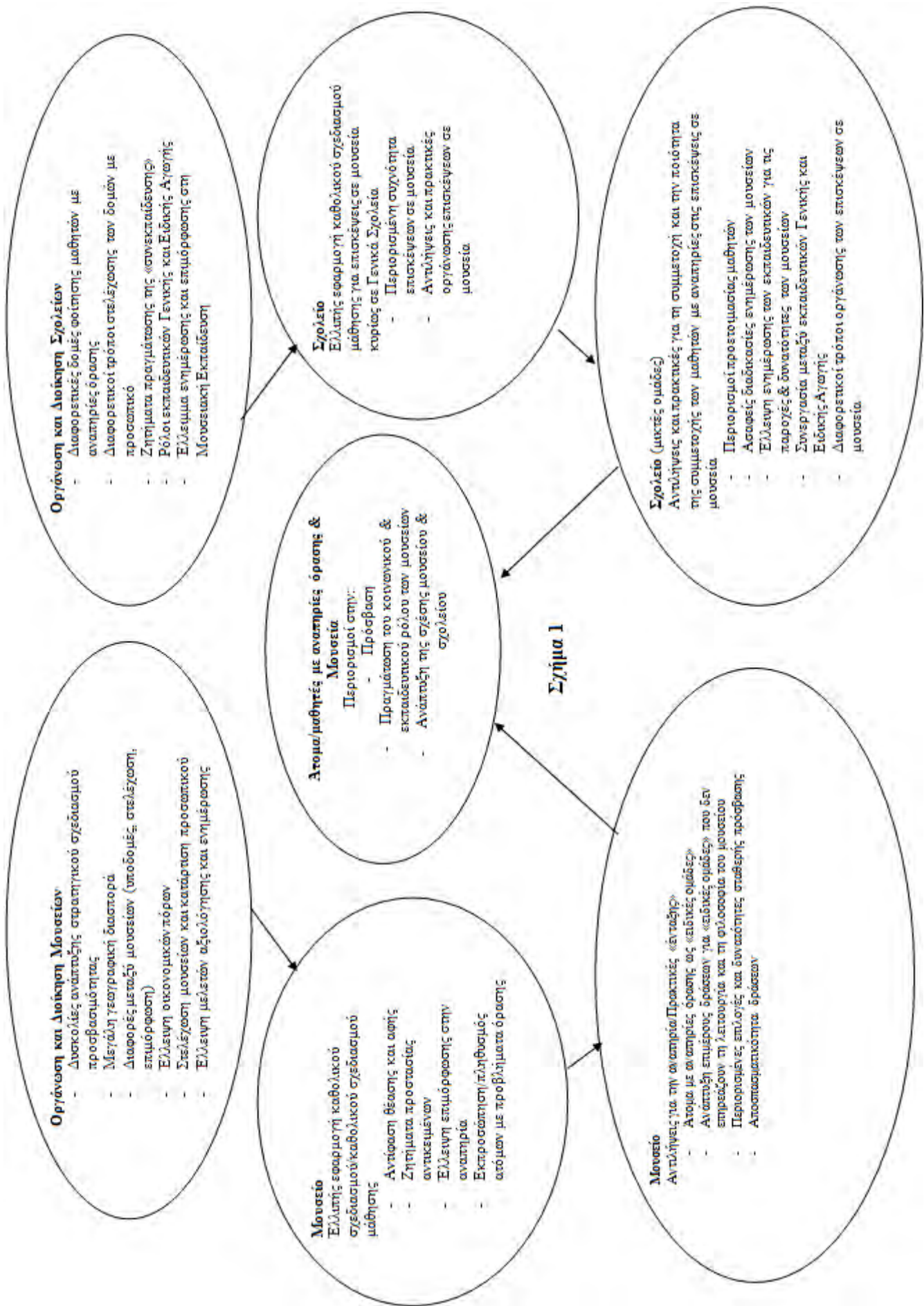
Ωστόσο, γενικότερα μπορούμε να πούμε ότι ένα Ειδικό Σχολείο Τυφλών όταν επικοινωνεί με ένα μουσείο για να ρυθμίσει τον προγραμματισμό της επίσκεψης και άλλα πρακτικά ζητήματα όπως η ημερομηνία επίσκεψης, ο αριθμός των μαθητών, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κ.λπ., δίνει και την «ταυτότητά» του και επομένως φαίνεται

λογικό στο πλαίσιο αυτής της επικοινωνίας να τίθεται και το θέμα της πρόσβασης. Στις περιπτώσεις των μαθητών με αναπηρίες όρασης που φοιτούν σε Γενικά Σχολεία, ο παράγοντας αυτός αναφορικά με τη διερεύνηση των συνθηκών πρόσβασης στα μουσεία πριν από την τελική επιλογή δεν φαίνεται να λαμβάνεται πάντοτε υπόψη καθώς οι αναφορές για τέτοιες πρακτικές είναι ελάχιστες. Μόνο ένας εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης ανέφερε ότι επιλέγει σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των Γενικών Τάξεων να επισκέπτεται μουσεία στα οποία οι μαθητές με προβλήματα όρασης μπορούν να έχουν πρόσβαση: *«Εννοείται ότι στο Τμήμα Ένταξης επιλέγουμε να πάμε σε μουσεία που είναι προσβάσιμα».*

Παρόλο που όπως προαναφέρθηκε δε λείπουν και τα παραδείγματα καλών πρακτικών τόσο στο χώρο των σχολείων όσο και στο χώρο των μουσείων, οι παραπάνω αδυναμίες δημιουργούν σημαντικές δυσκολίες στους μαθητές με αναπηρίες όρασης, ιδιαίτερα σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Οι δυσκολίες ή ελλείματα στο χώρο του σχολείου σε επίπεδο υλικού, προετοιμασίας και πρόβλεψης για ζητήματα πρόσβασης, ο τρόπος οργάνωσης της επίσκεψης (π.χ. μαζικές επισκέψεις, γενικού τύπου ξεναγήσεις), οι δυσκολίες ή και η έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας με το προσωπικό των μουσείων και οι γενικότερες δυσκολίες και ελλείψεις σε επίπεδο υποδομών στο χώρο των μουσείων κυρίως στην περιφέρεια, δημιουργούν ένα πλέγμα παραγόντων που δυσχεραίνουν τις συνθήκες πραγμάτωσης μιας αμφίδρομης σχέσης εκπαίδευσης και πολιτισμού και διαμόρφωσης θετικών εμπειριών στα παιδιά με αναπηρίες όρασης από τις σχολικές τους επισκέψεις σε μουσεία.

7.3. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας που υλοποιήθηκε σε δύο διαφορετικούς θεσμούς και φορείς όπως σχολεία και μουσεία και σε όλες τις γεωγραφικές περιφέρειες της Ελλάδας, επιχειρεί την ερμηνεία των παραπάνω διαπιστώσεων και την περιγραφή των παραγόντων που διαμορφώνουν ή μπορεί να διαμορφώνουν τη σχέση των ατόμων/μαθητών με αναπηρίες όρασης με το μουσείο γενικότερα, τόσο από την πλευρά του μουσείου όσο και από την πλευρά του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι παραπάνω διαπιστώσεις και οι δυσκολίες στην πραγμάτωση της πρόσβασης στα πολιτιστικά αγαθά των μουσείων, του εκπαιδευτικού και κοινωνικού ρόλου των μουσείων και της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων με μαθητές με αναπηρίες όρασης, μπορούν να ερμηνευτούν μέσα από ένα σύνθετο πλέγμα παραγόντων γύρω από βασικούς άξονες που αφορούν: α. Ζητήματα *οργάνωσης του πλαισίου λειτουργίας των μουσείων και των σχολείων*, β. Ζητήματα *καθολικού σχεδιασμού και καθολικού σχεδιασμού της μάθησης* και γ. Αντιλήψεις για την *αναπηρία* και την *ένταξη* (βλ. Σχήμα 1).



7.3.1. Ζητήματα οργάνωσης του πλαισίου λειτουργίας των μουσείων και των σχολείων.

Εξετάζοντας, όπως προαναφέρθηκε, τα αποτελέσματα της έρευνας υπό το πρίσμα ενός δυναμικού πλαισίου και όχι μεμονωμένα, η ερμηνεία των διαπιστώσεων της παρούσας έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε δύο διαφορετικούς χώρους – το μουσείο και το σχολείο – θα πρέπει να περιλαμβάνει και ζητήματα του **πλαισίου οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας** αυτών των φορέων (βλ. Σχήμα 1, *Οργάνωση και Διοίκηση Μουσείων και Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείων*).

Παρά το γεγονός ότι το μουσείο και το σχολείο μοιράζονται κοινούς στόχους όπως για παράδειγμα η πρόσβαση στον πολιτισμό, αποτελούν ταυτόχρονα και δύο διαφορετικούς θεσμούς με διαφορετικές δυνατότητες και περιορισμούς (Ζαφειράκου, 2000^α:85·Νικονάνου, 2002:98-99). Τα μουσεία, αν και έχουν μια σημαντική και αυξανόμενη σημασία εκπαιδευτική διάσταση που δεν περιορίζεται μόνο στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για σχολικές ομάδες, δεν αποτελούν χώρους «τυπικής εκπαίδευσης» όπως είναι τα σχολεία (Hooper-Greenhill, 1999α· Νάκου, 2015· Νικονάνου, 2005). Ζητήματα διοίκησης, νομοθεσίας, οργάνωσης, κεντρικού πολιτικού σχεδιασμού και επιλογών, υποστήριξης και υποδομών δημιουργούν ένα σύνθετο τοπίο τόσο στο χώρο των μουσείων όσο και στο χώρο των σχολείων που επηρεάζουν επιλογές και πρακτικές της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων με αποδέκτες άτομα/μαθητές με αναπηρίες όρασης αλλά και τις δυνατότητες ανάπτυξης ενός συστηματικού, μακροπρόθεσμου, στρατηγικού σχεδιασμού προσβασιμότητας που θα στηρίζεται στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού.

Ξεκινώντας από τα Αρχαιολογικά Μουσεία στα οποία εστίασε και η παρούσα έρευνα, είναι αλήθεια ότι παρουσιάζουν μια αξιοσημείωτη εκπαιδευτική δραστηριότητα (Νικονάνου, 2002, 2010· ΥΠΠΟ, 2002). Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μουσείων αναφορικά με τη στελέχωσή τους με προσωπικό, τις υποδομές προσβασιμότητας, τις παροχές τους, τη συστηματικότητα εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων και άλλων δράσεων, τις δυνατότητες για την προσέγγιση του κοινού και της τοπικής κοινωνίας, κ.λπ. Τα παραπάνω ζητήματα δεν είναι ανεξάρτητα και από τη μεγάλη γεωγραφική διασπορά των μουσείων- πολλά από τα οποία εδρεύουν σε περιοχές με μικρό πληθυσμό- , τον μεγάλο αριθμό μουσείων που μπορεί να εποπτεύονται από μία Εφορεία Αρχαιοτήτων και τις διαφορετικές ανάγκες και προτεραιότητες μεταξύ των μουσείων της ίδιας Εφορείας ή γενικότερα.

Για παράδειγμα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα Αρχαιολογικά Μουσεία να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και τις δράσεις τους και σε άτομα με αναπηρίες όρασης, οι διαφορές σε επίπεδο υποδομών και παροχών ή στο ζήτημα της επιμόρφωσης, μπορούν να ερμηνευθούν ως αποτέλεσμα μιας αδυναμίας της κεντρικής οργάνωσης για την ανάπτυξη ενός στρατηγικού σχεδιασμού

προσβασιμότητας, παρόλο που τα Αρχαιολογικά Μουσεία διοικούνται από ένα συγκεκριμένο σύστημα οργάνωσης, ιεραρχίας και διοίκησης. Η αδυναμία ανάπτυξης ενός σχεδιασμού προσβασιμότητας και υιοθέτησης των αρχών του *Καθολικού Σχεδιασμού* παρά τη νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις δεσμεύσεις της Πολιτείας, όπως επισημαίνει ο Πολυχρονίου (2015:184) «*δύσκολα μπορεί να εξηγηθεί*» ενώ δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς και η έννοια της «*τομεακής ευθύνης*» που υπαγορεύει ότι οι αρμόδιοι κάθε τομέα θα πρέπει να υιοθετούν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση προσβασιμότητας, ώστε οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις προσβασιμότητας να είναι αποτελεσματικές και όχι αποσπασματικές.

Οι δυσκολίες της κεντρικής διοίκησης να ανταποκριθεί στην αναγκαιότητα μιας συστηματικής και έμπρακτης πολιτικής προσβασιμότητας εκφράζεται για παράδειγμα και στο ζήτημα της έλλειψης επιμόρφωσης του προσωπικού των μουσείων σε θέματα αναπηρίας και προσβασιμότητας όπως αυτή καταγράφηκε κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Όπως προαναφέρθηκε, η επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων στα παραπάνω θέματα εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μουσείων της περιφέρειας και των μουσείων των μεγάλων αστικών κέντρων της χώρας μας, στοιχείο που καταδεικνύει ότι οι σχετικές δράσεις που κατά καιρούς έχουν υλοποιηθεί δεν «φτάνουν» στο προσωπικό των μουσείων που είναι περισσότερο ή λιγότερο απομακρυσμένα από τα μεγάλα αστικά κέντρα. Το πρόσφατο παράδειγμα προγράμματος επιμόρφωσης επαγγελματιών μουσείων σε θέματα αναπηρίας και προσβασιμότητας που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 (Αργυρόπουλος, Χαμονικολάου & Κανάρη, 2015, βλ. κεφ. 2.2.1), αποτελεί μια σημαντική πρωτοβουλία η οποία όμως, πρέπει να σημειωθεί ότι προέρχεται από τον ακαδημαϊκό χώρο και όχι από τα διοικητικά κέντρα λήψης αποφάσεων για σχετικά ζητήματα στο χώρο των μουσείων.

Ανάλογα, τα Αρχαιολογικά Μουσεία της περιφέρειας δήλωσαν περισσότερο τη δυσκολία να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε μαθητές με αναπηρίες όρασης σε σχέση με τα Αρχαιολογικά Μουσεία των περιοχών Αττικής και Θεσσαλονίκης, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρούνται διαφορές και μεταξύ των μουσείων της ίδιας Εφορείας Αρχαιοτήτων όπου στο «κεντρικό» μουσείο δηλώνεται αυτή η δυνατότητα ενώ σε άλλο μουσείο της ίδιας Εφορείας όχι. Οι διαφορές αυτές μπορούν να ερμηνευθούν ως αποτέλεσμα της αδυναμίας εφαρμογής μιας κεντρικής πολιτικής προσβασιμότητας σε κλίμακα χώρας αναφορικά με τις δράσεις και τις πρωτοβουλίες είτε σε επίπεδο επιμόρφωσης είτε σε επίπεδο υποδομών και σχεδιασμού ανάλογων δράσεων.

Οι ελλείψεις στη στελέχωση των μουσείων που επισημαίνονται τόσο από τα ίδια τα μουσεία όσο και από τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζουν και τη δυνατότητα διερεύνησης, καταγραφής και αξιολόγησης των σχετικών περιπτώσεων και δράσεων. Για παράδειγμα, ο μικρός αριθμός μουσείων που δήλωσαν κάποια καταγεγραμμένη εμπειρία από εκπαιδευτικά προγράμματα ή επισκέψεις μαθητών με μαθητές με αναπηρίες όρασης μπορεί να ερμηνευθεί με βάση τον μικρό συγκριτικά πληθυσμό

των μαθητών με αναπηρίες όρασης αλλά δε θα πρέπει να θεωρηθεί απόλυτος. Πέρα από το γεγονός ότι η εμπειρία αυτή ούτως ή άλλως δεν είναι στατική θα πρέπει να συνυπολογιστούν και οι δυσκολίες που υπάρχουν στο χώρο των μουσείων σε επίπεδο προσωπικού οι οποίες μπορεί να αντικατοπτρίζονται ακόμα και στο επίπεδο της καταγραφής ανάλογων περιπτώσεων και ιδιαίτερα των περιπτώσεων με μικτές σχολικές ομάδες. Χαρακτηριστικό των δυσκολιών αυτών είναι το παρακάτω σχόλιο από εκπρόσωπο μουσείου στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας: «[χρειάζεται] *σοβαρό και πολυπρόσωπο Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, στελεχωμένο τόσο που να μπορεί να παρακολουθεί το τι γίνεται και το τι χρειάζεται και τόσο που να μπορεί να σχεδιάζει ειδικά*».

Επίσης, σύμφωνα με αναφορές εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής που υποστήριζαν μαθητές με αναπηρίες όρασης σε Γενικά Σχολεία οι επισκέψεις σε μουσεία μπορεί να αποτελούν μέρος ημερήσιων σχολικών εκδρομών με επαγγελματίες ξεναγούς που δεν αποτελούν προσωπικό των μουσείων και οι οποίοι αναλαμβάνουν την ξενάγηση των μαθητών στο χώρο του μουσείου. Αυτό ίσως να σημαίνει ότι δεν υπάρχει πάντα ενημέρωση των υπευθύνων των μουσείων για τις περιπτώσεις μικτών ομάδων με μαθητές με και χωρίς αναπηρίες όρασης ώστε να υπάρχει και η ανάλογη ανατροφοδότηση. Επιπλέον, μια άλλη παράμετρος που χαρακτηρίζει το πλαίσιο των μουσείων είναι και η έλλειψη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων γενικότερα και ειδικότερα για τις περιπτώσεις σχολικών ομάδων με μαθητές με αναπηρίες (Νικονάνου, 2010:72). Η εμπειρία των μουσείων από εκπαιδευτικές δράσεις με μαθητές με αναπηρίες όρασης παραμένει κατακερματισμένη και αυτό έχει επίπτωση και στις δυνατότητες βελτίωσης των όρων και των προϋποθέσεων σχεδιασμού και υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων αλλά και στη διάχυση της γνώσης και της εμπειρίας για την εδραίωση και τη διάδοση καλών πρακτικών.

Μία άλλη παράμετρος που αφορά το πλαίσιο των μουσείων είναι και η κατάρτιση των ατόμων που αναλαμβάνουν ή ασχολούνται με το εκπαιδευτικό έργο μέσα στο χώρο των μουσείων. Στη βιβλιογραφία έχει επισημανθεί η απουσία ή η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση του προσωπικού των μουσείων που αναλαμβάνει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων καθώς η γνώση του εκάστοτε επιστημονικού αντικειμένου θεωρείται αρκετή (Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα, 2002·Νάκου, 2010). Το παραπάνω στοιχείο σε συνδυασμό και με την έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα αναπηρίας, εκπαίδευσης και προσβασιμότητας, μπορεί να ερμηνεύσει αδυναμίες των μουσείων - που αναφέρθηκαν και από εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας- να εφαρμόσουν πρακτικές ανάλογες με τις εξελίξεις στην Παιδαγωγική και την εκπαίδευση. Αντίστροφα, στη βιβλιογραφία έχει επισημανθεί ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν, μεταξύ άλλων, στην ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού με βάση και τις αρχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά και να ενισχύσουν τους επαγγελματίες των μουσείων (Shepherd, 2009).

Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, οι δυσκολίες των μουσείων να ανταποκριθούν στην ένταξη ως μια διαδικασία που απαιτεί αλλαγές στη φιλοσοφία και τη λειτουργία των διαφορετικών θεσμών και όχι μόνο μέσα από αποσπασματικές δράσεις (Σπανδάγου, 2011·Στρογγυλός, 2015) μπορεί να ερμηνευθεί από τις παραπάνω ελλείψεις σε επίπεδο κατάρτισης και επιμόρφωσης παράλληλα και με τις διαφορές των μουσείων ως θεσμών σε σχέση με τα σχολεία. Τα μουσεία όπως προαναφέρθηκε δεν είναι φορείς «τυπικής εκπαίδευσης» και δεν ακολουθούν τη νομοθεσία που υπάρχει στην εκπαίδευση αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στα Γενικά Σχολεία. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό και με την αντίφαση όρασης και αφής μέσα στο χώρο των μουσείων συνθέτουν ένα πλαίσιο που μπορεί να ερμηνεύσει την αδυναμία εφαρμογής ενός κεντρικού και συστηματικού σχεδιασμού προσβασιμότητας που να καλύπτει και τις ανάγκες της περιφέρειας για την πραγμάτωση του δικαιώματος των ατόμων με αναπηρίες όρασης για πρόσβαση και συμμετοχή στις δράσεις των μουσείων αλλά και την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων για τους μαθητές με αναπηρίες όρασης είτε είναι μαθητές Ειδικών Σχολείων είτε είναι μαθητές Γενικών Σχολείων.

Περνώντας στο χώρο του σχολείου, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με αναπηρίες όρασης στα Γενικά Σχολεία δεν είναι ανεξάρτητες από το πλαίσιο και τον τρόπο οργάνωσης των διαφορετικών δομών φοίτησης όπως τα Τμήματα Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης. Σε αντίθεση με τα Ειδικά Σχολεία στα οποία κάθε εκπαιδευτικός έχει την δική του τάξη και ανάλογα έχει την ευθύνη του προγραμματισμού και της οργάνωσης της διδασκαλίας, στα Γενικά Σχολεία οι συνθήκες είναι πιο σύνθετες. Αδυναμίες σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών επισκέψεων σε μουσεία στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια δεν οφείλονται απαραίτητα σε αδιαφορία των εκπαιδευτικών αλλά σε ένα σύνθετο πλέγμα παραγόντων που αφορούν τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και ιδιαίτερα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που στελεχώνουν την Παράλληλη Στήριξη.

Τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μικρότερης προϋπηρεσίας και ηλικίας αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες συνεργασίας με τους συναδέλφους στο σχολείο αλλά και με το προσωπικό των μουσείων, έχουν λιγότερη ενημέρωση για το εκπαιδευτικό υλικό μουσείων και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να προμηθευτούν σχετικό υλικό και χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά εκπαιδευτικό υλικό μουσείων για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας διαφόρων μαθημάτων σε ενδοσχολικό επίπεδο σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μεγαλύτερη προϋπηρεσία και ηλικία. Ας σημειωθεί ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής έχουν επισημανθεί στη βιβλιογραφία. Οι Stroggilos, Nikolaraizi & Tragoulia (2012), συνοψίζοντας έρευνες που έχουν γίνει σε χώρες του εξωτερικού αλλά και σε δική τους έρευνα με εκπαιδευτικούς Τμημάτων Ένταξης στην Ελλάδα, αναφέρουν μια σειρά δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, που οφείλονται τόσο στον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και της «σχολικής

κουλτούρας» που μπορεί να μην ενθαρρύνει συνεργατικές πρακτικές μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ορισμένες από τις δυσκολίες που προαναφέρθηκαν εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στους εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης όπως για παράδειγμα οι δυσκολίες συνεργασίας με το προσωπικό των μουσείων ή η χρήση εκπαιδευτικού υλικού μουσείων ή ασάφειες ως προς τους ρόλους των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής και τους τρόπους συνεργασίας για την οργάνωση επισκέψεων ή την προετοιμασία των μαθητών πριν από αυτές. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό αν λάβουμε υπόψη ότι η Παράλληλη Στήριξη υλοποιείται στο πλαίσιο διαφόρων χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων και στελεχώνεται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς οι οποίοι συχνά είναι νεαρής ηλικίας. Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής, η μεταξύ τους συνεργασία, οι αρμοδιότητες, οι ρόλοι και οι δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής είναι ζητήματα που έχουν απασχολήσει το χώρο της εκπαίδευσης διεθνώς αλλά και στη χώρα μας (Stefanidis & Stroggylos, 2015) που ξεπερνούν τους στόχους της παρούσας έρευνας αλλά μπορούν να αποτελέσουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για τις αδυναμίες που προαναφέρθηκαν αναφορικά και με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων.

Αναφορές από τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας όπως οι καθυστερήσεις στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στα σχολεία με αποτέλεσμα ορισμένες αποφάσεις για τον προγραμματισμό του σχολείου να λαμβάνονται χωρίς αυτούς, για την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών λόγω των συνθηκών εργασίας (π.χ. συνεχής υποστήριξη των μαθητών και στα διαλείμματα με αποτέλεσμα να μη συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής σε άλλες διαδικασίες επικοινωνίας και αποφάσεων), η ανάληψη της πρωτοβουλίας για επισκέψεις σε μουσεία από άλλους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ζητήματα αρμοδιοτήτων όπως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης, ζητήματα εδραίωσης σχέσεων συνεργασίας ανάλογα με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στο σχολείο, κ.λπ., δημιουργούν ένα σύνθετο πλαίσιο παραγόντων που μπορεί να έχει επίπτωση στον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία. Τα παραπάνω σε συνδυασμό και με την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γενικότερα στη Μουσειακή Εκπαίδευση αλλά και το γεγονός ότι οι επισκέψεις σε μουσεία πραγματοποιούνται ορισμένες φορές τον χρόνο και έχουν μικρή διάρκεια μπορούν να ερμηνεύσουν αδυναμίες και δυσκολίες μέσα στο χώρο των σχολείων για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων με μαθητές με αναπηρίες όρασης, στο μέτρο βέβαια της ευθύνης που αναλογεί στο σχολείο.

Τέλος, μια άλλη παράμετρος που αφορά τα κέντρα διοίκησης, λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού είναι η αδυναμία μιας συστηματικής συνεργασίας μεταξύ των αρμόδιων υπουργείων αναφορικά με την χάραξη μιας συστηματικής πολιτικής προσβασιμότητας και πολιτισμού στην εκπαίδευση. Παρά τις διακηρύξεις για μια εκπαίδευση πολιτισμού ή και τις διοικητικές συνενώσεις όπως η πρόσφατη συνένωση

των αρμόδιων υπουργείων (Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων) παρατηρούνται δυσκολίες συνεργασίας ή και έλλειψη συνεργασίας που αντικατοπτρίζονται ανάλογα σε ελλείμματα στην ενημέρωση, στην επιμόρφωση, στην αξιολόγηση και στη διάδοση καλών πρακτικών με αποτέλεσμα οι σχετικές πρωτοβουλίες να παραμένουν αποσπασματικές ή να μην εξελίσσονται.

7.3.2. Ζητήματα καθολικού σχεδιασμού και καθολικού σχεδιασμού της μάθησης

Τα αποτελέσματα της έρευνας για την έλλειψη υποδομών για την πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες όρασης σε μουσεία αλλά και οι επισημάνσεις των συμμετεχόντων μουσείων, επιβεβαιώνουν την άποψη ότι τα μουσεία δεν έχουν την πρόθεση να αποκλείσουν τα άτομα ή τους μαθητές με αναπηρίες όρασης (Warner, 2013), αλλά ότι ο αποκλεισμός αυτός οφείλεται σε μια σειρά άλλων δυσκολιών που δεν επιτρέπουν ή περιορίζουν σημαντικά την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες όρασης στα μουσεία και τις μουσειακές συλλογές.

Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να υποστηριχτεί ότι οφείλονται στην απουσία εφαρμογής των αρχών του *Καθολικού Σχεδιασμού*, παρά το γεγονός ότι ο **Καθολικός Σχεδιασμός** αποτελεί το βασικό και απαραίτητο πλαίσιο ανάπτυξης ποικίλων πρακτικών και εφαρμογών για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που επιτρέπει σε όλα τα μέλη της κοινωνίας την πρόσβαση και την ενεργητική συμμετοχή στην κοινωνική ζωή συμπεριλαμβανομένης και της πρόσβασης στα αγαθά του πολιτισμού και στα μουσεία (Αργυρόπουλος, 2010· EuCan, 1996, 2003· Fletcher, 2013· Πολυχρονίου, 2004). Παρά τα σημαντικά βήματα που έχουν γίνει και στη χώρα μας σε επίπεδο νομοθεσίας και ανάλογων παρεμβάσεων και παρά τις αξιόλογες πρωτοβουλίες που υπάρχουν στο θέμα αυτό (Πολυχρονίου, 2004· Τσιτούρη, 2004), φαίνεται ότι δεν έχει καταστεί δυνατή η πλήρης εφαρμογή των αρχών του *Καθολικού Σχεδιασμού* σε χώρους πολιτισμού με διαφορές που συνδέονται και με την φύση της αναπηρίας. Η αδυναμία αυτή της εφαρμογής των αρχών του *Καθολικού Σχεδιασμού* έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία και για τη χώρα μας, με αποτέλεσμα η συνολική εικόνα να είναι «άνιση» με «καλά και κακά παραδείγματα» εφαρμογών (Πολυχρονίου, 2015:184). Τα μουσεία εξακολουθούν να έχουν πολλούς φραγμούς πρόσβασης γενικότερα αλλά και ειδικότερα αναφορικά με επισκέπτες με αναπηρίες όρασης (Αργυρόπουλος & Κανάρη, 2011· EBU, 2012· Νάκου, 2010· Τζαναβάρα, 2013), ενώ μεγαλύτερη έμφαση φαίνεται ότι δίνεται στη φυσική πρόσβαση μέσω της άρσης αρχιτεκτονικών φραγμών και λιγότερο στην άρση φραγμών αισθητηριακής πρόσβασης (Boussaid, 2004· Sandell & Dodd, 2010:10).

Με τη σειρά της, η απουσία εφαρμογής των αρχών του *Καθολικού Σχεδιασμού* για την περίπτωση των ατόμων με αναπηρίες όρασης αλλά και η γενικότερη απουσία ενός στρατηγικού σχεδιασμού για τη διασφάλιση της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες όρασης σε μουσεία (EBU, 2012:19), μπορεί να ερμηνευθεί στη βάση της θεμελιώδους αντίφασης που υπάρχει στο χώρο των μουσείων αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσής τους *ως χώρων θέασης και προστασίας των μουσειακών*

αντικειμένων. Τα μουσεία όπως αναφέρει ο Hetherington (2000:456) «*φοβούνται την αφή*» γι' αυτό και η απαγόρευση της αφής αφορά όλους τους επισκέπτες των μουσείων. Επομένως, για τα άτομα με αναπηρίες όρασης ο αποκλεισμός στα μουσεία δεν οφείλεται σε μια σκόπιμη διάκριση απέναντι στη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα αλλά στο γεγονός ότι ιστορικά τα μουσεία οργανώθηκαν και εφάρμοσαν πρακτικές που δεν περιελάμβαναν τα άτομα που δεν διαθέτουν το προαπαιτούμενο της όρασης για να δουν τα εκθέματα των μουσείων (Hetherington, 2000, 2002).

Αν και υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μουσειακών συλλογών που μπορεί να επιτρέπουν λιγότερο ή περισσότερο την πρόσβαση μέσω αφής, είναι σχετικά πιο εύκολο για τα μουσεία να προβλέψουν και να ενσωματώσουν διευκολύνσεις και υποδομές διευκόλυνσης της φυσικής πρόσβασης (π.χ. ράμπες, ανελκυστήρες, κ.λπ.) παρά να παρέχουν τη δυνατότητα απτικής πρόσβασης στα εκθέματά τους. Όταν αυτό συμβαίνει, συχνά γίνεται αποσπασματικά, για περιορισμένο αριθμό εκθεμάτων ή για περιορισμένο χρονικό διάστημα ή στο πλαίσιο ειδικών δράσεων για τους επισκέπτες με προβλήματα όρασης.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρόλο που η μουσειοπαιδαγωγική δραστηριότητα στη χώρα μας είναι σημαντική και αξιοσημείωτη (Νικονάνου, 2010:72) και το θεωρητικό υπόβαθρο της Μουσειοπαιδαγωγικής στηρίζεται, μεταξύ άλλων και στην Παιδαγωγική (Νάκου, 2001), σε αρκετές περιπτώσεις φαίνεται ότι λείπει ο **καθολικός σχεδιασμός της μάθησης** που λαμβάνει εκ των προτέρων υπόψη την ανομοιογένεια των μαθητών και τις διαφορετικές τους ανάγκες και υπαγορεύει την αναγκαιότητα αξιοποίησης πολλαπλών πηγών και τρόπων πρόσβασης στην πληροφορία, ποικιλία δραστηριοτήτων και τρόπων έκφρασης των μαθητών ώστε να ενισχύεται η ενεργητική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (CAST, 2011·Νικολαράϊζη, 2013). Ας σημειωθεί, επίσης, ότι μία από τις διαπιστώσεις έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο χώρο των Αρχαιολογικών Μουσείων αναφορικά με τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα ήταν ότι τα περισσότερα από αυτά σχεδιάζονται για μια «*ιδεατή μέση τάξη*» και για ένα «*μέσο επίπεδο μαθητών*» (Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα, 2002:108). Αν και πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα σήμερα αξιοποιούν ποικιλία μεθόδων και δραστηριοτήτων και υπάρχουν σχετικές αναφορές και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, φαίνεται ότι εξακολουθούν να υπάρχουν δυσκολίες ώστε τα μουσεία να αποτελέσουν ένα χώρο επικοινωνιακών εμπειριών και για τους μαθητές με αναπηρίες όρασης αν λάβουμε υπόψη αναφορές για εκπαιδευτικά προγράμματα που θύμιζαν περισσότερο «*διαλέξεις*» ή τις γενικού τύπου ξεναγήσεις σε σχολικές ομάδες στο πλαίσιο εκπαιδευτικών εκδρομών. Η απουσία του καθολικού σχεδιασμού της μάθησης και η ελλιπής ενημέρωση σε ζητήματα διαφοροποίησης σε επίπεδο εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων και με την έννοια της εκ των προτέρων πρόβλεψης της ανομοιογένειας των μαθητών (Αργυρόπουλος, 2013:43·Παντελιάδου & Φιλίππατου, 2013) σε συνδυασμό με την έλλειψη άλλων υποδομών (π.χ. κατάλληλο υλικό) μπορεί να ερμηνεύσει τη δυσκολία των μουσείων να «προσαρμόσουν» τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα ή ορισμένα από αυτά στις ανάγκες ομάδων όταν αυτό ζητηθεί ή τις

προσπάθειες των μουσείων να προσαρμόσουν «την τελευταία στιγμή» το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα όταν προκύπτει μικτή σχολική ομάδα και ειδικά όταν δεν υπάρχει προηγούμενη έγκαιρη ενημέρωση από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Μία ακόμη παράμετρος που μπορεί να ερμηνεύσει την απουσία εφαρμογής των αρχών του *Καθολικού Σχεδιασμού*, που ήδη έχει αναφερθεί είναι αυτή που αφορά την *έλλειψη επιμόρφωσης* σε θέματα αναπηρίας, εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες και προσβασιμότητας. Για παράδειγμα, η έλλειψη ενημέρωσης για τις δυνατότητες αξιοποίησης απτικού υλικού διαφόρων ειδών ή τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών δεν επιτρέπει στα μουσεία να αναλάβουν σχετικές πρωτοβουλίες και να ενσωματώσουν ανάλογες παροχές και διευκολύνσεις στις πρακτικές τους και στους χώρους τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδράνεια των μουσείων προς την κατεύθυνση αυτή, αδράνεια που δεν οφείλεται απαραίτητα σε μια σκόπιμη, εμπρόθετη διάκριση απέναντι στα άτομα με αναπηρίες όρασης.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να προσθέσουμε και μία ακόμη παράμετρο που μπορεί να ερμηνεύσει την απουσία πρόβλεψης για πιο συστηματική πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες όρασης σε μουσεία και πιο συγκεκριμένα αυτή που αφορά την *εκπροσώπηση των ατόμων με αναπηρίες όρασης* στο χώρο του πολιτισμού και της διεκδίκησης του δικαιώματος πρόσβασης σε χώρους πολιτισμού. Το ζήτημα της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες όρασης σε μουσεία ως ένα πολιτικό θέμα που συνδέεται και με την γενικότερη παρουσία των ατόμων με αναπηρίες όρασης στην οικονομική και κοινωνική ζωή και τον μικρό συγκριτικά πληθυσμό τους, έχει επισημανθεί ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Hayhoe, 2013). Ανάλογα και ο ρόλος των φορέων των ατόμων με αναπηρίες είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την προώθηση σχετικών δράσεων, πρωτοβουλιών αλλά και σχετικών μελετών (Weisen, 2008:246) στοιχείο που αναδεικνύεται και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας. Όπως διαπιστώθηκε, τα *«Αιτήματα/προτάσεις φορέων τυφλών»*, αποτελούν έναν παράγοντα που επηρεάζει την απόφαση των μουσείων για πρόβλεψη εκπαιδευτικών δράσεων και για άτομα/μαθητές με αναπηρίες όρασης και μάλιστα με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση προς τον τόπο, με τα μουσεία των περιοχών *«Αττικής-Θεσσαλονίκης»* να παρουσιάζουν υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα αυτό σε σχέση με τα μουσεία της περιφέρειας. Το στοιχείο αυτό μπορεί να ερμηνευθεί όχι μόνο με όρους «πληθυσμού» αλλά και με όρους «εκπροσώπησης» και δραστηριοποίησης των φορέων των ατόμων με αναπηρίες όρασης που φαίνεται να είναι πιο ενεργοί στα μεγάλα αστικά κέντρα (βλ. Σχήμα 1).

Τα παραπάνω, έχουν σημαντικό ρόλο και για τον μαθητικό πληθυσμό με αναπηρίες όρασης που αποτελεί έναν μικρό πληθυσμό συγκριτικά με τον γενικότερο μαθητικό πληθυσμό ή τον πληθυσμό των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην περίπτωση, ωστόσο, του μαθητικού πληθυσμού και των σχολικών επισκέψεων σε μουσεία «εκπρόσωποι» των μαθητών με αναπηρίες όρασης είναι στην πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τους μαθητές τους καλύτερα και έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν ανάγκες, να ενισχύσουν κίνητρα και ενδιαφέροντα και μπορούν να συμβάλουν στο μέτρο των δυνατοτήτων τους στην

καλύτερη πρόσβαση και εκπαιδευτική αξιοποίηση των επισκέψεων σε μουσεία. Οι αδυναμίες που αναφέρθηκαν κυρίως από εκπαιδευτικούς που υποστήριζαν μαθητές με αναπηρίες όρασης σε Γενικά Σχολεία, οι ελάχιστες αναφορές για διαφοροποιημένες δραστηριότητες προετοιμασίας πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία ή και η απουσία κάποιας προετοιμασίας πέρα από τη γενική συζήτηση και ενημέρωση, η απουσία ή η έλλειψη έγκαιρης ενημέρωσης του προσωπικού των μουσείων για τα χαρακτηριστικά και τις διαφορετικές ανάγκες της σχολικής ομάδας μπορούν να ερμηνευθούν από την απουσία εφαρμογής του **καθολικού σχεδιασμού της μάθησης** για την περίπτωση των επισκέψεων σε μουσεία.

Τα θεωρητικά μοντέλα της διαφοροποίησης στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης και του καθολικού σχεδιασμού της μάθησης που δίνουν έμφαση στις αυτονόητες ατομικές διαφορές των παιδιών, στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, στα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τις διαφορετικές ανάγκες αλλά και τις διαφορετικές ικανότητες, στην ανάγκη να λαμβάνεται εκ των προτέρων υπόψη η διαφορετικότητα των μαθητών και να σχεδιάζεται η εκπαιδευτική διαδικασία με πρόβλεψη σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, στις πολλαπλές πηγές και τρόπους πρόσβασης στην πληροφορία, στις διαφορετικές δραστηριότητες και τρόπους έκφρασης των μαθητών και στην ενεργητική συμμετοχή τους (Αργυρόπουλος, 2013· CAST, 2011·Νικολαράιζη, 2013· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013), φαίνεται να μην βρίσκουν εφαρμογή ή δεν έχουν επεκταθεί αρκετά και σε άλλες πτυχές της σχολικής ζωής όπως οι επισκέψεις σε μουσεία.

Η απουσία του καθολικού σχεδιασμού της μάθησης για την περίπτωση των επισκέψεων σε μουσεία μπορεί με τη σειρά της να ερμηνευθεί και από το γεγονός ότι οι επισκέψεις σε μουσεία δεν αποτελούν μια καθημερινή πρακτική. Αντίθετα, οι επισκέψεις σε μουσεία πραγματοποιούνται ορισμένες φορές στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς – συχνά και ως μέρος ημερήσιων εκπαιδευτικών εκδρομών - και ενδεχομένως να μην δίνεται η ανάλογη προσοχή όπως συμβαίνει με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος που απασχολεί καθημερινά τους εκπαιδευτικούς. Η διαπίστωση της απουσίας ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης επισκέψεων σε μουσεία οι οποίοι συχνά περιορίζονται απλά στον ρόλο του συνοδού έχει επισημανθεί και από άλλες σχετικές έρευνες (Δάλκος, 2002:164-165·Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα, 2002). Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό και με την αντίληψη ότι οι επισκέψεις σε μουσεία γενικά είναι χρήσιμες («...*κάτι θα πάρει το παιδί*») ή «*χαλαρές*» και ότι δεν χρειάζονται κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία συμβάλλουν στην αδυναμία ή στην αποσπασματική εφαρμογή του καθολικού σχεδιασμού της μάθησης και για τις περιπτώσεις των επισκέψεων σε μουσεία, οι οποίες φαίνεται να είναι δευτερεύουσας σημασίας σε σχέση με τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου (βλ. Σχήμα 1).

Τα παραπάνω δε σημαίνουν ότι οι επισκέψεις σε μουσεία θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ένα σχολικό μάθημα με τους όρους διδασκαλίας των άλλων μαθημάτων (π.χ. απαίτηση για συγκεκριμένες επιδόσεις) αλλά ότι υπάρχει μια περιορισμένη ίσως αντίληψη από την πλευρά των εκπαιδευτικών στην οργανωμένη παιδαγωγική αντιμετώπιση των επισκέψεων σε μουσεία με όρους καθολικού σχεδιασμού ώστε να διασφαλίζεται όχι μόνο η απτική/αισθητηριακή πρόσβαση που οπωσδήποτε είναι αναγκαία, αλλά και η διανοητική και συναισθηματική πρόσβαση και εμπλοκή των μαθητών με αναπηρίες όρασης στην εκπαιδευτική διαδικασία που συνδέεται με επισκέψεις σε μουσεία. Η γενική αντίληψη ότι τα παιδιά είναι καλό να αποκτούν εμπειρίες μπορεί να ερμηνεύσει την απουσία ή την ελλιπή πρόβλεψη και εφαρμογή του καθολικού σχεδιασμού της μάθησης και για τις περιπτώσεις επισκέψεων σε μουσεία. Ωστόσο, όπως εύστοχα αναφέρει η Νικονάνου (2002:30,42) *«η εμπειρία από μόνη της δεν πρέπει να λειτουργεί ως άλλοθι για την εκπαιδευτική ποιότητα της μουσειακής επίσκεψης»*, και αντίστοιχα *«μια επίσκεψη στο μουσείο από μόνη της δεν σημαίνει αυτόματα θετική και κατ' επέκταση εκπαιδευτική εμπειρία»*, κάτι που ισχύει για τους όρους σχεδιασμού, πρόσβασης και συμμετοχής στα εκπαιδευτικά προγράμματα τόσο από την πλευρά των μουσείων όσο και από την πλευρά του σχολείου.

7.3.3. Αντιλήψεις για την αναπηρία και την ένταξη

Οι παραπάνω αδυναμίες που περιγράφηκαν στις διαπιστώσεις της έρευνας αναφορικά με την πρόσβαση και τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες όρασης στις εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία και γενικότερα οι περιορισμοί που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες όρασης σε χώρους πολιτισμού όπως τα μουσεία, μπορούν να ερμηνευτούν επίσης και από μια «περιοριστική» εφαρμογή του **κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας** (βλ. και κεφ. 2.1.) και της έννοιας της **ένταξης** στο χώρο των μουσείων (βλ. Σχήμα 1). Παρόλο που η συζήτηση στο χώρο των μουσείων για την άρση φραγμών προσβασιμότητας στα άτομα με αναπηρία έχει επηρεαστεί από το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας (Dodd & Sandell, 2010·Moussouri, 2007) και το αίτημα για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης (και) των ατόμων με αναπηρία (Dodd & Sandell, 2001·Sandell, 2003), φαίνεται ότι στην πράξη εξακολουθούν να υπάρχουν ποικίλοι φραγμοί πρόσβασης και συμμετοχής.

7.3.3.1. Κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας

Γενικότερα τα μουσεία τις τελευταίες δεκαετίες οργανώνουν και απευθύνουν τις δράσεις τους σε «ειδικές ομάδες» κοινού μία από τις οποίες είναι και τα άτομα με αναπηρίες, αν και υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μουσείων που συνδέονται και τις διαφορετικές μορφές αναπηρίας. Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας (κεφ. 2.3.), η αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες οδήγησαν τα μουσεία στην ανάπτυξη ενός εύρους δράσεων και υποδομών, γεγονός το οποίο παρά τις ελλείψεις και τις διαφορές

που υπάρχουν μεταξύ των μουσείων, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την ανάπτυξη και βελτίωση των συνθηκών πρόσβασης και της ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στην πολιτιστική ζωή και στα μουσεία. Ωστόσο, η αναγνώριση της ομάδας κοινού «ΑμεΑ» δε θα πρέπει να παραβλέπει τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών μεταξύ τους και να οδηγεί σε μια άλλη γενικευμένη αντίληψη και αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρίες ως μια «ομοιογενή» ομάδα (Black, 2005:55· Candlin, 2003· De Coster & Loots, 2004· Reich et al., 2011:19-24).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στα αποτελέσματα και στις διαπιστώσεις της έρευνας, τα Αρχαιολογικά Μουσεία επισημαίνουν την «*έλλειψη ζήτησης*» ως έναν από τους σημαντικότερους λόγους μη υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με αναπηρίες όρασης. Ανάλογα, όπως προαναφέρθηκε, ο αριθμός των μουσείων/φορέων που δήλωσαν κάποια καταγεγραμμένη εμπειρία από την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με αναπηρίες όρασης μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι ο μαθητικός πληθυσμός με αναπηρίες όρασης είναι μικρός συγκριτικά με τον γενικότερο μαθητικό πληθυσμό ή τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ορισμένα μουσεία δείχνουν ενδιαφέρον και ζητούν μεγαλύτερη πληροφόρηση για στοιχεία αναφορικά με τον πληθυσμό των ατόμων με αναπηρίες όρασης, σημειώνουν τη χαμηλή ανταπόκριση των ατόμων με αναπηρίες σε δράσεις που κατά καιρούς έχουν οργανώσει ή αναφέρονται στην πρόθεσή τους να οργανώσουν «ειδικά» εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με αναπηρίες όρασης όταν στην πόλη τους δεν υπάρχουν Ειδικά Σχολεία Τυφλών.

Η αντίληψη αυτή των «ειδικών δράσεων» για «ειδικές ομάδες» σε συνδυασμό και με τη γενικότερη έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης όπως διαπιστώθηκε και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, μπορούμε να πούμε ότι οφείλεται στην επιρροή που εξακολουθεί να ασκεί το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας παρά τις εξελίξεις και τις αλλαγές που έχουν σημειωθεί στην αντίληψη και την κατανόηση της αναπηρίας (Στρογγυλός, 2015:15). Έτσι, στο πλαίσιο μιας τέτοιας θεώρησης τα άτομα με αναπηρίες προσδιορίζονται ως προς την αναπηρία τους ή τη «*βλάβη*» τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), και λιγότερο ίσως ως άτομα ή παιδιά που διαφέρουν μεταξύ τους πρώτα ως άτομα (Candlin, 2003· De Coster & Loots, 2004· Σπανδάγου, 2011) και τα οποία μπορεί να είναι μέλη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Ανάλογα, όπως επισημαίνει η Σπανδάγου (2011:116), οι δράσεις και τα προγράμματα των μουσείων μπορεί να «*διαιωνίζουν την αντίληψη ότι υπάρχει το «κανονικό κοινό» και «ειδικές ομάδες με ιδιαίτερα διακριτά χαρακτηριστικά»*.

Επιπλέον, μία τέτοια αντίληψη υποδηλώνει ότι τα άτομα με αναπηρίες όρασης αναμένεται να επισκέπτονται τα μουσεία ως μέλη «ειδικών ομάδων» και όχι ως μέλη ευρύτερων ομάδων, κάτι το οποίο στην πράξη δεν είναι απαραίτητο να συμβαίνει. Τα άτομα με αναπηρίες όρασης εργάζονται, επικοινωνούν, εκπαιδεύονται, σπουδάζουν και γενικότερα ζουν μέσα στην ίδια κοινωνία με όλους τους άλλους ανθρώπους και συναναστρέφονται και με βλέποντα άτομα και όχι αποκλειστικά με τυφλούς. Το

στοιχείο αυτό αντανακλάται και σε επίπεδο ενηλίκων επισκεπτών που μπορεί να επισκέπτονται μουσεία στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου τους, διακοπών, κ.λπ., με την οικογένεια ή τους φίλους που δεν είναι απαραίτητα τυφλοί (Αργυρόπουλος & Κανάρη, 2011·Reich et al., 2011), αλλά και σε επίπεδο εκπαίδευσης όπου οι περισσότεροι μαθητές με αναπηρίες όρασης φοιτούν σε Γενικά Σχολεία και είναι συμμαθητές βλέπόντων μαθητών. Σε μια «ποσοτική» αντίληψη του πληθυσμού των μαθητών με αναπηρίες όρασης με όρους «ζήτησης» και υπό το πρίσμα των «ειδικών ομάδων παιδιών με αναπηρίες όρασης» σε συνδυασμό με τον μικρό πληθυσμό τους συγκριτικά με τον γενικότερο μαθητικό πληθυσμό, ελλοχεύει ο κίνδυνος οι μαθητές αυτοί και ιδιαίτερα όσοι φοιτούν σε Γενικά Σχολεία, να περάσουν «απαράτητοι» και να μη δοθεί η ανάλογη σημασία στους τρόπους σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών εντός των ίδιων σχολικών ομάδων.

Στη βιβλιογραφία έχει επισημανθεί ότι αυτή η πρακτική των «ειδικών δράσεων» για «ειδικές ομάδες» συχνά εμπεριέχει και μια αντίληψη για την «ομοιογένεια» των ατόμων με αναπηρίες όρασης με μόνο διακριτό γνώρισμα την απώλεια της όρασης και όχι άλλα διαφορετικά χαρακτηριστικά που αυτονόητα υπάρχουν μεταξύ των ανθρώπων. Το στοιχείο αυτό μπορεί να οδηγήσει σε «ματαίωση» ατόμων με αναπηρίες όρασης ή σε χαμηλό βαθμό ικανοποίησης των επισκεπτών με αναπηρίες όρασης από τις προσφερόμενες δράσεις των μουσείων ιδιαίτερα για όσους επιζητούν κάτι πιο ενδιαφέρον και συναρπαστικό στο μουσείο (Candlin, 2003· DeCoster & Loots, 2004). Παράλληλα, η έλλειψη ενημέρωσης που υπάρχει γενικότερα για τα άτομα με αναπηρίες έχει σαν αποτέλεσμα να αγνοούνται και οι διαφορές μεταξύ των ατόμων με αναπηρίες όρασης ως προς τον διαφορετικό βαθμό απώλειας της όρασης ή την ηλικία απώλειας της όρασης, να διαιωνίζονται ανάλογες προκαταλήψεις ή να παραβλέπονται οι ανάγκες και οι δυνατότητες των ατόμων με μειωμένη όραση (DeCoster & Loots, 2013·Hayhoe, 2013).

Η πληροφόρηση των μουσείων για τον πληθυσμό των ατόμων με αναπηρίες όρασης όπως και για φορείς ατόμων με αναπηρίες είναι οπωσδήποτε σημαντική για τις προσπάθειες διεύρυνσης του κοινού των μουσείων και την ανάπτυξη δράσεων και συνεργασιών μεταξύ των μουσείων και διαφορετικών ομάδων και κοινοτήτων. Ωστόσο, τα ποσοτικά δεδομένα δεν προσδιορίζουν άλλα χαρακτηριστικά των ατόμων/παιδιών με αναπηρίες όρασης που ενδιαφέρουν εξίσου τα μουσεία για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των επισκεπτών και την παροχή διαφορετικών εμπειριών στο χώρο των μουσείων. Όπως προαναφέρθηκε, τα μουσεία στην προσπάθειά τους να άρουν τους φραγμούς αισθητηριακής πρόσβασης και να διασφαλίσουν την προστασία των μουσειακών αντικειμένων δίνουν έμφαση στην αισθητηριακή πρόσβαση η οποία αν και απολύτως αναγκαία για την πραγμάτωση του δικαιώματος των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης για πρόσβαση στις μουσειακές συλλογές, δεν είναι και η ικανή για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των επισκεπτών και την απόκτηση εμπειριών με νόημα για τους ίδιους, όπως ακριβώς ισχύει και με τους βλέποντες επισκέπτες. Το γεγονός ότι οι βλέποντες μπορούν να

δουν τα εκθέματα δε σημαίνει ότι το μουσείο δεν χρειάζεται να καταβάλει κάποια άλλη προσπάθεια για να προσελκύσει τους επισκέπτες ούτε ότι η «όραση» είναι αρκετή για την ουσιαστική πρόσβαση και επικοινωνία των ατόμων με τα πολιτιστικά αγαθά με τρόπο που να έχει νόημα για τους ίδιους και θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα της ζωής τους. Δεν είναι τυχαίο ότι και οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση όχι μόνο στις δυνατότητες απτικής πρόσβασης αλλά στον γενικότερο παιδαγωγικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τονίζοντας τη σημασία του κατάλληλου παιδαγωγικού σχεδιασμού για όλα τα παιδιά αλλά και τα οφέλη της πρόσβασης μέσω αφής και για τα βλέποντα παιδιά.

7.3.3.2. Ένταξη και μουσεία

Εκτός από την αντίληψη των ατόμων με αναπηρίες όρασης ως μια «ειδική ομάδα» με όρους τυφλότητας – αν και μη εσκεμμένη ή μη συνειδητή – οι αδυναμίες διασφάλισης της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες όρασης στα μουσεία μπορούν να ερμηνευθούν και από μία επίσης περιοριστική αντίληψη της ένταξης στο χώρο των μουσείων. Στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρίες όρασης η μεγάλη και κύρια πρόκληση για τα μουσεία είναι η πρόσβαση μέσω αφής, στοιχείο που έρχεται σε αντίθεση με την απαγόρευση της αφής στο χώρο των μουσείων και την αναγκαιότητα προστασίας των μουσειακών αντικειμένων. Για το λόγο αυτό, τα μουσεία συχνά προσπαθούν να άρουν αποσπασματικά τους φραγμούς πρόσβασης οργανώνοντας «ειδικές» δράσεις για τα άτομα με αναπηρίες όρασης ή προσαρμόζοντας τις δράσεις τους όταν μπορούν και εφόσον αυτό ζητηθεί σε συγκεκριμένο χρόνο. Οι κοινωνικές πιέσεις και γενικότερα η συζήτηση για την πρόσβαση, τις ίσες ευκαιρίες, τα ίσα δικαιώματα και την άρση μορφών κοινωνικού αποκλεισμού φέρνουν τα μουσεία αντιμέτωπα με την αναγκαιότητα να καταστήσουν προσβάσιμες τις συλλογές και μέσω αφής συμπεριλαμβάνοντας και τους επισκέπτες με προβλήματα όρασης. Έτσι, τα μουσεία αναπτύσσουν διάφορους τρόπους διευκόλυνσης της πρόσβασης μέσω αφής τις οποίες όμως εντάσσουν στο ρεπερτόριο των επιμέρους δράσεών τους χωρίς να επηρεάζεται η κεντρική ιδέα του μουσείου ως οπτικού χώρου. Παράλληλα, αυτές οι δράσεις και διευκολύνσεις προβάλλονται ως καλές πρακτικές πρόσβασης (Candlin, 2006:138·Hetherington, 2000, 2002) ή και «ένταξης». Η Candlin (2003), σχολιάζοντας αυτές τις πρακτικές επισημαίνει μια αντίφαση ανάμεσα στις «ειδικές δράσεις» και στην ένταξη αφού οι δράσεις αυτές ενώ θεωρητικά αποβλέπουν στην «ένταξη» στην πραγματικότητα εδραιώνουν τον δομικό αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρίες όρασης στα μουσεία.

Σε χώρες του εξωτερικού, η συζήτηση για το αν αυτές οι δράσεις θα πρέπει να παρέχονται ως ξεχωριστές ειδικές δράσεις για τα άτομα με αναπηρίες όρασης ή αν θα πρέπει να απευθύνονται σε όλους δεν είναι καινούρια καθώς τα μουσεία ξεκίνησαν αρχικά με την οργάνωση δράσεων (π.χ. εκθέσεις αφής) μόνο για τα άτομα με αναπηρίες όρασης και σταδιακά – και με την επίδραση αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης που προωθούσαν την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στα Γενικά Σχολεία – οι δράσεις αυτές απευθύνθηκαν και σε όλους τους επισκέπτες (Hayhoe,

2013·Hooper-Greenhill, 1994:137-138). Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Hayhoe (2013) οι προσπάθειες των μουσείων να αναπτύξουν δράσεις και να συμπεριλάβουν τους επισκέπτες με προβλήματα όρασης αντανakλούσαν και τις δυσκολίες που δημιουργήθηκαν και μέσα στην εκπαίδευση αναφορικά με την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρίες με έναν μάλλον στερεότυπο τρόπο. Παρόλο που αρκετά μουσεία σήμερα οργανώνουν διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις που δίνουν δυνατότητες πρόσβασης και μέσω άλλων αισθήσεων (π.χ. handling collections, εργαστήρια, κ.ά.), οργανώνουν εκθέσεις αφής ή πολυαισθητηριακές εκθέσεις ανοιχτές σε όλους τους επισκέπτες, οι δυνατότητες πρόσβασης μέσω αφής εξακολουθούν να αποτελούν εξαίρεση στον χώρο των μουσείων. Έτσι, και σήμερα ορισμένες μορφές δράσεων όπως οι ξεναγήσεις αφής συνήθως οργανώνονται μόνο για «ειδικές ομάδες» μετά από συνεννόηση ή στο πλαίσιο διαφόρων εκδηλώσεων, «προσκαλούν» άτομα με τύφλωση και χαμηλή όραση, προβάλλονται ως δράσεις για «άτομα με προβλήματα όρασης» και δεν εντάσσονται στις δράσεις που απευθύνονται σε όλους ή δεν προβάλλονται ως δράσεις που απευθύνονται σε όλους.

Τα παραπάνω, δε σημαίνουν ότι οι ειδικά σχεδιασμένες δράσεις που οργανώνουν τα μουσεία για άτομα με αναπηρίες όρασης δεν είναι σημαντικές ή ότι δε θα πρέπει να υπάρχουν. Τα άτομα με αναπηρίες μπορεί να επισκέπτονται τα μουσεία στο πλαίσιο δράσεων και ομάδων που οργανώνονται και σε συνεργασία με αντίστοιχους φορείς και οι οποίοι πράγματι μπορούν να έχουν ένα σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση (Εμμανουήλ & Αυγουλάς, 2011). Επίσης, τα ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να είναι ιδιαίτερα εποικοδομητικά για παράδειγμα για τα Ειδικά Σχολεία Τυφλών στα οποία μπορεί να φοιτούν μαθητές με αναπηρίες όρασης αλλά και άλλες αναπηρίες (πολλαπλές αναπηρίες) ανάλογα με τους στόχους των δράσεων αυτών αλλά και τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί. Αξίζει, ωστόσο να σημειωθούν οι αναφορές εκπαιδευτικών Ειδικών Σχολείων που αξιολογούν αρνητικά την πρακτική ορισμένων μουσείων να δέχονται ομάδες παιδιών από Ειδικά Σχολεία όταν δεν υπάρχουν άλλες σχολικές ομάδες ή επισκέπτες στο χώρο, στοιχείο που έχει αναφερθεί και στη βιβλιογραφία (Πέννα, 2004: 221).

Σήμερα έχει αρχίσει πλέον μία συζήτηση για την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης τρόπων πολυαισθητηριακής πρόσβασης στην καθημερινή πρακτική των μουσείων για όλους τους επισκέπτες με την αξιοποίηση διαφορετικών αντικειμένων, μέσων, νέων τεχνολογιών, δραστηριοτήτων και υποδομών (Candlin, 2003). Παρόλο που η αφή αποτελεί «πρόκληση» για τα μουσεία και οπωσδήποτε υπάρχουν περιορισμοί που υπαγορεύονται από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μουσειακών αντικειμένων και την ανάγκη προστασίας και ασφάλειας των εκθεμάτων και οι οποίοι σαφώς δεν μπορούν να αγνοηθούν, η συζήτηση αυτή ενισχύεται από την αναγνώριση ότι η αφή μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη για όλους τους επισκέπτες ως ένας ακόμη τρόπος απόλαυσης της τέχνης και όχι μόνο ως ένας τρόπος πρόσβασης στην πληροφορία (Candlin, 2003· Levi, 2005) και ότι τα μουσεία θα μπορούσαν να ωφεληθούν από την ενσωμάτωση πρακτικών πολυαισθητηριακής πρόσβασης αντί να αντιμετωπίζουν την αφή ως μια «ειδική παροχή» για συγκεκριμένες ομάδες (Levi, 2005·Weisen, 2008). Ο

προβληματισμός που αναπτύσσεται περιλαμβάνει και τα άτομα με μειωμένη όραση που αποτελούν και την πλειοψηφία των ατόμων με αναπηρίες όρασης, την ανάγκη υποδομών, τρόπων και δραστηριοτήτων ενίσχυσης και της υπολειπόμενης όρασης μέσα στο χώρο των μουσείων (Hayhoe, 2013) και την προσοχή που πρέπει να δίνεται και σε άλλες πτυχές και διευκολύνσεις πρόσβασης όπως η λεκτική διαμεσολάβηση, ο ρόλος των ξεναγών, και η εκπαιδευτική διάσταση του σχεδιασμού των δράσεων αυτών (DeCoster & Loots, 2004). Ζητούμενο είναι η «ποιότητα» των εμπειριών των ατόμων με αναπηρίες όρασης στα μουσεία (Warner, 2013), ώστε τα μουσεία να ανταποκρίνονται όχι μόνο στις «ειδικές ανάγκες» των ατόμων με αναπηρίες όρασης αλλά να παρέχουν εκπαιδευτικές και κοινωνικές εμπειρίες με νόημα για τους ανθρώπους, τα ενδιαφέροντά τους και τη ζωή τους και ευκαιρίες απόλαυσης της τέχνης και απόκτησης κοινωνικών εμπειριών στο πλαίσιο διαφορετικών ομάδων (Reich et al., 2011).

Ανάλογες συνθήκες, τα μουσεία καλούνται να αντιμετωπίσουν και στο επίπεδο του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων προκειμένου να ανταποκριθούν στην ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού γενικότερα αλλά και στην ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού με αναπηρίες όρασης με πολλαπλά οφέλη για όλα τα παιδιά. Η ίδια η έννοια της πρόσβασης στην ευρύτερή της διάσταση και η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες όρασης στο μουσείο δεν αφορά μόνο την αισθητηριακή πρόσβαση - στην οποία όπως είναι φυσικό θα πρέπει να δίνεται μεγάλη έμφαση από την πλευρά των μουσείων όταν υποδέχονται ή σχεδιάζουν δράσεις για άτομα με αναπηρίες όρασης - αλλά τον γενικότερο παιδαγωγικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος για τη διασφάλιση θετικών εμπειριών με νόημα για τα παιδιά, κάτι που ισχύει για όλα τα παιδιά.

Περνώντας στο χώρο του σχολείου είναι γενικότερα αποδεκτό ότι η ένταξη ως γενικότερη φιλοσοφία «αφορά στην αύξηση και βελτίωση της συμμετοχής για όλα τα παιδιά και τους ενήλικες» (Booth & Aincow, 2011 αναφορά από Στρογγυλό, 2015:18-19). Στην περίπτωση των επισκέψεων σε μουσεία, αν και δε λείπουν παραδείγματα καλών πρακτικών, οι αδυναμίες που αναφέρθηκαν σε επίπεδο σχεδιασμού των εκπαιδευτικών επισκέψεων ιδιαίτερα στα Γενικά Σχολεία όπως η έλλειψη διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων πριν και μετά από τις επισκέψεις σε μουσεία, η απουσία ή η μη έγκαιρη ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων για την ανομοιογένεια της σχολικής ομάδας ώστε να διασφαλίζεται η πρόσβαση των μαθητών με αναπηρίες όρασης σε χώρους που είναι γνωστό ότι βασίζονται στη «θέαση» αντικειμένων, μπορούν να ερμηνευθούν ως μια δυσκολία αντιμετώπισης της ένταξης με την έννοια της ποιότητας και του βαθμού της συμμετοχής των μαθητών με αναπηρίες όρασης και σε άλλες όψεις και δραστηριότητες της σχολικής ζωής όπως είναι οι επισκέψεις σε μουσεία.

Αναφορές εκπαιδευτικών που υποστήριζαν μαθητές με αναπηρίες όρασης σε Γενικά Σχολεία για δυσκολίες που αντιμετώπισαν σε σχέση με τις γενικότερες αντιλήψεις και τις επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών του σχολείου για τη συμμετοχή των μαθητών

αυτών σε ανάλογου τύπου δραστηριότητες, αν και μεμονωμένες, έχουν ιδιαίτερη σημασία για την πρόσβαση και τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες όρασης σε δραστηριότητες της σχολικής ζωής πέρα από τη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου. Οι αναφορές αυτές προέρχονται από εκπαιδευτικούς της περιφέρειας και αξίζει να σημειωθεί ότι ο παράγοντας δυσκολίας για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία «*Επιφυλάξεις συναδέλφων για την επίσκεψη στο μουσείο εξαιτίας προηγούμενων αρνητικών εμπειριών στην πρόσβαση*», αν και αξιολογείται στη χαμηλή θέση της κλίμακας απαντήσεων, εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την περιοχή υπηρεσίας με τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας να δηλώνουν την ύπαρξη αυτών των δυσκολιών σε συχνότερο βαθμό. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

«Δεν είχε πάει ξανά εκδρομές... δεν είχε επισκεφτεί άλλα μουσεία, δεν ξέρω γιατί... Ίσως οι προηγούμενοι δάσκαλοι δεν μπόρεσαν να αντέξουν στην πίεση των άλλων δασκάλων, το παιδί πώς... Πρέπει να επιμείνεις πολύ στους υπόλοιπους για να το δεχτούν [...] Αντιμετώπισα αδιαφορία από αυτούς, ως προς τις επισκέψεις». «Προσπάθησα, αλλά δεν μπόρεσα να συνεργαστώ. Όχι μόνο για τα μουσεία αλλά και για άλλα πράγματα και σε άλλες εκδηλώσεις, ας πούμε σε γιορτές δε θέλανε να πάρει μέρος για να μη φανεί πιο έντονο το πρόβλημα. Υπάρχει αυτό το συναίσθημα ... Στα μουσεία, ας πούμε μου λέγανε θες να έρθεις; Μπορούσα και να μην πάω».

Οι παραπάνω περιορισμοί της ένταξης με την έννοια της συμμετοχής σε πτυχές της σχολικής ζωής όπως οι επισκέψεις σε μουσεία μπορούν να ερμηνευθούν ως απόρροια ενός σύνθετου πλέγματος παραγόντων που δεν αφορούν μόνο πρακτικές του σχολείου αλλά και τις συνθήκες των μουσείων. Έτσι, οι δυσκολίες και οι αδυναμίες αρκετών μουσείων κυρίως της περιφέρειας να ανταποκριθούν στην ανομοιογένεια των μικτών ομάδων, μπορεί να λειτουργούν ανασχετικά ή να ενισχύουν επιφυλάξεις για τη συμμετοχή των μαθητών αυτών σε ανάλογου τύπου δραστηριότητες. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, επίσης, αναφέρουν τη σημασία της ίδιας της επίσκεψης στο μουσείο ή και στη σχολική εκδρομή - μέρος της οποίας ήταν η επίσκεψη στο μουσείο - , γενικότερα ως σχολική δραστηριότητα και ανεξάρτητα από τις συνθήκες πρόσβασης, επισημαίνοντας την έλλειψη προηγούμενων σχετικών εμπειριών των μαθητών τους: «*Δεν είμαι ευχαριστημένος....όχι, όσο θα ήθελα εγώ, κι ο ίδιος [ο μαθητής] πιστεύω... Ήταν αρκετά εποικοδομητικές και βοηθητικές παρ' όλη την προβληματικότητα που είχαμε. Ήταν σημαντικές για τον μαθητή γιατί δεν είχε παρόμοιες εμπειρίες ή αν είχε θα ήταν απλά να περάσει να του πούνε τι είναι αυτό και να μην δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα ώστε να το καταλάβει*».

Στις περιπτώσεις αυτές διαφαίνεται μια ελλιπής αντίληψη της συμμετοχής όπου το πρώτο βήμα είναι πρώτα η ίδια η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα όπως η επίσκεψη στο μουσείο ανεξάρτητα από την ποιότητα και τον βαθμό αυτής της συμμετοχής ακόμα και αν δεν υπάρχουν οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις για την ενίσχυση της

συμμετοχής. Στη διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο μπορεί να έχει και η έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η έλλειψη ενημέρωσης για τις παροχές των μουσείων, η απουσία συγκεκριμένων στόχων σε σχέση με αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κ.λπ., η αντίληψη ότι οι επισκέψεις σε μουσεία γενικά είναι χρήσιμες, η μη ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών που συχνά αναθέτουν την οργάνωση και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος αποκλειστικά στο προσωπικό των μουσείων, είναι παράγοντες που μπορεί να συμβάλουν σε μία μάλλον επιφανειακή προσέγγιση της συμμετοχής των μαθητών με αναπηρίες όρασης σε ανάλογες δραστηριότητες.

Όπως προαναφέρθηκε, στο χώρο των μουσείων δίνεται έμφαση στην έννοια της εμπειρίας (Hooper-Greenhill, 2006· Νικονάνου, 2010:85-86) αλλά η «εμπειρία» στο μουσείο δεν είναι και δείκτης της ποιότητάς της (Νικονάνου, 2002). Αντίστοιχα, σύμφωνα με την Hooper-Greenhill (2007), τα μαθησιακά αποτελέσματα στο χώρο των μουσείων εξαρτώνται από τις συνθήκες επίσκεψης και δεν είναι αυτονόητα θετικά. Για παράδειγμα, μία κατάλληλα οργανωμένη και παιδαγωγικά σχεδιασμένη επίσκεψη σε ένα μουσείο μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. επικοινωνία, εργασία σε ομάδες, κ.λπ.), ή στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών απέναντι στους άλλους, στον εαυτό (π.χ. ενσυναίσθηση, αυτοπεποίθηση) αλλά και το ίδιο το μουσείο ως πολιτιστικό οργανισμό. Με παρόμοιο τρόπο όμως, μια αρνητική, περιοριστική ή φτωχή εμπειρία μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση αρνητικών αντιλήψεων ή συναισθημάτων όπως μειωμένο αίσθημα αυτοπεποίθησης, ανασφάλεια ή ακόμα και στην αντίληψη ότι το μουσείο είναι ένας χώρος που δεν τους ταιριάζει. Η διαδικασία αυτή της διαμόρφωσης στάσεων και αξιών μπορεί να μην γίνεται συνειδητά ή οι ίδιες αυτές οι στάσεις και αξίες να μην είναι άμεσα εμφανείς και ορατές. Τα παραπάνω, όπως επισημαίνει η Hooper-Greenhill (2007:54-55) έχουν ιδιαίτερη σημασία στις μικρές ηλικίες που ακόμη οι στάσεις και οι αξίες είναι υπό διαμόρφωση. Ανάλογα, και στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρίες όρασης οι εμπειρίες από τον χώρο των μουσείων κατά τη σχολική τους ζωή μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο για τη διαμόρφωση της σχέσης τους με τα μουσεία και των αντιλήψεων για τις δυνατότητες που έχουν μέσα στους χώρους αυτούς.

7.4. Περιορισμοί της έρευνας και νέα ερωτήματα

Η ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τις μουσειακές συλλογές ακόμα και της ίδιας κατηγορίας μουσείων, η ανομοιογένεια των δομών φοίτησης των μαθητών με αναπηρίες, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και οι συνθήκες που υπάρχουν και διαμορφώνονται σε κάθε σχολείο αποτελούν ένα σύνθετο πεδίο στο οποίο ποικίλοι και διαφορετικοί παράγοντες έχουν τη δική τους σημασία. Οι διαπιστώσεις της έρευνας δεν οδηγούν στη γενίκευση συμπερασμάτων για την ποιότητα των εμπειριών των μαθητών με αναπηρίες όρασης από τις επισκέψεις τους σε μουσεία, κάτι που δεν αποτελούσε εξάλλου και στόχο της παρούσας έρευνας. Σκοπός της έρευνας είναι η περιγραφή και η ανίχνευση των παραμέτρων εκπαιδευτικής

αξιοποίησης των μουσείων με μαθητές με αναπηρίες όρασης τόσο από την πλευρά των μουσείου όσο και από την πλευρά του σχολείου στο πλαίσιο ενός δυναμικού συστήματος και όχι σε επίπεδο μονάδας –μουσείου ή σχολείου.

Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι αν και η παρούσα έρευνα εστιάζει σε μία κατηγορία μουσείων που αποτελεί και την πιο σημαντική στη χώρα μας, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ανέφεραν εμπειρίες από διαφορετικά είδη μουσείων. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα τα σχόλια και η γενικότερη αποτίμηση των εμπειριών των μαθητών τους για μουσεία ειδικού ενδιαφέροντος ήταν ιδιαίτερα θετικά αναφορικά τόσο με την οργάνωση αυτών των επισκέψεων σε επίπεδο εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και ως προς το περιεχόμενό τους και τα μαθησιακά οφέλη για τα παιδιά. Τα θετικά σχόλια αφορούσαν τη συμμετοχή και τις δυνατότητες πρόσβασης, αισθήματα αυτοεκτίμησης και ενίσχυσης ποικίλων δεξιοτήτων ή ακόμα και στόχους σε σύνδεση με συγκεκριμένα μαθήματα ή και την καθημερινή ζωή (π.χ. κατανόηση εννοιών σε μουσεία ειδικού ενδιαφέροντος στο μάθημα της Γλώσσας). Τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας, αν και δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενικευμένα συμπεράσματα, έδειξαν ότι περισσότερες δυσκολίες αναφέρθηκαν σε επισκέψεις σε αρχαιολογικά μουσεία της περιφέρειας από μικτές σχολικές ομάδες ιδιαίτερα μάλιστα όταν αυτές οι επισκέψεις πραγματοποιούνται στο πλαίσιο γενικού τύπου ξεναγήσεων. Η ανομοιογένεια των μουσείων, των μουσειακών συλλογών, του τρόπου οργάνωσης και συστηματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε διαφορετικά μουσεία, δημιουργούν ένα σύνθετο τοπίο έρευνας που θέτει ανάλογους περιορισμούς και ταυτόχρονα δημιουργεί νέα ανοιχτά ερωτήματα έρευνας. Ανάλογα, η ανομοιογένεια των δομών εκπαίδευσης αλλά και των διαφορετικών ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών (π.χ. μαθητές με προβλήματα όρασης και άλλες πρόσθετες αναπηρίες) δημιουργούν, επίσης, ένα σύνθετο τοπίο έρευνας.

Ωστόσο, τα παραδείγματα καλών πρακτικών που οπωσδήποτε υπάρχουν και αναφέρθηκαν στα αποτελέσματα της έρευνας τόσο από την πλευρά των μουσείων όσο και από την πλευρά των σχολείων, δείχνουν και τις δυνατότητες που μπορεί να υπάρχουν για την ουσιαστική εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων με μαθητές με αναπηρίες όρασης. Οι αδυναμίες που εντοπίστηκαν μπορούν να αποτελέσουν τη βάση ενός προβληματισμού όχι μόνο στο επίπεδο των σχολικών εμπειριών των μαθητών με αναπηρίες όρασης από τις επισκέψεις σε μουσεία αλλά και ως προς τον αντίκτυπό τους στην ποιότητα των εμπειριών τους και στη διαμόρφωση της σχέσης τους με το μουσείο. Ζητούμενο είναι η βελτίωση των συνθηκών πρόσβασης και συμμετοχής των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης σε διαφορετικές πτυχές της σχολικής ζωής αλλά και σε χώρους πολιτισμού όπως τα μουσεία στο πλαίσιο μιας ολιστικής αντίληψης της πρόσβασης και των εκπαιδευτικών ευκαιριών συμμετοχής.

Η συνάντηση σχολείου και μουσείου, τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης αναφορικά με τα άτομα και τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα και όχι μόνο για τους μαθητές με αναπηρίες όρασης, αποτελεί ένα ανοιχτό

πεδίο έρευνας. Η φυσική και αισθητηριακή πρόσβαση, η ύπαρξη υποδομών πρόσβασης στο χώρο των μουσείων είναι αναγκαία συνθήκη για την πρόσβαση στο χώρο των μουσείων αλλά η ουσιαστική συμμετοχή στον πολιτισμό και η «*απόλαυση των πολιτιστικών αγαθών*» - συμπεριλαμβανομένων και αυτών που διαχειρίζονται τα μουσεία – είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, είναι ζήτημα «*παιδείας και πολιτισμού*» (Τσαούσης, 1998: 108-109) και δεν αποτελεί ευθύνη ενός μόνο φορέα ή θεσμού της κοινωνίας.

Προς την κατεύθυνση αυτή είναι απαραίτητο να διερευνηθούν ζητήματα που αφορούν τις ανάγκες του προσωπικού των μουσείων και των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής καθώς και των τρόπων προώθησης της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και μουσείου. Περισσότερο εστιασμένες μελέτες και έρευνες για τους όρους «προσαρμογής» των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στο χώρο των μουσείων και κατά πόσο αυτή η «προσαρμογή» δεν αποτελεί μια τροποποίηση ή απλοποίηση με χαμηλότερες προσδοκίες ή ανταποκρίνεται στους διαφορετικούς τρόπους που μαθαίνουν οι άνθρωποι συμπεριλαμβανομένων και τα παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορούν να τροφοδοτήσουν με σημαντικά στοιχεία τόσο τον χώρο των μουσείων όσο και τον χώρο της Ειδικής Αγωγής και της εκπαίδευσης γενικότερα. Εστιασμένες μελέτες για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων και για τις περιπτώσεις των μαθητών με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες είναι επίσης σημαντικές για την περαιτέρω διερεύνηση των όρων και των προϋποθέσεων πρόσβασης και συμμετοχής των μαθητών αυτών. Τα θετικά σχόλια των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής που υπηρετούν σε Ειδικά Σχολεία για το μουσείο ως ένα περιβάλλον μάθησης με πολλαπλά οφέλη για όλα τα παιδιά και η έμφαση που δίνουν και σε άλλους στόχους όπως η απόκτηση εμπειριών από άλλους χώρους, οι κοινωνικές δεξιότητες και η απόκτηση «απτών» εμπειριών από μουσεία και ειδικού ενδιαφέροντος αποτελούν ένα ανοιχτό πεδίο έρευνας. Μελέτες τόσο σε αρχαιολογικά μουσεία όσο και σε διαφορετικά είδη μουσείων και με ποιοτικές μεθόδους έρευνας (π.χ. παρατήρηση σχολικών ομάδων ή μαθητών με αναπηρία στο πλαίσιο διαφόρων δράσεων, συνεντεύξεις με μαθητές, κ.λπ.) θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν και να τροφοδοτήσουν σημαντικά τόσο το χώρο της Ειδικής Αγωγής όσο και τον χώρο της Μουσειοπαιδαγωγικής. Παράλληλα, το ζήτημα της ανάπτυξης σταθερών μορφών και πρακτικών συνεργασίας μεταξύ μουσείου και σχολείου είναι ανοιχτό και σημαντικό πεδίο έρευνας.

Οι δυνατότητες των μουσείων να συμπεριλάβουν στο κοινό τους και τους επισκέπτες με αναπηρίες όρασης με όρους διαφορετικότητας, οι δυνατότητες παροχής διαφορετικών επιλογών και εμπειριών με κριτήριο τα ενδιαφέροντα των επισκεπτών – όπως τονίζεται στις σύγχρονες μουσειολογικές και μουσειοπαιδαγωγικές αντιλήψεις (Νάκου, 2001, 2015· Νικονάνου, 2005) – και όχι μόνο με όρους τυφλότητας ή «ειδικών αναγκών» ή με κριτήριο την «καταλληλότητα» των αντικειμένων για πρόσβαση μέσω αφής, αποτελούν ανοιχτά πεδία έρευνας. Ζητήματα αξιολόγησης των παροχών και των δράσεων των μουσείων με τη συμμετοχή των

ίδιων των συμμετεχόντων/επισκεπτών ή αποδεκτών είναι επίσης μία σημαντική παράμετρος διερεύνησης για την περαιτέρω βελτίωσή των πρακτικών αυτών, τη διάχυση της γνώσης και της εμπειρίας αλλά και τη διάδοση καλών πρακτικών.

Οι ελλείψεις σε υποδομές πρόσβασης για τα άτομα με αναπηρίες όρασης είναι μια πραγματικότητα που αρχίζει να γίνεται πλέον αντιληπτή και κατανοητή από την πλευρά των μουσείων αν λάβουμε υπόψη μας τις αξιολογικές πρωτοβουλίες ορισμένων μουσείων της χώρας μας που μπορούν να αποτελέσουν παράδειγμα και για άλλες ανάλογες πρωτοβουλίες. Μέσα στο πλαίσιο αυτό οι ανάγκες και οι προσδοκίες των ατόμων με αναπηρίες, οι εμπειρίες τους και οι προτάσεις τους, οι δυνατότητες συμμετοχής και εκπροσώπησης είναι παράμετροι καθοριστικής σημασίας για την προώθηση της πρόσβασης και της συμμετοχής στον πολιτισμό και της πραγμάτωσης του κοινωνικού και εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων. Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση όχι μόνο των αναγκών τους αλλά και των δυνατοτήτων συμμετοχής των ατόμων με αναπηρίες σε διαφορετικά επίπεδα λήψης αποφάσεων, σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης ποικίλων δράσεων. Ζητήματα που αφορούν την αξιοποίηση ποικίλων μέσων και πρακτικών πολυαισθητηριακής πρόσβασης στο χώρο των μουσείων, αποτελούν επίσης ένα σημαντικό πεδίο έρευνας όχι μόνο για τα άτομα με αναπηρίες αλλά για όλους τους επισκέπτες με πολλαπλά οφέλη για τον χώρο των μουσείων.

Χωρίς να αγνοούνται οι θεσμικές διαφορές των μουσείων και των σχολείων, η σύζευξη Ειδικής Αγωγής και Μουσειοπαιδαγωγικής στο πλαίσιο διεπιστημονικών προσεγγίσεων μπορεί να αποτελέσει ένα γόνιμο πεδίο διαλόγου και έρευνας, στο βαθμό που μοιράζονται κοινούς στόχους όπως η πρόσβαση, η ισότιμη συμμετοχή στον πολιτισμό και η ένταξη με την ευρύτερη έννοια της συμμετοχής σε διαφορετικούς τομείς της κοινωνικής ζωής, και μπορεί να έχει πολλαπλά βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη για τον χώρο του σχολείου και του μουσείου αλλά κυρίως για τους σημερινούς μαθητές και αυριανούς ενήλικες επισκέπτες των μουσείων. Για τους λόγους αυτούς οι προτάσεις που ακολουθούν δεν αφορούν μεμονωμένες παρεμβάσεις αλλά μία δέσμη ενεργειών που αντιλαμβάνονται την πρόσβαση και την ένταξη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό ως μια συνεχή, και συστηματική διαδικασία που αφορά διαφορετικά επίπεδα και τομείς της κοινωνίας, στο μέτρο της ευθύνης και των αρμοδιοτήτων που αναλογεί σε κάθε φορέα:

7.5. Προτάσεις βελτίωσης της πρόσβασης ατόμων με αναπηρίες όρασης στα μουσεία

Οι προτάσεις για τη βελτίωση των συνθηκών πρόσβασης των ατόμων/μαθητών με αναπηρίες όρασης στο χώρο των μουσείων βασίζονται αφενός στις διαπιστώσεις της έρευνας και στις προτάσεις των συμμετεχόντων μουσείων και εκπαιδευτικών και αφετέρου σε ορισμένες βασικές παραδοχές. Η πρόσβαση αποτελεί το πρώτο βασικό βήμα για την επικοινωνία του μουσείου με το κοινό του, την προσέγγιση

διαφορετικών επισκεπτών, την εδραίωση σχέσεων σεβασμού και επικοινωνίας και την άρση μορφών κοινωνικού αποκλεισμού. Για το λόγο αυτό, η πρόσβαση είναι ή θα πρέπει να είναι ζήτημα πολιτικής πολιτισμού και κοινωνικής ισότητας στο βαθμό που αναγνωρίζεται και γίνεται σεβαστό το δικαίωμα όλων των ατόμων στον πολιτισμό στο πλαίσιο ενός στρατηγικού σχεδιασμού με συνέπεια και με μακροπρόθεσμη προοπτική.

Με δεδομένη την ποικιλομορφία των μουσειακών χώρων και συλλογών οι παρεμβάσεις σε επίπεδο υποδομών απαιτούν διεπιστημονικές μελέτες που ανάλογα θα αξιοποιούν δυνατότητες και θα αμβλύνουν τους περιορισμούς του εκάστοτε μουσειακού χώρου χωρίς να παραβλέπονται και άλλα ζητήματα όπως γραφειοκρατικές διαδικασίες και τα οικονομικά κονδύλια. Λαμβάνοντας υπόψη την πολυδιάστατη φύση των φραγμών πρόσβασης, την αλληλεξάρτησή τους αλλά και τις νέες προκλήσεις που συνεχώς δημιουργούνται σε μια κοινωνία που αλλάζει με ταχύτατους ρυθμούς, η πρόσβαση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια συνεχής, «εξελισσόμενη» και «*συστηματική*» διαδικασία ενταγμένη σε όλες τις διαδικασίες και λειτουργίες των μουσείων και όχι μόνο στο πλαίσιο επιμέρους δράσεων με αποσπασματικό χαρακτήρα ή επετειακό χαρακτήρα στη βάση μιας «*συστημικής*» προσέγγισης (EBU, 2012:14· Weisen, 2008:247, 251). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, είναι απαραίτητη η υποστήριξη, ενθάρρυνση και ενίσχυση των πρωτοβουλιών του προσωπικού των μουσείων.

Η πρόσβαση στο χώρο των μουσείων δεν είναι μόνο ζήτημα τεχνικών υποδομών και διευκολύνσεων που οπωσδήποτε είναι απαραίτητες προϋποθέσεις. Ζητήματα παιδαγωγικού σχεδιασμού των δράσεων, γνώσης και κατανόησης των ατόμων με αναπηρίες, αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων αποτελούν σημαντικές πτυχές της πρόσβασης στα μουσεία. Η αναγνώριση του δικαιώματος όλων των παιδιών και ατόμων για πρόσβαση, συμμετοχή, ολόπλευρη ανάπτυξη, κοινωνική ένταξη και ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης περιλαμβάνει την πρόσβαση στον πολιτισμό που με τη σειρά του έχει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη. Στη διαδικασία αυτή είναι σημαντική η συνειδητοποίηση της ευθύνης και της συνεισφοράς και άλλων φορέων και θεσμών όπως του σχολείου και της εκπαίδευσης που έχουν έναν κρίσιμης σημασίας ρόλο στην διαμόρφωση των εμπειριών των μαθητών γενικότερα και ειδικότερα των μαθητών με αναπηρίες όρασης από τα μουσεία και της σχέσης του με αυτά. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό και η κοινωνική ένταξη είναι ζήτημα που δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται μεμονωμένα (Dodd & Sandell, 2001) και όπως επισημαίνει η Σπανδάγου (2011:116) προϋποθέτει αλλαγές στη φιλοσοφία και τη λειτουργία διαφορετικών φορέων που μπορούν να προκαλέσουν και αλλαγές σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο. Η αναγνώριση της αμφίδρομης σχέσης πολιτισμού και εκπαίδευσης και η διαπίστωση ότι η έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί σημαντικό φραγμό πρόσβασης, (Weisen, 2008:247), βρίσκονται στον πυρήνα της παρούσας εργασίας ως προβληματισμός και ταυτόχρονα ως πρόταση για την αναγκαιότητα μιας πιο ολιστικής προσέγγισης της πρόσβασης στο μουσείο αλλά και

διεπιστημονικών προσεγγίσεων που θα αναδείξουν τόσο τον ρόλο του σχολείου και της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες όρασης, τον ρόλο και τις πρακτικές των μουσείων αλλά και τις μεταξύ τους σχέσεις και συνεργασίες. Για τους παραπάνω λόγους η χάραξη μιας εκπαίδευσης και πολιτικής πολιτισμού θα πρέπει να αφορά διαφορετικά επίπεδα και θεσμούς της κοινωνίας υποστηρίζοντας δράσεις και προοπτικές συνεργασίας και διεπιστημονικής προσέγγισης όπως:

- **Σε ακαδημαϊκό επίπεδο**

- Η διεύρυνση της έρευνας της Ειδικής Αγωγής και σε περιβάλλοντα «άτυπης εκπαίδευσης» όπως τα μουσεία.
- Η διεύρυνση της έρευνας της Μουσειοπαιδαγωγικής στη διαφορετικότητα του κοινού των μουσείων, την αναπηρία και τις πρακτικές πραγμάτωσης ενός «μουσείου για όλους».
- Η διεπιστημονική προσέγγιση της Μουσειοπαιδαγωγικής και της Ειδικής Αγωγής με οφέλη για διαφορετικές ομάδες κοινού.
- Η ανάπτυξη εστιασμένων μελετών και ερευνών για τους όρους και τις προϋποθέσεις ουσιαστικής πρόσβασης των παιδιών με αναπηρίες όρασης και γενικότερα παιδιών με αναπηρίες και από διαφορετικά πλαίσια εκπαίδευσης σε χώρους πολιτισμού και στα πολιτιστικά αγαθά γενικότερα.
- Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στη Μουσειακή Εκπαίδευση σε επίπεδο βασικών ή μεταπτυχιακών σπουδών.
- Η κατάρτιση των επιστημόνων και άλλων ειδικοτήτων που εμπλέκονται σε διάφορες λειτουργίες των μουσείων (π.χ. μουσειολόγων, ξεναγών, κ.λπ.) σε θέματα παιδαγωγικής, ειδικής αγωγής και προσβασιμότητας
- Η παροχή δυνατοτήτων επιμόρφωσης και επικαιροποίησης ζητημάτων εκπαίδευσης και πρόσβασης σε χώρους πολιτισμού σε άτομα διαφορετικών επιστημονικών ειδικοτήτων μέσα από διεπιστημονικές προσεγγίσεις της Ειδικής Αγωγής και της Μουσειακής Εκπαίδευσης.

- **Σε επίπεδο μουσείου**

- Η συγκρότηση διεπιστημονικών ομάδων για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση σχετικών δράσεων για την διερεύνηση των παιδαγωγικών όρων και προϋποθέσεων ουσιαστικής πρόσβασης σε μουσεία που θα συμβάλλουν και στην ανάδειξη και τη διάδοση καλών πρακτικών.
- Η συγκρότηση διεπιστημονικών ομάδων για τη μελέτη παραμέτρων, υποδομών και διευκολύνσεων πρόσβασης σε μουσειακούς χώρους με την αξιοποίηση εκθεμάτων αλλά και άλλων μέσων και υλικών καθώς και των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών.
- Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση δράσεων που προωθούν την πολυαισθητηριακή πρόσβαση στο χώρο των μουσείων.
- Η ενίσχυση των μουσείων για την παραγωγή, αξιοποίηση και διάθεση διαφορετικών μορφών εκπαιδευτικού υλικού, (π.χ. μουσειοσκευές).

- Η ανάληψη πρωτοβουλιών για την επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων– συμπεριλαμβανομένου και του φυλακτικού – σε θέματα Ειδικής Αγωγής, αναπηρίας, καθολικού σχεδιασμού και καθολικού σχεδιασμού της μάθησης.
- Η στελέχωση των μουσείων και η υποστήριξη του προσωπικού των μουσείων για την ανάληψη και την υλοποίηση σχετικών πρωτοβουλιών.
- Η προώθηση και διάχυση της πληροφορίας και της γνώσης με την αξιοποίηση ποικίλων μέσων με στόχο την ενημέρωση και τη διάδοση καλών πρακτικών.

- **Σε επίπεδο σχολείου**

- Η προώθηση δράσεων εκπαιδευτικής αξιοποίησης χώρων πολιτισμού όπως τα μουσεία.
- Η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και άλλων φορέων για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων και άλλων χώρων πολιτιστικής αναφοράς.
- Η ενεργοποίηση και η εμπλοκή Σχολικών Συμβούλων και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης σε ανάλογες πρωτοβουλίες και δράσεις.
- Η ανάληψη πρωτοβουλιών ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε θέματα Μουσειακής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής.
- Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής και η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ τους.
- Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και των αναπληρωτών που εργάζονται σε δομές Παράλληλης Στήριξης.

- **Σε επίπεδο μουσείου-σχολείου**

- Η προώθηση συνεργασιών μεταξύ του προσωπικού των μουσείων και εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη δράσεων εκπαιδευτικού χαρακτήρα με βάση τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού της μάθησης και της διαφοροποίησης.
- Η αξιολόγηση των δράσεων αυτών με τη συνεργασία του προσωπικού των μουσείων και των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την βελτίωση και τη διάδοση καλών πρακτικών.
- Η συνεργασία για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού.
- Η προώθηση δράσεων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σχολικών μονάδων αλλά και της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας.

- **Σε τοπικό και ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο**

- Η ενίσχυση της περιφέρειας για την άμβλυνση των δυσκολιών που υπάρχουν με δεδομένη και τη γεωγραφική διασπορά των μουσείων σε περιοχές που δεν είναι μεγάλα αστικά κέντρα.
- Η δημιουργία τοπικών δικτύων συνεργασίας που μπορούν να προωθήσουν ευέλικτα σχήματα συνεργασιών, να αξιοποιήσουν τις διαφορετικές

δυνατότητες και το ανθρώπινο δυναμικό κάθε περιοχής (διαφορετικοί μουσειακοί χώροι, ύπαρξη διαφορετικών φορέων και οργανώσεων σε κάθε περιοχή όπως σύλλογοι ατόμων με αναπηρίες, πανεπιστήμια, κ.λπ.) και να ενεργοποιήσουν διαδικασίες από «κάτω προς τα πάνω» προκαλώντας μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αλλαγές και σε πιο κεντρικό επίπεδο.

- Η προώθηση ανάλογων δικτύων συνεργασίας μπορεί να συμβάλει στην ενεργοποίηση στη συμμετοχή φορέων ατόμων με αναπηρίες, στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών φορέων και εκπροσώπων τους όπως μουσεία, σχολεία, Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, πανεπιστήμια, σύλλογοι ατόμων με αναπηρίες, κ.λπ., στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ανάλογων δράσεων, στην ενδυνάμωση της σχέσης των μουσείων με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία, στη ενίσχυση της σχέσης μουσείου και σχολείου, στην ανάπτυξη μεγαλύτερου επαγγελματισμού, στη βιωσιμότητα των δράσεων αυτών και στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σε τοπικό και ευρύτερο επίπεδο.

Τα παραπάνω αποτελούν πτυχές μιας συστηματικής πολιτικής προσβασιμότητας και εκπαίδευσης η οποία θα πρέπει να ενισχυθεί και να προωθηθεί σε εθνικό αλλά και τοπικό επίπεδο ώστε η νομοθεσία και οι θεωρητικές διακηρύξεις να μην παραμένουν στο επίπεδο της ρητορικής. Οι αρχές του *Καθολικού Σχεδιασμού* για το περιβάλλον και του *Καθολικού Σχεδιασμού της Μάθησης* μπορούν να αποτελέσουν βασικά πλαίσια για την άρση φραγμών προσβασιμότητας για τα άτομα με αναπηρίες γενικότερα αλλά και την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες. Σε επίπεδο εκπαίδευσης θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι γέφυρες συνεργασίας μεταξύ μουσείου και σχολείου μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία «*αλυσίδων εκπαιδευτικής πρόσβασης*» κατ' αναλογία με τις αρχές του *Καθολικού Σχεδιασμού* που γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα «*αλυσίδων πρόσβασης*» (Μπερτσιμάς, 2003:69) και όχι «*νησίδων πρόσβασης*». Η ενημέρωση, η γνώση, η εξάλειψη προκαταλήψεων, η επίγνωση των δυνατοτήτων κάθε φορέα και της σημασίας της διεπιστημονικής προσέγγισης και συνεργασίας είναι βασικές προϋποθέσεις ώστε η σχέση μουσείου και σχολείου να μην εξαντλείται σε «συμπτωματικές» συναντήσεις και σε μεμονωμένες προσπάθειες ατόμων και φορέων που σε πολλές περιπτώσεις είναι αξιόλογες. Σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητη η συνειδητοποίηση της ευθύνης του μουσείου και του σχολείου στο μέτρο της ευθύνης και των αρμοδιοτήτων που τους αναλογεί σε ένα πλαίσιο που θα πρέπει να ενθαρρύνει, να δημιουργεί και να διευκολύνει προοπτικές ουσιαστικής συνεργασίας και εξέλιξης. Η ανάδειξη και αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και η ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των ατόμων στον πολιτισμό προϋποθέτει πολίτες που έχουν ευκαιρίες και είναι σε θέση να την γνωρίσουν και να συμβάλουν σε αυτή. Η πραγμάτωση του δικαιώματος όλων για πρόσβαση στον πολιτισμό είναι υποχρέωση κάθε δημοκρατικής, ισόνομης και πολιτισμένης κοινωνίας που αναγνωρίζει, σέβεται και συμπεριλαμβάνει την ετερότητα των μελών της και ταυτόχρονα αποτελεί και δείκτη του πολιτισμού μιας κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη Βιβλιογραφία

- ADA (1990). Americans with disabilities act, ανακτημένο στις 23 Νοεμβρίου 2014 από http://www.ada.gov/2010_regs.htm.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Education Needs*, 7 (1), 3-7.
- Allday, K. (2009). From changeling to citizen: Learning disability and its representation in museums. *Museum and Society*, 7 (1), 32-49.
- Antonopoulou, K. (2000). Out-of-school learning for children with special educational needs in Greece. Paper presented at *International Special Education Congress (ISEC) Including the Excluded. University of Manchester 24th – 28th July 2000*, ανακτημένο στις 28 Φεβρουαρίου 2011 από http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_a/antonopo_1.htm
- Argyropoulos, V. (2002). *An investigation into tactual shape perception and geometrical concepts in students who are blind*. PhD diss., University of Birmingham.
- Armstrong, B. (2003). Art education for children in public schools. In E. S. Axel & N. S. Levent (Eds.), *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 354-363). New York: AFB Press.
- Arter, C. (1997). English. In H. Mason, & S. McCall (Eds.), *Visual impairment. Access to education for children and young ppeople* (pp. 207-217). London: David Fulton Publishers.
- Arter, C., Everest, P., & McCall, S. (1997). Humanities. In H. Mason & S. McCall (Eds.) *Visual impairment. Access to education for children and young people* (pp. 244-252). London: David Fulton Publishers.
- Axel, S. E., & Levent, S. N. (Eds.) (2003). *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment*. New York: AFB Press.
- Axel, S. E., Hooper, V., Kardoulis, T., Keyes S. S., & Rosenberg, F. (2003). AEB's guidelines for verbal description. In E. S. Axel & N. S. Levent (Eds.), *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 229-237). New York: AFB Press.
- Bell, A.J., Matty, S., & Weisen, M. (2006). *MLA disability survey 2005*. London: Museums, Libraries and Archives Council.
- Benaki, I. (1991). The tactile museum at the Lighthouse for the blind in Athens, Greece. In *Museums without barriers. A new deal for disabled people* (pp. 143-146). Fondation de France/ICOM. London: Routledge.
- Bennett, T. (1995). *The birth of the museum. History, theory, politics*. London: Routledge.
- Black, G. (2005). *The engaging museum. Developing museums for visitor involvement*. London – N.Y.: Routledge.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1997). *The love of art: European museums & their public*. Cambridge: Policy Press.

- Bourdieu, P., Darbel, A., & Schnapper, D. (1969). *L' amour de l' art: Les musées d' art européens et leurs publics*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Brooks, M., & Brooks, C. (1997). Art and Design. In H. Mason & S. McCall (Eds.), *Visual impairment. Access to education for children and young people* (pp. 289-300). London: David Fulton Publishers.
- Buyurgan, S. (2009). The expectations of the visually impaired university students from museums. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (3), 1192-1204.
- Candlin, F. (2008). Museums, modernity and the class politics of touching objects. In H. J. Chatterjee (Ed.), *Touch in museums. Policy and practice in object handling* (pp. 9-20). Oxford-New York: BERG.
- Candlin, F. (2006). The dubious inheritance of touch: Art history and museum access. *Journal of Visual Culture* 5 (2), 137-154.
- Candlin, F. (2003). Blindness, art and exclusion in museums and galleries. *Journal of Art and Design Education*, 22 (1), 100-110.
- CAST, (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author, ανακτημένο στις 15 Μαΐου 2015 από <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>
- Chu, P. (2010). New wine in old bottles? *The International Journal of the Inclusive Museum*, 3 (2), 95-101.
- Classen, C. (2005). Touch in the museum. In C. Classen (Ed.), *The book of touch* (pp.275-286). Oxford-New York: BERG.
- Clamp, S. (1997). Mathematics. In H. Mason & S. McCall (Eds.), *Visual impairment. Access to education for children and young people* (pp. 218-235). London: David Fulton Publishers.
- Cobb, R. (1997). Study Skills. In H. Mason, & S. McCall (Eds.), *Visual impairment. Access to education for children and young people* (pp. 179-186). London: David Fulton Publishers.
- Coffee, K. (2008). Cultural inclusion, exclusion and the formative roles of museums. *Museum Management and Curatorship*, 23 (3), 261-279.
- Coxall, H. (2006). Open minds: Inclusive practices. In H. H. Genoways (Ed.), *Museum philosophy for the twenty-first century* (pp. 139-149). United States: Altamira Press.
- Council of Europe Committee of Ministers, Recommendation No. (92) 6 (1992). On the Coherent Policy for People with Disabilities, ανακτημένο στις 5 Φεβρουαρίου 2015 από <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=2398057&SecMode=1&DocId=602414&Usage=2>.
- DCMS (2000). *Centres for social change: Museums, galleries and archives for all. Policy guidance on social inclusion for DCMS funded and local authority museums, galleries and archives in England*. London: Department of Culture, Media and Sport, ανακτημένο στις 2 Νοεμβρίου 2014 από http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20061209095553/http://www.culture.gov.uk/NR/rdonlyres/D5C247C2-8BAB-4CB4-80E9-DEB168AFE8D5/0/centers_social_change.pdf

- DCMS (2000α). *The learning power of museums-A vision for museums education*. London: Department of Culture, Media and Sport, ανακτημένο στις 5 Νοεμβρίου 2014 από http://dera.ioe.ac.uk/4551/2/museum_vision_report.pdf
- DDA (1995). Disability discrimination act, ανακτημένο στις 23 Νοεμβρίου 2014 από <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents>
- De Coster, K., & Loots, G. (2004). Somewhere in between touch and vision: In search of a meaningful art education for blind individuals. *Journal of Art and Design Education*, 23 (3), 326-334.
- Delin, A. (2003). *Disability in context*. London: Resource, ανακτημένο στις 30 Νοεμβρίου 2014 από http://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/topics/Disability_and_museums/dis_guide01.pdf
- Delin, A. (2002). Buried in the footnotes: The absence of disabled people in the collective imagery of our past. In R. Sandell (Ed.), *Museums, society, inequality* (pp. 84-97). London: Routledge.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dodd, J., Jones, C., Jolly, D., & Sandell, R. (2010). Disability reframed. Challenging visitor perception in the museum. In R. Sandell, J. Dodd & R. Garland-Thomson (Eds.), *Representing disability, activism and agency in the museum* (pp. 92-111). London: Routledge.
- Dodd, J., Sandell, R., Jolly, D., & Jones, C. (Eds.) (2008). *Rethinking disability representation in museums and galleries*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, Department of Museum Studies, University of Leicester, ανακτημένο στις 26 Οκτωβρίου 2014 από <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/rethinking-disability-representation-1/rdrsmallest.pdf>
- Dodd, J., Sandell, R., Delin, A., & Gay, J. (Eds.) (2004). *Buried in the footnotes: The representation of disabled people in museum and gallery collection*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, Department of Museum Studies, University of Leicester, ανακτημένο στις 21 Δεκεμβρίου 2014 από <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/buriEd-in-the-footnotes/BITF2.pdf>
- Dodd, J., & Sandell, R. (2001) (writ. & Eds.). *Including museums. Perspectives on museums, galleries and social inclusion*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, Department of Museum Studies, University of Leicester, ανακτημένο στη 1 Νοεμβρίου 2014 από <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/small-museums-and-social-inclusion/Including%20museums.pdf>
- Dodd, J., & Sandell, R. (1998). *Building bridges. Guidance on developing audiences*. London: Museums and Galleries Commission.
- Drower, J., & Gerra, L. L. (2003). Art therapy: Emphasizing process. In E. S. Axel & N. S. Levent (Eds.), *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 406-423). New York: AFB Press.

- Durbin, G., Morris, S., & Wilkinson, S. (1990). *A teacher's guide to learning from objects*. English Heritage.
- European Blind Union (EBU) (2012). *EBU Access to culture survey 2012. Mapping current levels of accessibility to cultural venues and activities in Europe*, ανακτημένο στις 12 Φεβρουαρίου 2015 από <http://www.euroblind.org/working-areas/access-to-culture/nr/1315>
- EuCAN (2003). *European concept for accessibility. Technical assistance manual*, ανακτημένο στις 20 Οκτωβρίου 2014 από <http://eca2013.derond.com/index.php/documents/eucan-documents/13-2003-european-concept-for-accessibility-2003/file>
- EuCAN, (1996). *European concept for accessibility*, ανακτημένο στις 20 Οκτωβρίου 2014 από <http://www.eca.lu/index.php/documents/eucan-documents/14-1996-european-concept-for-accessibility-1996/file>
- Falk, J., & Dierking, L. (2000). *Learning from museums. Visitors experiences and the making of meaning*. London: Altamira Press.
- Falk, J., & Dierking, L. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact. *Curator* 40 (3), 211-218.
- Falk, J., & Dierking, L. (1992). *The museum experience*. Washington.
- Filippatou, D. & Kaldi, S. (2010). The effectiveness of project-based learning on pupils with learning difficulties regarding academic performance, group work and motivation. *International Journal of Special Education*, 25 (1), 17-26.
- Fleming, D. (2001). Reflects on the politics and history of social inclusion and the implications for the sector. In J. Dodd & R. Sandell (writ. & Eds.), *Including museums. Perspectives on museums, galleries and social inclusion* (pp.16-19). Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, Department of Museum Studies, University of Leicester, ανακτημένο στη 1 Νοεμβρίου 2014 από <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/small-museums-and-social-inclusion/Including%20museums.pdf>
- Fletcher, V. (2013). Museums around the world that enliven our souls: Inclusion through rich experience. *Curator, The Museum Journal* 56 (3), 297-305.
- Fondation de France/ICOM (1991). *Museums without barriers. A new deal for disabled people*. London: Routledge.
- Gay, J., & Fraser, M. (2008). What does representation matter? In J. Dodd, R. Sandell, D. Jolly & C. Jones (Eds.), *Rethinking disability representation in museums and galleries* (pp.21-27). Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, Department of Museum Studies, University of Leicester, ανακτημένο στις 21 Δεκεμβρίου 2014 από <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/rethinking-disability-representation-1/rdrsmallest.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Ginley, B. (2013). Museums: A whole new world for visually impaired people. *Disability Studies Quarterly* 33, (3), ανακτημένο στις 7 Δεκεμβρίου 2014 από <http://dsq-sds.org/article/view/3761/3276>
- Grassini, A. (2003). Museo Omero. In E. S. Axel & N. S. Levent (Eds.), *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 458-459). New York: AFB Press.
- Griffin, J. (2007). Students, teachers and museums: Toward an intertwined learning circle. In J. H. Falk, L.D. Dierking & S. Foutz (Eds.), *In principle, in practice. Museums as learning institutions* (pp. 31-42). UK – USA: Altamira Press.
- Golden, T., & Walsh, L. (2013). Play for all at Chicago Children’s Museum: A history and overview. *Curator, The Museum Journal* 56 (3), 337-347.
- Gollesz, Z. (1991). Blind children in the museums of Budapest, Hungary. In *Museums without barriers. A new deal for disabled people* (pp. 127-129). Fondation de France/ICOM. London: Routledge.
- Goodman, N. (1985). The end of the museum? *Journal of Aesthetic Education* 19 (2), 53-62.
- Hayhoe, S. (2013). The philosophical, political and religious roots of touch exhibitions in 20th century British museums. *Disability Studies Quarterly* 33 (3), ανακτημένο στις 15 Ιανουαρίου 2015 από <http://dsq-sds.org/article/view/3760/3273>
- Hayhoe, S. (2013^a). A practice report of students from a school for the blind leading groups of younger mainstream students in visiting a museum and making multi-modal artworks. *Journal of Blindness Innovation and Research* 3 (2), ανακτημένο στις 10 Απριλίου 2015 από <http://eprints.lse.ac.uk/50351>
- Hayhoe, S. (2000). The effects of late arts education on adults with early visual disabilities. *Educational Research and Evaluation* 6 (3), 229-249.
- Handa, K., & Dairoku, H. (2010). Investigation of priority needs in terms of museum service accessibility for visually impaired visitors. *The British Journal of Visual Impairment*, 28 (3), 221-234.
- Hartley, E. (1995). Disabled people and museums: The case for partnership and collaboration. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Museum, media, message* (pp.151-155). London: Routledge.
- Hein, G. (1999). The constructivist museum. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (pp.73-79). London: Routledge.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.
- Hein, G. (1995). The constructivist museum. *Journal for Education in Museums*, 16, 21-23.
- Hennigar-Shuh, J. (1999). Teaching yourself to teach with objects. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (pp.80-91). London: Routledge.
- Hetherington, K. (2003). Accountability and disposal: Visual impairment and museum. *Museum and Society*, 1 (2), 104-115.
- Hetherington, K. (2002). The unsightly. Touching the Parthenon frieze. *Theory, Culture & Society*, 19 (5/6), 187-205.

- Hetherington, K. (2000). Museums and the visually impaired: The spatial politics of access. *The Sociological Review*, 48 (3), 444-463.
- Hevey, D. (2010). Behind the shadow of Merrick. In R. Sandell, J. Dodd & R. Garland-Thomson (Eds.), *Representing disability, activism and agency in the museum* (pp. 79-91). London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education. Purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2006). The power of museum pedagogy. In H. H. Genoways (Ed.), *Museum philosophy for the twenty-first century* (pp. 235-245). United States: Altamira Press.
- Hooper-Greenhill, E. (1999) (Ed.). *The educational role of the museum*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999α). Education, communication and interpretation: Towards a critical pedagogy in museums. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (pp. 3-27). London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999γ). Communication in theory and practice. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (pp.28-42). London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museum and gallery education*. London: Leicester University Press.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the shaping of knowledge*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E., Sandell, R, Moussouri, T., & O’Riain, H. (2000). *Museums and social inclusion-The GLLAM report*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, Department of Museum Studies, University of Leicester, ανακτημένο στις 4 Νοεμβρίου 2014 από <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/museums-and-social-inclusion-the-gllam-report/GLLAM%20Interior.pdf>
- Howell, C. (2003). Tate Modern. In E. S. Axel, & N. S. Levent (Eds.), *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 477-479). New York: AFB Press.
- Huebner, K. (2000). Visual impairment. In M. Cay Holbrook & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of education, History and theory of teaching children and youths with visual impairments* (Vol. I) (pp.55-76). New York: AFB Press.
- Ingle, M. (1999). Pupils’ perception of museum education sessions. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The Educational role of the museum* (pp. 312-319). London: Routledge.
- Jacobson, W. (1993). *The art and science of teaching orientation and mobility to persons with visual impairments*. New York: AFB Press.
- Kalou, A. (2012). Myrtis. Facing the past. Experiencing the present. *The Journal of the Centre for Accessible Environments, Access by Design 130*, 14-18, ανακτημένο στις 26 Μαρτίου 2013 από http://accessgreece.com/wp-content/uploads/2013/01/Access_by_Design130_2012_the_UKs_leading_quarterly_publication_on_inclusive_design-1.pdf

- Kanari, H., & Argyropoulos, V. (2014). Museum educational programmes for children with visual disabilities. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 6 (3), 13–24.
- Kanari, H. & Vemi, V. (2012). Museum educational programs for children with disabilities. Current practices in Greece. In Chr. Prachalias (Ed.), *Proceedings of the 8th International Conference of Education* (pp. 984-989). Samos Island, 5-7 July, 2012. Greece Research of Training Institute of the East Aegean (INEAG), Greece.
- Kardoulis, T. (2003). Guidelines for making tactile diagrams and accompanying narratives. In E. S. Axel & N. S. Levent (Eds.), *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 271-292). New York: AFB Press.
- Kisiel, F.J. (2003). Teachers, museums and worksheets: A closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14 (1). Kluwer Academic Publishers, 3-21.
- Kirby, W. (1983). Exploring woodland and seashore. *The British Journal of Visual Impairment*, 1, 24.
- Kirkwood, R., & McCall, S. (1997). Education provision. In H. Mason, & S. McCall (Eds.), *Visual impairment. Access to education for children and young people* (pp. 13-20). London: David Fulton Publishers.
- Lang, C., Reeve, J., & Woollard, V. (2006). *The responsive museum. Working with audiences in the twenty-first century*. London: Ashgate.
- Lang, C. (2006). The public access debate. In C. Lang, J. Reeve, & V. Woollard (Eds.), *The responsive museum. Working with audiences in the twenty-first century* (pp. 29-38). London: Ashgate.
- Lee, Y., & Duncum, P. (2011). Coming to our senses: Revisiting the haptic as a perceptual system. *International Journal of Education through Art*, 7 (3), 233-244.
- Levent, N., Kleege, G., & Muyskens Pursley, J. (2013). Guest editors' introduction: Museum experience and blindness. *Disability Studies Quarterly* 33, (3), ανακτημένο στις 4 Ιανουαρίου 2015 από <http://dsq-sds.org/article/view/3751>
- Levent, S. N. (2003). Art-making materials and techniques. In E. S. Axel & N. S. Levent (Eds.), *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 321-335). New York: AFB Press.
- Levi, S. A. (2005). Beyond vision: Integrating touch into museums. The Tactile Museum of the Lighthouse for the Blind in Athens, Greece. *The Braille Monitor*, 48 (6), ανακτημένο στις 26 Ιανουαρίου 2010 από <http://www.nfb.org/images/nfb/Publications/bm/bm05/bm0506/bm0506tc.htm>
- Lisney, E., Bowen P.J., Hearn, K., & Zedda, M. (2013). Museums and technology: Being inclusive helps accessibility for all. *Curator, The Museum Journal* 56 (3), 353-361.
- Mason, H., & McCall, S. (Eds.) (1997). *Visual impairment. Access to Education for children and young people*. London: David Fulton Publishers.

- Mason, H. (1997). Common eye defects and their educational implications. In H. Mason & S. McCall (Eds.), *Visual impairment. Access to education for children and young people* (pp. 38-50). London: David Fulton Publishers.
- Mason, H. (1997α). Assessment of vision. In H. Mason & S. McCall (Eds.), *Visual impairment. Access to education for children and young people* (pp. 51-63). London: David Fulton Publishers.
- Mason, H. (1997β). Anatomy and physiology of the eye. In H. Mason & S. McCall (Eds.), *Visual impairment. Access to education for children and young people* (pp. 30-37). London: David Fulton Publishers.
- Mason, H. & Arter, C. (1997). The preparation of raised diagrams. In H. Mason & S. McCall (Eds.), *Visual impairment. Access to education for children and young people* (pp. 171-178). London: David Fulton Publishers.
- Maxwell, E. L., & Platten Killeen, J. (2002). Museums visits: Experiences of special education and typically developing children. *The Journal of Museum Education* 27 (1), 18-21.
- McCulloh, D. (2013). Blind photographers: Vision, accessibility and empowerment in the museum. *Disability Studies Quarterly* 33, (3), ανακτημένο στη 1 Ιανουαρίου 2015 από <http://dsq-sds.org/article/view/3756/3290>
- McGinnis, R. (2003). Metropolitan Museum of Art. In E. S. Axel, & N. S. Levent (Eds.), *Art Beyond Sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 454-457). New York: AFB Press.
- McGinnis, R. (1999). The disabling society. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (pp. 278-287). London: Routledge.
- McGlone, F. (2008). The two sides of touch: Sensing and feeling. In H. J. Chatterjee (Ed.), *Touch in museums. Policy and practice in object handling* (pp. 41-60). Oxford-New York: BERG.
- McLinden, M., & McCall, S. (2002). *Learning through touch: Supporting children with visual impairment and additional difficulties*. London: David Fulton Publishers.
- McNear, D. (2000). Arts education. In M. Cay Holbrook & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of education* (Vol. II). *Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (pp.400-436). New York: AFB Press.
- Merriman, N. (1998). Museum visiting as a cultural phenomenon. In P. Vergo (Ed.), *The new museology* (pp. 149-171). London: Reaktion Books.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. California.
- Minett, S. (1997). Science. In H. Mason & S. McCall (Eds.), *Visual impairment. Access to education for children and young people* (pp. 236-243). London: David Fulton Publishers.
- Museums, Libraries, Archives (MLA) (2004). "Access for all" toolkit. Enabling inclusion for museums, libraries and archives. UK: MLA, ανακτημένο στις 15 Απριλίου 2015 από http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20081209011037/http://www.mla.gov.uk/resources/assets//A/access_mla_tk_pdf_5670.pdf

- Moussouri, T. (2007). Implications of the social model of disability for visitor research. *Visitors Studies*, 10 (1), 90-106.
- Munday, V. (2002). *Guidelines for establishing, managing and using handling collections and hands on exhibits in museums. Galleries and children's centres*. UK: Resource, The Council for Museums, Archives and Libraries.
- Nakou, I., & Vemi, V. (2008). Museums, universities and schools. In H. Kraeutler (Ed.), *Heritage learning matters. Museum and universal heritage. Proceedings of the ICOM/CECA'07 Conference* (pp. 228-234). Vienna, August 20-24, 2007. Vienna: Schlebrugge.
- Nelson, S. (2003). A professional artist and curator who is blind. In E. S. Axel & N. S. Levent (Eds.), *Art Beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 28-31). New York: AFB Press.
- Newman, A., McLean, F., & Urquhart, G. (2005). Museums and the active citizen: Tackling the problems of social exclusion. *Citizenship Studies*, 9 (1), 41-57.
- Noble, G., & Chatterjee, J. H. (2008). Enrichment programmes in hospital: Using museum loan boxes in University College London Hospital. In H. J. Chatterjee (Ed.), *Touch in museums. Policy and practice in object handling* (pp. 215-223). Oxford-New York: BERG.
- O' Brien, M., & Candlin, F. (2001). Lifelong learning in museums: A critical appraisal. *London: Birkbeck ePrints*, ανακτημένο στις 18 Φεβρουαρίου 2012 από <http://eprints.bbk.ac.uk/754>
- Panelli-Sarraf, V. (2008). The relationship between disabled people and museums: A research based on interviews with visitors and directors of museums. *The International Journal of Inclusive Museum*, 1 (2), 53-61.
- Partington-Sollinger, Z., & Morgan, A. (2011). *Shifting perspectives. Opening up museums and galleries to blind and partially sighted people*. CultureLink. RINB, MLA, ανακτημένο στις 25 Μαρτίου 2015 από http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0CDgQFjAD&url=http%3A%2F%2Fg3ict.org%2Fdownload%2Fp%2FfileId_854%2FproductId_175&ei=AcQSVfS1FcyBUbv6gFg&usg=AFQjCNE8neEla3ru5C1YeSM5khgyBINwog
- Pearson, A. (2003). A museum professional. In E. S. Axel & N. S. Levent (Eds.), *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 39-42). New York: AFB Press.
- Pearson, A. (1991). Touch exhibitions in the United Kingdom. In *Museums without barriers. A new deal for disabled people* (pp. 122-126). Fondation de France/ICOM. London: Routledge.
- Pearson, A. (1989). Museum education and disability. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Initiatives in museum education* (pp.22-23). Leicester: Department of Museum Education, University of Leicester.
- Pearson, A. (1984). Please touch. An exhibition of animal sculptures at the British Museum. *The International Journal of Museum Management and Curatorship*, 3, 373-378.

- Pearson, A., & Aloysious, C. (1994). *The big foot. Museums and children with learning difficulties*. London: Trustees of the British Museum. British Museum Press.
- Perttunen, M. (2003). Art-based community projects with teenagers. In E. S. Axel & N. S. Levent (Eds.), *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 400-405). New York: AFB Press.
- Piscitelli, B., Everett, M., Weier, K., & QUT Museums Collaborative (2003). *Enhancing young children's museum experiences: A manual for museum staff*. QUT: Brisbane, ανακτημένο στις 10 Αυγούστου 2015 από <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0C CcQFjABahUKewjtpOi3qPLHAhWK1hoKHVhZBIo&url=http%3A%2F%2Fwww.qm.qld.gov.au%2F~%2Fmedia%2FDocuments%2FLearning%2520resources%2FQMSB%2FManuals%2Fenhancing-childrens-museum-experiences.pdf&usg=AFQjCNEBGKyLBUWh7Fq9zb2yhn4Yxxosgw&cad=rja>
- Phillips, L. (2008). Reminiscence: Recent work in British Museum. In H. J. Chatterjee (Ed.), *Touch in museums. Policy and practice in object handling* (pp. 199-204). Oxford-New York: BERG.
- Prudhomme, J. (1991). Receiving visually handicapped and non-sighted children at the Natural History Museum in Bordeaux, France. In *Museums without barriers. A new deal for disabled people* (pp. 140-142). Fondation de France/ICOM. London: Routledge.
- Raj, P. (2001). Responds to some of the recent criticisms levelled at museums' involvement with social inclusion. In J. Dodd & R. Sandell (writ. & Eds.), *Including museums. Perspectives on museums, galleries and social inclusion* (pp. 20-22). Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, Department of Museum Studies, University of Leicester, ανακτημένο στη 1 Νοεμβρίου 2014 από <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/small-museums-and-social-inclusion/Including%20museums.pdf>
- Reich, C., Lindgren-Streicher, A., Beyer, M., Levent, N., Pursley, J., & Mesiti, L.A. (2011). *Speaking out on art and museums: A study on the needs and preferences of adults who are blind or have low vision. Report*. Museum of Science, Boston & Art Beyond Sight, ανακτημένο στις 27 Νοεμβρίου 2014 από https://www.imamuseum.org/sites/default/files/attachments/TMA_ABS_Speaking_Out_on_Art_and_Museums_Report_1.pdf
- Resource: The Council for Museums, Archives and Libraries (2001). *Disability directory for museums and galleries*. London, ανακτημένο στις 25 Νοεμβρίου 2014 από http://www.accessibletourism.org/resources/uk_museumsand-galleries_disability_directory_pdf_6877.pdf
- Robson, C. (1997). *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Rosen, P. (2003). Art making for skill development. In E. S. Axel & N. S. Levent (Eds.), *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 392-399). New York: AFB Press.

- Rosenberg, F. (2003). Museum of Modern Art, New York. In E. S. Axel & N. S. Levent (Eds.), *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 466-468). New York: AFB Press.
- Rosenberg, F., Schroder, L., & Wheelock F. P. (2003). Museum and school collaborations. In E. S. Axel & N. S. Levent (Eds.), *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 364-373). New York: AFB Press.
- RNIB, Vocaleyes (2003). *Talking images guide. Museums, galleries and heritage sites: Improving access for blind and partially sighted people*, ανακτημένο στις 14 Ιανουαρίου 2015 από http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&vEd=0CCcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.vocaleyes.co.uk%2Fcore%2Fcore_picker%2Fdownload.asp%3Fid%3D435%26filetitle%3DTalking%2BImages%2BReport%2B-%2BPDF%2BFile&ei=x26VLbxAsL7ygOov4DIAw&usg=AFQjCNFdPivLXJhaQX-VsYpO3tqB3I9NrA
- Rubin, E. (2003). Museums of Fine Arts, Boston. In E. S. Axel & N. S. Levent (Eds.), *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 462-465). New York: AFB Press.
- Ruyssinck, M., & Raemdonck Van M. (1991). The Museum for the Blind in Brussels, Belgium. In *Museums without barriers. A new deal for disabled people* (pp. 134-139). Fondation de France/ICOM. London: Routledge.
- Salmen, P.S. J. (1998). *Everyone's welcome: The Americans with Disabilities Act and museums*. Washington, DC: American Association of Museums, ανακτημένο στις 30 Νοεμβρίου 2014 από <http://files.eric.Ed.gov/fulltext/ED437754.pdf>
- Sandell, R. (2007). *Museums, prejudice and the reframing of difference*. London: Routledge.
- Sandell, R. (2003). Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change. *Museum and Society* 1(1), 45-62.
- Sandell, R. (2002) (Ed.). *Museums, society, inequality*. London: Routledge.
- Sandell, R. (2002a). Museums and the combating of social inequality: Roles, responsibilities, resistance. In R. Sandell (Ed.), *Museums, society, inequality* (pp. 3-23). London: Routledge.
- Sandell, R., Dodd, J., & Garland-Thomson, R. (Eds.) (2010). *Re-presenting disability. Activism and agency in the museum*. London: Routledge.
- Sandell, R., & Dodd, J. (2010). Activist practice. In R. Sandell, J. Dodd & R. Garland-Thomson (Ed.), *Re-presenting disability. Activism and agency in the museum* (pp. 3-22). London: Routledge.
- Sandell, R., Delin, A., Dodd, J., & Gay, J. (2005). Beggars, freaks and heroes? Museum collections and the hidden history of disability. *Museum Management and Curatorship*, 20 (1), 5-19.
- Shepherd, H. (2009). Inclusion and museums: Developing inclusive practice. *British Journal of Special Education*, 36 (3), 140-145.

- Sacks, Z. S. (2014). Social interaction. In C. B. Alman & S. Lewis (Eds.), *ECC Essentials. Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments* (pp. 324-368). New York: AFB Press.
- Sacks, Z. S., & Silberman, K. R. (2000). Social skills. In M. Cay Holbrook, & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of education Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (Vol. II) (pp.616-652). New York: AFB Press.
- Smith, R. D. (2003). Museums and verbal description. In E. S. Axel, & N. S. Levent (Eds.), *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 220-223). New York: AFB Press.
- Smithsonian Accessibility Program (1996). *Smithsonian guidelines for accessible exhibition design*. Office of the Provost, ανακτημένο στις 10 Φεβρουαρίου 2015 από <http://accessible.si.Edu/pdf/Smithsonian%20Guidelines%20for%20accessible%20design.pdf>
- Snyder, J. (2007). Audio description: The visual made verbal. *The International of the Arts in Society* 2 (2), 99-104.
- Snyder, J. (2003). Verbal description: The visual made verbal. In E. S. Axel & N. S. Levent (Eds.), *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 224-228). New York: AFB Press.
- Spence, C., & Gallace, A. (2008). Making sense of touch. In H. J. Chatterjee (Ed.), *Touch in museums. Policy and practice in object handling* (pp. 21-40). Oxford-New York: BERG.
- Stefanidis, A., & Stroggilos, V. (2015). Union gives strength: mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies* 41 (4), 393-413.
- Stone, J. (1997). Mobility and independence skills. In H. Mason & S. McCall (Eds.), *Visual impairment. Access to Education for children and young people* (pp. 159-168). London: David Fulton Publishers.
- Stroggilos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: The influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education* 27 (2), 185-189.
- Tlili, A. (2008). Behind the policy mantra of the inclusive museum: Receptions of social exclusion and inclusion in museums and science centres. *Cultural Sociology* 2 (1), 123-147.
- Tobin, M. (1997). Assessment procedures. In H. Mason & S. McCall (Eds), *Visual Impairment. Access to Education for Children and Young People* (pp. 76-83). London: David Fulton Publishers.
- Tranter R., & Palin, N. (2004). Including the excluded: An art in itself. *Support for Learning*, 19 (2), 88-95.
- Tsekou, M. (2012). National Museum of Contemporary Arts (EMST) without borders. Στο E. Nardi (Ed.), *Best practice I. A tool to improve museum Education internationally, ICOM/CECA*, Roma: Edizioni Nuova Cultura, ανακτημένο στις 29 Οκτωβρίου 2012 από

<https://docs.google.com/file/d/0B8yHu7SudP4kSHIETHpCVm1ET1U/Edit?pli=1>

- UCR/California Museum of Photography (2009). *Sight unseen. International photography by blind artists*, ανακτημένο στη 1 Ιανουαρίου 2015 από http://138.23.124.165/exhibitions/sightunseen/pdf/SIGHTUNSEEN_Catalog.pdf
- United Nations (2006). *United Nations conventions on the rights of persons with disabilities*, ανακτημένο στις 15 Οκτωβρίου 2014 από <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm#convtext>
- United Nations (1994). *Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*, ανακτημένο στις 15 Οκτωβρίου 2014 από <http://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf>
- United Nations (1948). *Universal declaration of human rights*, ανακτημένο στις 21 Νοεμβρίου 2014 από <http://www.un.org/en/documents/udhr/>
- Vemi, V. (2007). Staging narratives in the museum: The guided tour and museum education. *Museology e-Journal*, 4, 71-80. University of the Aegean. Department of Cultural Technology and Communication.
- Vemi, V., & Kanari, H. (2008). School teachers and museum education: A key factor in expanding the inclusive character of museums. *The International Journal of the Inclusive Museum 1*, 1–8.
- Vergo, P. (1989) (Ed.). *New museology*. London: Reaktion Books.
- Vosniadou, S. (2001). How children learn. *Educational practices series 7, International Academy of Education – International Bureau of Education*, ανακτημένο στις 27 Φεβρουαρίου 2015 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125456e.pdf>
- Walters, D. (2009). Approaches in museums towards disability in the United Kingdom and the United States. *Museum Management and Curatorship*, 24 (1), 29-46.
- Wapner, J. (2013). Mission and low vision: A visually impaired museologist's perspective on inclusivity. *Disability Studies Quarterly* 33 (3), ανακτημένο στη 1 Σεπτεμβρίου 2014 από <http://dsq-sds.org/article/view/3756/3290>
- Watson, S. (2007) (Ed.). *Museums and their communities*. London–N.Y.: Routledge.
- Wehrens, M. B. (1991). European policy for the integration of disabled people into cultural life. In *Museums without barriers. A new deal for disabled people* (pp. 3-6). Fondation de France/ICOM. London: Routledge.
- Weisen, M. (2008). How accessible are museums today? In H. J. Chatterjee (Ed.), *Touch in museums. Policy and practice in object handling* (pp. 243-252). Oxford-New York: BERG.
- West, C., & Smith, C.H.F. (2005). “We are not a government poodle”. Museums and social inclusion under New Labour. *International Journal of Cultural Policy* 11 (3), 275-288.
- Wisker, C. (2003). A museum art studio program for adults. In E. S. Axel & N. S. Levent (Eds.), *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 308-318). New York: AFB Press.

- World Health Organization (2010). *Action plan for the prevention of avoidable blindness and visual impairment, 2009-2013*, ανακτημένο στις 5 Δεκεμβρίου 2014 από http://www.who.int/blindness/ACTION_PLAN_WHA62-1-English.pdf
- World Health Organization (2001). *International classification of functioning, disability and health – ICDH-2*. Switzerland: Geneva, ανακτημένο στις 30 Νοεμβρίου 2014 από <http://www.sustainable-design.ie/arch/ICIDH-2Final.pdf>
- Young, L. (2001). Representing black history. In J. Dodd & R. Sandell (writ. & Eds.), *Including museums. Perspectives on museums, galleries and social inclusion*. (pp. 61-66). Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, Department of Museum Studies, University of Leicester.

Ελληνική και Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών: Διδάγματα από τις εμπειρίες τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 43-71). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 17-42). Αθήνα: Διάδραση.
- Αθανασιάδου, Α. (2004). Μουσεία και πολιτιστικά κτίρια του Υπουργείου Πολιτισμού-Η πρόσβαση των ΑμεΑ. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού, Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 139-141). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2003, Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Αλεξίου, Χ. (2004). Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία στα πολιτιστικά δρώμενα: Το πρόβλημα και οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την επίλυσή του. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού, Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 230-237). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2003, Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Alpen, M. (2004). Τα προγράμματα υποδοχής των ατόμων με αναπηρίες στα Βασιλικά Μουσεία Καλών Τεχνών του Βελγίου. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού, Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 191-195). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003 Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Ανδρέου, Α., & Κασβίκης, Κ. (2010). Προετοιμάζοντας ενεργούς εκπαιδευτικούς στο χώρο του μουσείου: Η μουσειακή εκπαίδευση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 37-45). Αθήνα: Νήσος.
- Ανδρέου, Α., Κασίδου, Σ., Κυρίδης, Α., & Τσεκερίδου, Ε. (2008). «Το μουσείο είναι σχολείο». Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα μουσεία και την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση. Στο Α. Μπούνια, Ν. Νικονάνου & Μ. Οικονόμου (Επιμ.), *Η τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Διαχείριση, εκπαίδευση, επικοινωνία* (σσ. 313-322). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

- Αντζουλάτου-Ρετσίλα, Ε. (2005). *Πολιτιστικά και μουσειολογικά σύμμεικτα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αντζουλάτου-Ρετσίλα, Ε. (1997). Μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες: διαπιστώσεις-επισημάνσεις. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Ει. Τουντασάκη (Επιμ.), *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας* (σσ. 81-87). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα 27 Μαΐου 1993. Αθήνα: Gutenberg.
- Αργυρόπουλος, Β. (2015). Αναπηρία όρασης και θέματα προσβασιμότητας στα πολιτιστικά αγαθά και τα μουσεία. Στο Β. Αργυρόπουλος, Σ. Χαμονικολάου & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός/Ειδική Αγωγή. Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων* (σσ. 28-44). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίπππου (Επιμ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 27- 59). Αθήνα: Πεδίο.
- Αργυρόπουλος, Β. (2011). Η εκπαίδευση παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης: Ερευνητική και πρακτική προσέγγιση στο χώρο της διδασκαλίας. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σσ. 29-81). Αθήνα: Πεδίο.
- Αργυρόπουλος, Β. (2010). Το ζήτημα της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στον μουσειακό χώρο. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 309-317). Αθήνα: Νήσος.
- Αργυρόπουλος, Β. (2008). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις στο μάθημα: η εκπαίδευση του παιδιού με σοβαρά προβλήματα όρασης-Διδακτικές προσεγγίσεις*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Αργυρόπουλος, Β. (2006). Η αξιολόγηση της λειτουργικής όρασης των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης: Μια πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. 71 κείμενα για την αξιολόγηση* (σσ. 311-319). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Αργυρόπουλος, Β., Χαμονικολάου, Σ. & Κανάρη, Χ. (2015) (Επιμ.). *ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ/ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ. Η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Αργυρόπουλος, Β., & Κανάρη, Χ. (2011). Μουσεία και άτομα με οπτικές αναπηρίες: Μια ιδιότυπη μορφή κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Α. Μουταβελής (Επιμ.), *Η ειδική αγωγή αφητηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη. 2ο πανελλήνιο συνέδριο Ειδικής Αγωγής* (Τόμ. Β΄) (σσ.366-374). Αθήνα 15-18 Απριλίου 2010. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ασιδέρη, Δ. (2004). Μουσείο Αφής. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού, Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ.136-138). Θεσσαλονίκη, 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαρδακαστάνης, Γ. (2004). Η δικαιωματική προσέγγιση της αναπηρίας: Από τον πατερναλισμό στην ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 22-26). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες* (σσ.57-70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ., & Τουντασάκη, Ει. (Επιμ.) (1997). *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα 27 Μαΐου 1993. Αθήνα: Gutenberg.
- Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ., & Τουντασάκη, Ει. (1997α). Η οργάνωση και η θεματολογία της ημερίδας. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Ει. Τουντασάκη (Επιμ.), *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας* (σσ. 11-17). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα 27 Μαΐου 1993. Αθήνα: Gutenberg.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες* (Εισ. & μτφ. Α.Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Βέμη, Μπ. (2010). Από τις κούφιες λέξεις στην ομιλία του βιώματος. Η μουσειακή εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 56-64). Αθήνα: Νήσος.
- Βέμη, Β. (2006). Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση για μια κοινή «γλώσσα» μουσείου και σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 42, 7-22.
- Βέμη, Β. (2005). Σχεδιάζοντας μια αρχαιολογική μουσειοσκευή. Στο Ε. Σταυρίδου, Β. Βέμη, & Δ. Κάββουρα (Επιμ.), *Βιβλία, υλικά, λογισμικά για την εκπαίδευση: Από τη σχεδίαση στη διδακτική πράξη. Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας* (σσ. 9-17). Βόλος 13-14 Δεκεμβρίου Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βέμη, Β. (2003). Κατάρτιση εκπαιδευτικών: Το πρώτο βήμα για τη διατήρηση της κληρονομιάς. *7th international symposium world heritage cities*. Ρόδος, Δήμος Ρόδου-World Heritage Cities, 24-26 Σεπτεμβρίου 2003.
- Βέμη, Μπ. (1995). Μνημεία και εκπαίδευση. Η συμβολή των δασκάλων. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 56, 55-60.
- Βεργίδης, Δ. (2000). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η συμβολή του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή*

- πραγματικότητα; *Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες* (σσ. 301-309). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεροπουλίδου, Ρ. (2008). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου Βυζαντινού Πολιτισμού. Στο Α. Μπούνια, Ν. Νικονάνου & Μ. Οικονόμου (Επιμ.), *Η τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Διαχείριση, εκπαίδευση, επικοινωνία* (σσ. 323-334). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Βλάχου, Α. (2000). Διαμόρφωση πολιτικής για την πρόωπη εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες και ειδικότερα των μαθητών με προβλήματα όρασης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 99-116). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βουγιουκλίδης, Γ. (2006). Εκπαιδευοντας μαζί μαθητές με και χωρίς προβλήματα όρασης: Η περίπτωση του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αγρινίου. *1^ο εκπαιδευτικό συνέδριο, Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνία.*, Ιωάννινα 12-14 Μαΐου 2006, ΥΠΕΠΘ, Περιφερειακή Διεύθυνση Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, ανακτημένο στις 2 Φεβρουαρίου 2013 από http://srv-ipeir.pde.sch.gr/Educonf/1/10_.pdf
- Βουλή των Ελλήνων (2013). Σύνταγμα της Ελλάδας, ανακτημένο στις 30 Νοεμβρίου 2014 από http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/SYNTAGMA1_1.pdf
- Βουτσά, Ο. (2011). Η Ακρόπολη σε σχολείο κωφών και βαρηκόων μαθητών. *Ειδικό Σχολείο Κωφών και Βαρηκόων Φιλοθέης, 1998*. Στο Κ. Χατζηασλάνη, Ε. Καϊμάρα & Α. Λεοντή (Επιμ.), *Ακρόπολη και εκπαίδευση* (σ. 154). Αθήνα: ΥΠΠΟΤ, ΥΣΜΑ.
- Βουτυρά, Α., & Ζαφειροπούλου, Η. (2011). Η Ακρόπολη σε σχολείο μαθητών με νοητική στέρηση. Ίδρυμα Θεοτόκος, 1993. Στο Κ. Χατζηασλάνη, Ε. Καϊμάρα & Α. Λεοντή (Επιμ.), *Ακρόπολη και εκπαίδευση* (σ. 156). Αθήνα: ΥΠΠΟΤ, ΥΣΜΑ.
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Boussaid, M. (2004). Πρόσβαση τυφλών και ατόμων με προβλήματα όρασης στα μουσεία: Προοπτικές. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 55–59). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003 Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Βρανίκας, Ν. (2004). Μελέτη προσβασιμότητας για άτομα με αναπηρία στον Λευκό Πύργο. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 181-183). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Γαβαλάς, Γ. (2012). *Σχεδιασμός για όλους, προσβασιμότητα και πολιτιστική κληρονομιά: Οι δράσεις της Α'ΕΠΚΑ στον αρχαιολογικό χώρο της Ακροπόλεως (ειδικές ξεναγήσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα σε ΑμεΑ και άτομα με προβλήματα όρασης)*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων». Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Γαλάνη-Κρίκου, Μ. (1997). Αντιμετώπιση συγκεκριμένων ομάδων παιδιών από τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Νομισματικού Μουσείου. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Ει. Τουντασάκη (Επιμ.), *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας* (σσ. 59-64). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα 27 Μαΐου 1993. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2015). Ανθρωποκεντρική προσέγγιση του χώρου. Στο Β. Αργυρόπουλος, Σ. Χαμονικολάου & Χ. Κανάρη (Επιμ.) *Πολιτισμός/Ειδική Αγωγή. Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων* (σσ.292-299). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γερμανός, Δ. (2010). Το μουσείο πάει «σχολείο»; Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 287-297). Αθήνα: Νήσος.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερούλανου, Αι. (1985). Εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Μπενάκη. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 16, 22-26.
- Γερούλανου, Ζ. (2010). Ψηλαφίζοντας τα αρχαία χρόνια. Στο Α. Τσιτούρη & Ε. Μ. Πιτσιάβα (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας, Εκπαιδευτικές δράσεις για την πολιτιστική κληρονομιά και το περιβάλλον 2008-2009* (σσ. 166-172). Αθήνα: ICOM-Ελληνικό Τμήμα- CECA.
- Γεωργακά, Β., & Γαβαλάς, Γ. (2015). Εκπαιδευτικά προγράμματα για ΑνΕΕΑ σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Μια διαφορετική επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο της Ακροπόλεως. Στο Β. Αργυρόπουλος, Σ. Χαμονικολάου & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός/Ειδική Αγωγή. Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων* (σσ. 237-251). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γεωργούλα, Α. (2011). Η ισότιμη συμμετοχική εκπαίδευση ως δικαίωμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις στην αναπηρία και καλές πρακτικές για την ισότιμη συμμετοχική εκπαίδευση σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Νομική κατοχύρωση του δικαιώματος και δυνατότητες δικαστικής διεκδίκησής του. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 53, 8-20.
- Γκαζή, Α. (2004). Μουσεία για τον 21ο αιώνα. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 1, 3-12.
- Γκαζή, Α. (1999). Από τις μούσες στο μουσείο: Η ιστορία ενός θεσμού δια μέσου των αιώνων. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 70, 39-46.
- Γκαζή, Α. (1999α). Η έκθεση των αρχαιοτήτων στην Ελλάδα (1829-1909). Ιδεολογικές αφετηρίες-πρακτικές προσεγγίσεις. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 73, 45-53.
- Γκατζόλης, Χ., Κοκορότσκου, Μ., & Σακαλή, Ο. (2010). Εκπαιδευτικές δράσεις του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης. Στο Α. Τσιτούρη & Ε. Μ. Πιτσιάβα (Επιμ.), *Πρακτικά ημερίδας, Εκπαιδευτικές δράσεις για την πολιτιστική*

- κληρονομιά και το περιβάλλον 2008-2009 (σσ. 121-127). Αθήνα: ICOM-Ελληνικό Τμήμα- CECA.
- Γκότσης, Στ. (2011). «Εμείς» και οι «Άλλοι» στη μουσειακή εκπαίδευση: Αναφορά σε εκδοχές της διαπολιτισμικότητας μέσα από παραδείγματα ελληνικών εφαρμογών. Στο Ει. Γαβριλάκη (Επιμ.), *Η Άνοιξη των μουσείων. Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή* (σσ.55-66). Ρέθυμνο: ΕΠΚΑ-Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου.
- Γκότσης, Στ. (2007). Μουσεία και νέοι: Προβληματισμοί πάνω σε ένα μεταβαλλόμενο τοπίο. *ICOM – Ενημερωτικό Δελτίο, Περίοδος Β΄, Ιούνιος 2007*. Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων – Ελληνικό Τμήμα, 2-4.
- Γκότσης, Στ. (2004). Ερμηνευτικά – εκπαιδευτικά προγράμματα για ομάδες ατόμων με αναπηρίες: Το παράδειγμα του Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 207-213). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Γκότσης, Στ. (Επιμ.) (1997) *Ο πολιτισμός ως μέσο κοινωνικής ένταξης – μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Ο χρόνος*. Τεύχος Β΄. Αθήνα: ΥΠΠΟ-Κέντρο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.
- Γκότσης, Στ. (Επιμ.) (1996). *Ο πολιτισμός ως μέσο κοινωνικής ένταξης–μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Τεύχος Α΄. Αθήνα: ΥΠΠΟ-Κέντρο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.
- Γκότσης, Στ., & Βοσνίδης, Π. (2010). Για μια πολύπλευρη μουσειακή εκπαιδευτική πολιτική: Η εμπειρία του Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 169-178). Αθήνα: Νήσος.
- Γκότσης, Στ., & Βοσνίδης, Π. (2008). Μουσείο και ψυχική υγεία. Μία πρόκληση. *ILLISSIA*, 2, ΥΠΠΟ-BMX, 36-40.
- Γρατσία, Ει. (2002). Η εκπαιδευτική δραστηριότητα του Κέντρου Μελέτης Νεότερης Κεραμικής. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 245-251). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χρ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δάλκος, Γ. (2002). Η στρατηγική ανάπτυξης μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 163-178). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεληγιάννης, Δ. (2002). Πρόγραμμα σπουδών επιλογής. Μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση (ΕΠΕΑΕΚ). Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 149-162). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δερμιτζάκης, Μ. (2010). Το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Μουσειακές Σπουδές» του Πανεπιστημίου Αθηνών: Σκοπός, υλοποίηση και διαπιστώσεις από την τετράχρονη λειτουργία του. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 91-101). Αθήνα: Νήσος.

- Δεστούνη-Γιαννουλάτου, Μ. Χ. (2010). Το Μουσείο Μπενάκη: Ο τόπος, οι επισκέπτες, η συνάντηση. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 159-167). Αθήνα: Νήσος.
- Δροσινού, Μ. (2011). Η Ακρόπολη σε σχολείο μαθητών με συναισθηματική διαταραχή. Ειδικό Σχολείο εκπαιδευσιμων νοητικά καθυστερημένων παιδιών Αιγάλεω. Ειδικές τάξεις στην Ακαδημία Πλάτωνος και στο Λόφο του Κολωνού, 1996, 57η ειδική τάξη στο Λόφο του Κολωνού, 1998. Στο Κ. Χατζηασλάνη, Ε. Καϊμάρα, & Α. Λεοντή (Επιμ.), *Ακρόπολη και εκπαίδευση* (σ. 157). Αθήνα: ΥΠΠΟΤ, ΥΣΜΑ.
- Dufreney-Trinchinetti, F. (2004). Παράμετροι που εμπλέκονται στην εξασφάλιση της πρόσβασης στον πολιτισμό για τα άτομα με αναπηρία. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 65-69). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑΜΕΑ), (2008). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας. Εγχειρίδιο εκπαιδευόμενου*. Αθήνα: ΕΣΑΜΕΑ, ανακτημένο στις 10 Σεπτεμβρίου 2013 από <http://repository.Edulll.gr/Edulll/handle/10795/1050>
- Εμμανουήλ, Μ., & Αυγουλάς, Β. (2011). Η ανταπόκριση του ειδικού κοινού στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για άτομα με προβλήματα όρασης της έκθεσης «Η προκολομβιανή τέχνη στο Μουσείο Μπενάκη». Μια αξιολόγηση της ζήτησης και της προσφοράς στα πολιτισμικά αγαθά. Στο Α. Μουταβελής (Επιμ.), *Η ειδική αγωγή αφετηρία εξέλιξεων στην επιστήμη και στην πράξη. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής* (Τόμ. Β΄) (σσ. 397-406). Αθήνα 15-18 Απριλίου 2010. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εμμανουήλ, Μ. (2009). Information design και προσβασιμότητα. Μια πρωτοποριακή σχεδιαστική εφαρμογή για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Μπενάκη. +*Design*, 66, 84 – 87.
- Fazzi, L. D. (2000). Κινητικότητα και προσανατολισμός: Ένα βασικό στοιχείο της ενταξιακής εκπαίδευσης για τυφλούς μαθητές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 257-273). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fertier, A. (2004). EUCREA International: Πολιτική, στόχοι και προγράμματα δράσης. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 70-75). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Fetton, E. (2000). Τυχαία ή εσκεμμένα: Ο ρόλος του Βασιλικού Εθνικού Ινστιτούτου Τυφλών στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 149-163). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαρκαλή, Χρ. (2015). Πρόγραμμα προσβασιμότητας για άτομα με μερική ή ολική απώλεια όρασης «Αγγίζοντας την Τέχνη». Η σύγχρονη τέχνη γίνεται προσβάσιμη. Στο Β. Αργυρόπουλος, Σ. Χαμονικολάου & Χ. Κανάρη (Επιμ.),

- Πολιτισμός/Ειδική Αγωγή. Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων* (σσ. 300-309). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ζαφειράκου, Αι. (2000). Μουσεία και σχολεία: Διάλογος και συνεργασίες, αναπαραστάσεις και πρακτικές. Στο Αι. Ζαφειράκου (Επιμ.), *Μουσεία και σχολεία, διάλογος και συνεργασίες, αναπαραστάσεις και πρακτικές* (σσ. 17-34). Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Ζαφειράκου, Αι. (2000^α). Πώς το μουσείο βλέπει το σχολείο. Στο Αι. Ζαφειράκου (Επιμ.), *Μουσεία και σχολεία, διάλογος και συνεργασίες, αναπαραστάσεις και πρακτικές* (σσ. 85-107). Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Ζαχαροπούλου, Μ., & Ιωαννίδη, Β. (2011). Εκπαιδευτικές δραστηριότητες για μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Ένα διδακτικό παράδειγμα. Στο Ζ. Κρόκου (Επιμ.) *Η ειδική αγωγή αφετηρία εξέλιξεων στην επιστήμη και στην πράξη. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής* (Τόμ. Γ') (σσ. 348-358). Αθήνα 15-18 Απριλίου 2010. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: Από το ειδικό στο γενικό Σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμ. Β') (σσ. 9-31). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2005). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία 20 ετών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 21-31). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες* (σσ. 31-56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώτου, Χ. (1997). Εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία για άτομα με ειδικές ανάγκες. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου, & Ει. Τουντασάκη (Επιμ.), *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας* (σσ.105-109). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα 27 Μαΐου 1993. Αθήνα: Gutenberg.
- Gelman, S., & Frazier, B. (2012). Η κατανόηση της έννοιας της αυθεντικότητας από τα παιδιά. Στο Ν. Γαλανίδου & Ν.Η. Dommasnes (Επιμ.), *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν* (σσ. 81-101). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Golding, V. (2012). Η αξιοποίηση της υλικής και άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς στην κοινωνική ένταξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Ν. Γαλανίδου & Ν.Η. Dommasnes (Επιμ.), *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν* (σσ. 318-342). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Guyomarch, C. (2004). Παρουσίαση της πολιτικής προσβασιμότητας στη Cité des Sciences et de l' Industrie. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά συνεδρίου* (σσ. 112-115). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.

- Hein, G. (2011). Μουσειακή εκπαίδευση. Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο. Θεωρητικές αφηρημένες, παιδαγωγικές πρακτικές. Ελληνικό Παιδικό Μουσείο* (σσ. 25-43). Αθήνα: Πατάκης.
- Hodapp, M. R. (2003). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία, νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία* (Επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου, μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hooper-Greenhill, E. (1999β). Σκέψεις για τη μουσειακή εκπαίδευση και επικοινωνία στη μεταμοντέρνα εποχή. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 47-49.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2010). Το μοντέλο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Πρόγραμμα «Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 265-270). Αθήνα: Νήσος.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Ιακωβίδου- Αλευρά, Α. (2004). Κέντρο Γαία και προσβασιμότητα. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 116-120). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Ιωαννίδη, Β. (2006). *Εισαγωγή καινοτομιών στην ειδική αγωγή. Καινοτόμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκπαίδευση για την υγεία και το περιβάλλον σε παιδιά και εφήβους με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Ιωαννίδη, Β. (2005). Μουσεία και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Η περίπτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες: Προβληματική, δυνατότητες, εφαρμογές. *Νέα Παιδεία*, 114, 43-54.
- ICOM-Ελληνικό Τμήμα (2009). *Κώδικας δεοντολογίας του ICOM για τα μουσεία* (μτφ. Σ. Λάππας). Αθήνα: ICOM-Ελληνικό Τμήμα, ανακτημένο στις 10 Ιουλίου 2015 από http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icom-greece/code-of-ethics_GR_01.pdf.
- Καββαδίας, Γ. (2004). Δυσχέρειες πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες στην Ακρόπολη. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού*. Πρακτικά Συνεδρίου (σσ. 175-180). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2006). *Μουσείο-σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καλεσοπούλου, Δ. (2002). Μάθηση μέσω των αντικειμένων: Τα χαρακτηριστικά της και η εφαρμογή τους στο χώρο του μουσείου και του σχολείου. *Ανοιχτό Σχολείο*, 82, 12-18.
- Καλεσοπούλου, Δ. (1999). Ανοιχτός διάλογος με την κοινότητα: Μια ελληνική πρόταση στα προγράμματα προσέγγισης. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 73, 69-74.
- Καλεσοπούλου, Δ., & Μουρατιάν, Ζ. (2011). Τα Παιδικά Μουσεία και η συμβολή τους στην εκπαίδευση του παιδιού. Η περίπτωση του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου. Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο*.

- Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές. Ελληνικό Παιδικό Μουσείο* (σσ. 45-73). Αθήνα: Πατάκης.
- Καλεσοπούλου, Δ., & Σελέκου, Μ. (2010). Εκπαιδευτικά προγράμματα του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου. Στο Α. Τσιτούρη, & Ε. Μ. Πιτσιάβα (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας, Εκπαιδευτικές δράσεις για την πολιτιστική κληρονομιά και το περιβάλλον 2008-2009* (σσ. 128-133). Αθήνα: ICOM-Ελληνικό Τμήμα- CECA.
- Κανάρη, Χ. (2015). Απτικά διαγράμματα: Χρήση και αξιοποίηση στο χώρο των μουσείων. Στο Β. Αργυρόπουλος, Σ. Χαμονικολάου & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός/Ειδική Αγωγή. Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων* (σσ. 343-252). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κανάρη, Χ. (2014). Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του μουσείου με μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Τα Εκπαιδευτικά 109-110*, 61-73.
- Κανάρη, Χ., & Βέμη, Β. (2008). Μουσειακή αγωγή και εκπαιδευτικό υλικό μουσείων: Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Στο Ε. Σταυρίδου, Χ. Σολομωνίδου & Μ. Παπαρούση (Επιμ.), *Προωθώντας τη μάθηση: Έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού* (σσ. 332-349). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Καρατζά, Μ. (2004). Δυνατότητες και εφαρμογές προσβασιμότητας για ΑμεΑ σε αρχαιολογικούς χώρους. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 148-151). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Κασβίκης, Κ., Νικονάνου, Ν., & Φουρλίγκα Ε. (2002). Εκπαιδευτικά προγράμματα αρχαιολογίας στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας και μιας εναλλακτικής πειραματικής εφαρμογής. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 85B, 103-113.
- Καστρινάκη, Κ. (2004). Επιμόρφωση προσωπικού υποδοχής σε μουσεία και πολιτιστικούς χώρους. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 238-241). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Kirby, W. (2004). Αντιλήψεις, ικανότητα και αναπηρία. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 78-79). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Κλώντζα, Ο. (2013, Οκτώβριος, 23). Αγγίζοντας τη Δημοκρατία. *Εφημερίδα Το Βήμα*, ηλεκτρονική έκδοση, ανακτημένο στις 4 Ιανουαρίου 2015 από <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=536068>.
- Κοκκέβη-Φωτίου, Δ. (2004). Ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κωφούς. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 200-203). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Κοκκέβη-Φωτίου, Δ. (1997). Το δικαίωμα συμμετοχής των κωφών στην πνευματική και πολιτιστική κληρονομιά ως προϋπόθεση για τη μορφωτική τους άνοδο και

- ένταξη στην κοινωνία. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Ει. Τουντασάκη (Επιμ.), *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας* (σσ. 89-92). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα 27 Μαΐου 1993. Αθήνα: Gutenberg.
- Κονιόρδος, Β. (2004). Παρουσίαση του ευρωπαϊκού προγράμματος Culture 2000 με τίτλο «Αρχαιολογία χωρίς εμπόδια» και επεμβάσεις για τη βελτίωση της επισκεψιμότητας στο Φρούριο Επταπυργίου. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 152-157). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). Τέχνη και δημιουργική έκφραση στην ειδική αγωγή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμ.Β΄) (σσ. 59-75). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (1995). *Μουσεία και σχολεία. Δεινόσαυροι κι αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόντσα, Κ. (2004). Εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα ειδικής αγωγής στο Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας: Όταν η διαφορετικότητα γίνεται ασπίδα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 214-219). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Κουβέλη, Α. (2000). *Η σχέση των μαθητών με το μουσείο. Θεωρητική προσέγγιση. Έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία. Εκπαιδευτικά προγράμματα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κουτάντος, Δ. (2005). *Η εκπαίδευση παιδιών και νέων με μειωμένη όραση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα- Παγκρήτιος Σύλλογος Γονέων και Φίλων Παιδιών Τυφλών ή με Μειωμένη Όραση.
- Κουτάντος, Δ. (2000). Ανάπηροι άνθρωποι ή ανάπηρη κοινωνία; Μια εναλλακτική, ολιστική, οικολογική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 65-85.
- Κύρδη, Κ. (2010). Αξιοποίηση μουσειακών χώρων στο πλαίσιο της σχολικής πράξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 349-355). Αθήνα: Νήσος.
- Κωνσταντάτου, Ε. (2014, Οκτώβριος 9). Διεθνής διάκριση για την προσβασιμότητα στο μνημείο της Ροτόντας. *Εφημερίδα Το Βήμα*, ηλεκτρονική έκδοση, ανακτημένο στις 8 Δεκεμβρίου 2014 από <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=639365&h1=true#commentForm>.
- Κωνσταντίος, Ν. (2008). Μουσείο για όλους; Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ACCU. *ILISSIA*, 2, 30-35.
- Kennedy, M. J. (2005). Οι τυφλοί ζωγραφίζουν τις ακμές επιφανειών από το δικό τους απτικό πεδίο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 70-82). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαουτάρη-Γκριτζάλα, Α. (Επιμ.) (2000). *Τα τυφλά παιδιά ζωγραφίζουν*. Αθήνα: Κέντρο Διεθνούς Παιδικής Έκθεσης Ζωγραφικής στην Ελλάδα.

- Λεβέντη, Α. (2004). Σχεδιάζοντας με φροντίδα για όλους χωρίς αποκλεισμούς. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 29-33). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Leitinger, G. (2004). Προσβασιμότητα σε πολιτιστικούς χώρους. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 63-64). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Λιοδάκης, Δ. (2000). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα: Ατραπός.
- Λιόλιος, Κ. (2008). Επικοινωνία, μουσείο και ψυχική Νόσος. *ILISSIA*, 2, ΥΠΠΟ-BMX, 42-45.
- Μαλαμίδου, Σ. (2011). Η Ακρόπολη σε σχολείο μαθητών με κινητικά προβλήματα. Ειδικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αναπήρων Παίδων Ν. Λιοσίων, 1991. Στο Κ. Χατζηασλάνη, Ε. Καϊμάρα & Α. Λεοντή (Επιμ.), *Ακρόπολη και Εκπαίδευση* (σ. 155). Αθήνα: ΥΠΠΟΤ, ΥΣΜΑ.
- Μαλαμίδου, Τ. (1997). Απόπειρα πρόσβασης μαθητών Ειδικού Σχολείου σε μουσείο. Συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα και εφαρμογή τους. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου, & Ει. Τουντασάκη (Επιμ.), *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας* (σσ. 93-109). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα 27 Μαΐου 1993. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρκενδούδης, Κ. (2013, Οκτώβριος, 30). «Βλέποντας» αγάλματα στο Μουσείο Κομοτηνής. *Εφημερίδα Ελεύθερο Βήμα*, ηλεκτρονική έκδοση, ανακτημένο στις 10 Μαρτίου 2015 από <http://www.eleftherovima.gr/society/6835-vlepontas-agalmata-sto-mouseio-komotinis>.
- Μαυροπούλου-Τσιούμη, Χρ. (2010). Μουσειακή εκπαίδευση και πανεπιστήμια. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 19-26). Αθήνα: Νήσος.
- Merriman, N. (1999). Ανοίγοντας τα μουσεία στο κοινό. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 43-46.
- Montana, J. P., & Charnov, H.B. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Montgomery, J. (2004). Επιμόρφωση προσωπικού που απασχολείται σε πολιτιστικούς χώρους σε θέματα προσβασιμότητας ατόμων με αναπηρίες. Η περίπτωση της βορειοανατολικής Αγγλίας. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 225-229). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Μούλιου, Μ. (1999). Από την ιστορία της αρχαιολογικής επιστήμης στην ανάγνωση μουσειακών εκθέσεων του παρελθόντος. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 73, 53-59.
- Μουσιώνη, Λ. (2009). Οι επισκέπτες είναι στο... μουσείο; Η επόμενη μέρα μιας έρευνας κοινού. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 71-73.
- Μουσούρη, Θ. (2002). Μουσεία και κοινότητες ερμηνευτών. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 77-92). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μουσούρη Θ. (1999). Έρευνα κοινού και αξιολόγηση στα μουσεία. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 56–61.
- Μουσούρη, Θ. (1999^a). Μουσεία για όλους; Προγράμματα προσέγγισης στο διεθνή χώρο. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 73, 65-69.
- Μουσούρου, Α. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική προστασία. Στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία* (σσ. 67-85). Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* (2^η εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαριτάκη, Μ. (2006). «Πανηγύρι με τη Γύρη» & «Λαξεύοντας το Σκοτάδι»: εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Παραδοσιακής Ζωής Κρήτης «Λυχνοστάτης» με ΑΜΕΑ. *Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου, Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση*. Βόλος 29 Σεπτεμβρίου–1 Οκτωβρίου 2006, ανακτημένο στη 1 Ιανουαρίου 2015 από <http://www.eipe.gr/images/pdf/baritaki.pdf>
- Μπαριτάκη, Μ. (2004). *Πανηγύρι με τη γύρη*. Μουσείο Παραδοσιακής Ζωής Κρήτης «Λυχνοστάτης».
- Μπενάκη-Πολυδώρου, Ι. (1997). Πρόσβαση ατόμων με ειδικές ανάγκες στην τέχνη. Το Μουσείο Αφής του Φάρου Τυφλών Ελλάδος. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Ει. Τουντασάκη (Επιμ.), *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας* (σσ.111-123). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα 27 Μαΐου 1993. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπερτσιμάς, Γ. (2003). Η προσβασιμότητα στα μέσα μαζικής μεταφοράς. Δράσεις του Υπουργείου Μεταφορών και Επικοινωνιών. Στο Α. Νανιόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά ημερίδας, Μετακίνηση, προσβασιμότητα ατόμων με αναπηρίες – «Σχεδιασμός για όλους»* (σσ. 68-73). Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος, Τμήμα Κεντρικής Μακεδονίας, Εργαστήριο Συγκοινωνιακής Τεχνικής ΑΠΘ, ανακτημένο στις 5 Σεπτεμβρίου 2014 από http://library.tee.gr/digital/kma/kma_m1161.pdf
- Μπομπότης, Θ. (2004). Νέο Μουσείο Πατρών. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 133-135). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003 Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Μπούνια, Α. (2006). Μουσεία και αντικείμενα. «Κατασκευάζοντας» τον κόσμο. Στο Δ. Παπαγεωργίου, Ν. Μπούμπαρης & Ε. Μυριβήλη (Επιμ.), *Πολιτιστική αναπαράσταση* (σσ.141-164). Αθήνα: Κριτική.
- Μπούνια, Α., Οικονόμου, Μ., & Πιτσιάβα, Ε. Μ. (2010). Η χρήση νέων τεχνολογιών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα: Αποτελέσματα έρευνας στα ελληνικά μουσεία. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 335-347). Αθήνα: Νήσος.
- Μπούνια, Α., & Νικονάνου, Ν. (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: Δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σσ. 66-95). Αθήνα: Πατάκης.

- Νάκου, Ει. (2015). Εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία στην Ελλάδα. Στο Β. Αργυρόπουλος, Σ. Χαμονικολάου & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός/Ειδική Αγωγή. Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων* (σσ. 213-236). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Νάκου, Ει. (2010). Το μουσείο ως χώρος συνάντησης ποικίλων εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών: Γενικές παρατηρήσεις με βάση έρευνα σε πανεπιστήμια και μουσεία της χώρας μας. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 319-333). Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ει. (2009). *Μουσεία, ιστορίες και Ιστορία*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ει. (2002). Το επιστημονικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, εκπαίδευσης και Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 115-128). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ει. (1998). Η αξιοποίηση του παιδευτικού χαρακτήρα των μουσείων και ο σχεδιασμός μιας σύγχρονης μουσειακής αγωγής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 102, 45-56.
- Νανιόπουλος, Α., & Τσαλής, Π. (2015). Προσπελασιμότητα μνημείων και αρχαιολογικών χώρων. Στο Β. Αργυρόπουλος, Σ. Χαμονικολάου & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός/Ειδική Αγωγή. Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων* (σσ. 275-291). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Νανιόπουλος, Α., & Μακρή, Ε. (2004). Προσβασιμότητα και αντιληπτικότητα μνημείων και αρχαιολογικών χώρων από εμποδιζόμενα άτομα. Προκαταρκτική διερεύνηση εφαρμογής μιας μεθοδολογίας στους χώρους ευθύνης της 9ης Εφορείας Βυζαντινών Αρχαιοτήτων. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 126-131). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Νικολαραϊζή, Μ. (2015). Η πρόσβαση των κωφών και βαρήκοων ατόμων σε μουσεία και χώρους πολιτισμού. Στο Β. Αργυρόπουλος, Σ. Χαμονικολάου & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός/Ειδική Αγωγή. Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων* (σσ. 45-58). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Νικολαραϊζή, Μ. (2013). Καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Η σημασία για τους μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 99-120). Αθήνα: Πεδίο.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.

- Νικονάνου, Ν. (2010α). Η μουσειοπαιδαγωγική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο Μπ. Βέμη, & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 47-55). Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2006). Έκθεμα και επισκέπτης: Μορφές επικοινωνίας σε εκθεσιακούς χώρους. Στο Δ. Παπαγεωργίου, Ν. Μπούμπαρης, & Ε. Μυριβήλη (Επιμ.), *Πολιτιστική αναπαράσταση* (σσ. 165-185). Αθήνα: Κριτική.
- Νικονάνου, Ν. (2005). Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 18-25.
- Νικονάνου, Ν. (2002). *Αρχαιολογικά μουσεία και σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Νίτσιου, Π., & Σκαλτσά, Μ. (2010). Σε αναζήτηση κεντρικού νοήματος στη μουσειοπαιδαγωγική: Το διαπανεπιστημιακό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Μουσειολογία» και η άποψή μας για τη μουσειοπαιδαγωγική. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 85-89). Αθήνα: Νήσος.
- Νόμος 4074/2012 (ΦΕΚ 88/Α/11.04.2012). «Κύρωση της σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του προαιρετικού πρωτοκόλλου στη σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες».
- Νόμος 4067/2012 (ΦΕΚ 79/Α/09.04.2011). «Νέος οικοδομικός κανονισμός».
- Νόμος 3966/2011 (ΦΕΚ 118/Α/24.05.2011). «Θεσμικό πλαίσιο των πρότυπων πειραματικών σχολείων. Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Οργάνωση του ινστιτούτου τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις».
- Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/21.09.2010). «Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις».
- Νόμος 3868/2010 (ΦΕΚ 129/Α/03.08.2010). «Αναβάθμιση του εθνικού συστήματος υγείας και λοιπές διατάξεις αρμοδιότητας του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης».
- Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008). «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- Νόμος 3028/2002 (ΦΕΚ 153/Α'/28.06.2002). «Για την προστασία των αρχαιοτήτων και εν γένει της πολιτιστικής κληρονομιάς».
- Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α'/14.03.2000). «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 1577/1985 (ΦΕΚ 210/Α/18.12.1985). «Γενικός οικοδομικός κανονισμός».
- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α'/30.09.1985). «Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».
- Νόμος 1143/1981 (ΦΕΚ 80/Α'/31.03.1981). «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».
- Νόμος 958/1979 (ΦΕΚ 191/ Α' / 14.08.1979). «Περί αντικαταστάσεως των άρθρων 1,2 και 5 του ν. 1904/51 Περί προστασίας και αποκαταστάσεως τυφλών».

- Ντάλλα, Ι., & Αντωνίου, Σ.Α. (2012). Το μουσείο ως ενδιάμεσος χώρος εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά συνεδρίου* (Τόμ. Β') (σσ. 672-679). Αθήνα 11-12 Μαΐου, 2012. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής 2014-2015, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, ανακτημένο στις 12 Μαρτίου 2015 από <http://www.sed.uth.gr/images/evaluation/os14-15.pdf>
- Οδηγός Σπουδών Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής 2014-2015, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, ανακτημένο στις 12 Μαρτίου 2015 από <http://www.uom.gr/modules.php?op=modload&name=Statikes&file=index&tmima=7&stid=328&categorymenu=2>
- Οικονομόπουλος, Σπ. (2005, Ιούλιος). Εξασφάλιση προσβάσεως για άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ) στην Ακρόπολη. *Ενημερωτική Περιοδική Έκδοση της Υπηρεσίας Συντήρησης Μνημείων Ακροπόλεως (ΥΣΜΑ) 5*. ΥΣΜΑ, 14-17.
- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική* (Επιμ. Γ. Καραγιάννη, μτφ. Θ. Μπεκερίδου). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παΐζης, Ν. (2002). Ταξιδεύοντας στο χρόνο με το πρόγραμμα «Μελίνα». Η αξία της πολιτισμικής αγωγής. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 239-243). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιπάτου, Δ. (2013) (Επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι & γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντερμαλής, Δ., & Δόλλη, Ν. (2004). Το νέο Μουσείο Ακρόπολης: Πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 101-104). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Παπαϊωάννου-Μπούγα, Α. (2011). Η μουσειακή αγωγή ως μέσο κοινωνικής αγωγής και συναισθηματικής ενδυνάμωσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* 53, 101-109.
- Παπαντωνίου, Φ. (2010). Η μουσειακή εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία. Οι βασικοί άξονες της διδασκαλίας της μουσειακής εκπαίδευσης στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΑΠΘ. Στο Μπ. Βέμη, & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 27-35). Αθήνα: Νήσος.
- Παπασωτηρίου, Σ. (2000). Σχεδιάζοντας κτίρια και αστικές περιοχές για όλους με ιδιαίτερη φροντίδα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 245-256). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παπαδόπουλος, Κ. (2005). *Τύφλωση και ανάγνωση. Διαβάζοντας με την αφή.* Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Πέννα, Β. (2004). Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία και εκπαιδευτικά προγράμματα στο Μουσείο Νεώτερης Κεραμεικής: Διαπιστώσεις-επισημάνσεις. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 220-223). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Πίνη, Ε. (2004). Σχεδιάζοντας αρχαιολογικά εκπαιδευτικά προγράμματα με αναπηρίες. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ.196-199). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Πλατή, Μ. (1997). Επισκέψεις ατόμων με ειδικές ανάγκες στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης. Ίδρυμα Ν.Π. Γουλανδρή. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Ει. Τουνταςάκη (Επιμ.), *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας* (σσ. 65-69). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα 27 Μαΐου 1993. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολυχρονίου, Ι. (2015). Καθολική πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Στο Β. Αργυρόπουλος, Σ. Χαμονικολάου & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός/Ειδική Αγωγή. Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων* (σσ. 180-191). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πολυχρονίου, Ι. (2004). Σχεδιασμός προσβάσιμων δημόσιων και πολιτιστικών κτιρίων. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 80-85). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Πολυχρονίου, Ι. (2003). *Δημόσια-πολιτιστικά Κτίρια. Οδηγίες σχεδιασμού. Νομοθεσία.* Αθήνα: ΥΠΠΟ, Γενική Διεύθυνση Αναστήλωσης και Τεχνικών Έργων. Διεύθυνση Μελετών Μουσείων και Πολιτιστικών Κτιρίων. Γραφείο Προσβασιμότητας Ατόμων με Αναπηρίες.
- Πολυχρονίου, Ι. (1997). Αυτόνομη διακίνηση ατόμων με ειδικές ανάγκες στα μουσεία. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Ει. Τουνταςάκη (Επιμ.), *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας* (σσ. 43-50). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα 27 Μαΐου 1993. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες.* Αθήνα.
- Προεδρικό Διάταγμα 191/2003 (ΦΕΚ 146/Α/13.06.2003). «Οργανισμός Υπουργείου Πολιτισμού».
- Ράπτου, Α. (2005). Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών: Χθες, σήμερα, αύριο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 136-148). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ρούσσος, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σαλή, Τ. (2010). Μουσειακές σπουδές στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 75-84). Αθήνα: Νήσος.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sarbu, C., & Gheorghiou, D. (2012). Η διδασκαλία της προϊστορίας σε παιδιά της ρουμανικής επαρχίας. Στο Ν. Γαλανίδου & Ν.Η. Dommasnes (Επιμ.), *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν* (σσ. 385-397). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην παιδαγωγική της ένταξης* (Τόμ. Β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Σπανδάγου, Η. (2011). Η αξιοποίηση των μουσείων στην ενταξιακή εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες. Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο. Θεωρητικές αφηγήσεις, παιδαγωγικές πρακτικές. Ελληνικό Παιδικό Μουσείο* (σσ.113-124). Αθήνα: Πατάκης.
- Σταματέλου, Α., & Χαραλαμπίδου, Ζ. (2007). ACCU-access to cultural heritage: Policies of presentation and use»: Μια ευρωπαϊκή πρωτοβουλία για τη βελτίωση της πρόσβασης σε χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς. *Το Μουσείο*, 5. Κέντρο Μουσειακών Ερευνών Πανεπιστημίου Αθηνών, 31-33, ανακτημένο στις 4 Ιανουαρίου 2015 από <http://www.museum-studies.uoa.gr/teyxos5.pdf>
- Στασινός, Δ. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταυρουλάκη, Φ. (2004). Πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες στα εκπαιδευτικά προγράμματα της Διεύθυνσης Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Αρχαιοτήτων, των Εφορειών Βυζαντινών Αρχαιοτήτων και του Μουσείου Βυζαντινού Πολιτισμού. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 204-206). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Στεφανίδης, Κ. (2004). Καθολική πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία της πληροφορίας. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 93-95). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Στεφάνου, Ε. (2010). Μουσείο και εκπαιδευτικοί: Εμπειρική έρευνα στα διδασκαλεία των ΠΤΔΕ. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* 22, 121-150.
- Στρογγυλός, Β. (2015). Ένταξη των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Β. Αργυρόπουλος, Σ. Χαμονικολάου & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός/Ειδική Αγωγή. Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων* (σσ. 13-27). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Στυλιανίδης, Μ. (2002). Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής: Μία πρόταση για μοντελοποίηση και αξιολόγησή τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 34, 44-64.
- Τάφα, Ε. (Επιμ.) (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζαναβάρα, Α. (2013). *Μουσείο και άτομα με αναπηρίες. Προσβασιμότητα-εκπαίδευση-κοινωνική ενσωμάτωση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας.
- Τζαναβάρα, Α., & Τσώρη, Γ. (2010). Ελάτε να εκφραστούμε διαφορετικά. Στο Α. Τσιτούρη, & Ε. Μ. Πιτσιάβα (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας, Εκπαιδευτικές δράσεις για την πολιτιστική κληρονομιά και το περιβάλλον 2008-2009* (σσ. 13-16). Αθήνα: ICOM-Ελληνικό Τμήμα- CECA.
- Τσαούσης, Δ. (1998). Πολιτισμός, ελεύθερος χρόνος και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία* (σσ. 87-119). Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμός, πλαίσιο και σημασία. Στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία* (σσ. 39-65). Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιτούρη, Α. (Επιμ.) (2004). *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου–1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Τσιτούρη, Α. (2010). Τάσεις και μορφές εκπαιδευτικών δράσεων στον ελληνικό μουσειακό χώρο. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 149-158). Αθήνα: Νήσος.
- Τσιτούρη, Α. (2005). Καθολική πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού: Πραγματικότητα ή ουτοπία; *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 37-42.
- ΥΠΕΠΘ (2004). *Διαφοροποιημένο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών για τυφλούς μαθητές*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- ΥΠΠΟ (2008). *Αρχαιολογικά μουσεία της Ελλάδας. Μικρός οδηγός*. Αθήνα: ΥΠΠΟ, Διεύθυνση Μουσείων, Εκθέσεων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.
- ΥΠΠΟ (2004^α). *Ευρωπαϊκό έτος ΑμεΑ. Επιμορφωτικά σεμινάρια υπαλλήλων Υπουργείου Πολιτισμού. Τεύχος περιλήψεων*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη.
- ΥΠΠΟ (2002). *Παιχνίδια πολιτισμού. Εκπαιδευτικές δράσεις του Υπουργείου Πολιτισμού*. Αθήνα.
- ΥΠΠΟ, (2002α). *Έκθεση αφής «Αγγίζετε την τέχνη». Κατάλογος έκθεσης*. Ίδρυμα Νικολάου και Ελένης Πορφυρογένη Αγριάς, Δήμος Αθηναίων.
- Vergo, P. (1999). Επανεξέταση της «νέας μουσειολογίας». *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 70, 50-52.
- Warren, D. (2005). *Τύφλωση και παιδί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Weisen, M. (2004). Η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες σε διαδικτυακούς τόπους σχετικούς με τον πολιτισμό και την εκπαίδευση: Μια διεθνής πρόκληση. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 86-92). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Φακιολά, Μ. (2002). Εκπαιδευτικές δραστηριότητες της Διεύθυνσης Λαϊκού Πολιτισμού. *Μουσείο-σχολείο. 6^ο περιφερειακό σεμινάριο, Καβάλα 20-22 Σεπτεμβρίου 2002* (σσ. 80-82). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ICOM.
- ΦΕΚ 945/Β/07.09.1998. «Υπουργικές αποφάσεις και εγκρίσεις».
- Φουρλίγκα, Ε., & Γαβριηλίδου, Ι. (2010). Η εκπαιδευτική πολιτική του Μουσείου Βυζαντινού Πολιτισμού: Στόχοι, δράσεις και προοπτικές. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 185-193). Αθήνα: Νήσος.
- Φουρλίγκα, Ε. (2008). Ανιχνεύοντας το παρελθόν στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σσ. 238-259). Αθήνα: Πατάκης.
- Φουρλίγκα, Ε., Νικονάνου, Ν., Κασβίκης, Κ., & Γαβριηλίδου, Ι. (2002). Μουσειακή εκπαίδευση και αρχαιολογία. Παραδείγματα από τρεις ευρωπαϊκές χώρες. *Αρχαιολογία και Τέχνες 85B*, 113-122.
- Χάιτας, Χ., & Τράντα, Α. (2010). Όταν τα αντικείμενα αγγίζονται... Το παράδειγμα της έκθεσης «Πρόσωπα και Πράγματα». *Το Μουσείο, 7*. Κέντρο Μουσειακών Ερευνών Πανεπιστημίου Αθηνών, 4–13, ανακτημένο στις 4 Ιανουαρίου 2015 από <http://www.museum-studies.uoa.gr/teyxos7.pdf>
- Χάιτας, Χ., & Ιωαννίδη, Β. (2006). Προς μια δια βίου εκπαίδευση ειδικών ομάδων πληθυσμού στο πλαίσιο του μουσείου: Σύνδεση και κατάργηση ορίων. Το παράδειγμα των ανήλικων παραβατών. Στο Ζ. Κορόμηλου, Δ. Μουζάκης, Β. Σωτηροπούλου, Ν. Τσέργας & Στ. Χανής (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Δια βίου μάθηση για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή* (σ. 341-343). Βόλος 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα, ανακτημένο στις 7 Ιανουαρίου 2013 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/138>
- Χαμονικολάου, Σ. (2015). Απτικά διαγράμματα: Απτική διερεύνηση και αρχές σχεδιασμού. Στο Β. Αργυρόπουλος, Σ. Χαμονικολάου & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός/Ειδική Αγωγή. Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων* (σσ. 353-371). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Χατζηασλάνη, Κ. (2002). Η Ακρόπολη μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών-εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ακρόπολη. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 225–231). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηασλάνη, Κ., Καϊμάρα, Ε., & Λεοντή, Α. (Επιμ.) (2011) *Ακρόπολη και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΠΟΤ, ΥΣΜΑ.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

- Χατζηνικολάου, Τ. (2010). Μουσειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 117-126). Αθήνα: Νήσος.
- Χατζηνικολάου, Τ. (2008). Η μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα και ο ρόλος του ICOM στην πορεία μιας τριακονταετίας. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σσ.188-194). Αθήνα: Πατάκης.
- Χατζηνικολάου, Τ. (2002). Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων και η μουσειοπαιδαγωγική. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 101-107). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Χατζηνικολάου, Τ., & Χραμπάνης, Π. (2010). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του περιφερειακού σεμιναρίου Μουσείο – Σχολείο. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ.271-275). Αθήνα: Νήσος.
- Χούλια-Καπελώνη, Σ., & Μπουτοπούλου, Σ. (2004). Υφιστάμενη κατάσταση και προοπτική πρόσβασης ΑμεΑ σε κρατικά αρχαιολογικά μουσεία και συλλογές. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 142-147). Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου –1 Νοεμβρίου 2003 Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Χουρμουζιάδη, Α. (2006). *Το Ελληνικό αρχαιολογικό μουσείο. Ο εκθέτης-το έκθεμα- ο επισκέπτης*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Χριστοπούλου, Α. (Επιμ.) (2011). *Εκπαιδευτικά προγράμματα. Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. Ενημερωτικό έντυπο*. Αθήνα ΥΠΠΟΤ- Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο.
- Χρυσουλάκη, Σ. (Επιμ.) (2004). *Εθνικό σχέδιο δράσης του ΥΠΠΟ για το ευρωπαϊκό έτος ΑμεΑ 2003. Εκπαιδευτικές δράσεις*. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Χρυσουλάκη, Σ. (1997). Η προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ΚΕΠ του ΥΠΠΟ για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Ει. Τουντασάκη (Επιμ.), *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας* (σσ. 51-58). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα 27 Μαΐου 1993. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσουλάκη, Σ., & Πίνη, Ε. (2008). Το κόκκινο νήμα: Αρχαιολογικές εκπαιδευτικές εκθέσεις. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σσ. 208–237). Αθήνα: Πατάκης.
- Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, Ν. (1997). Εκπαιδευτικά προγράμματα στο Μουσείο Μπενάκη για άτομα με ειδικές ανάγκες. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Ει. Τουντασάκη (Επιμ.), *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας* (σσ. 71-79). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα 27 Μαΐου 1993. Αθήνα: Gutenberg.

Διαδικτυακές Πηγές

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλλινოსτούντων Μαθητών», ανακτημένο στις 19 Δεκεμβρίου 2012 από <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/1-----2011-2012/2011-2012>
- Art Beyond Sight, <http://www.artbeyondsight.org/>, ανακτημένο στις 24 Νοεμβρίου 2014.

- Βασιλικό Εθνικό Ινστιτούτο Τυφλών (RNIB), <http://www.rnib.org.uk/>, ανακτημένο στις 23 Νοεμβρίου 2014.
- Βρετανικό Μουσείο, <http://www.britishmuseum.org/visiting.aspx>, ανακτημένο στις 5 Σεπτεμβρίου 2014.
- BlindArt (2006^α). Sense2sense education project, September 2006, ανακτημένο στις 15 Μαΐου από <http://www.blindart.net/events/31-sense2sense-education-project-september-2006>
- BlindArt (2006^β). 4Senses education report, September 2006, ανακτημένο στις 15 Μαΐου από <http://www.blindart.net/events/32-4senses-education-report-september-2006>
- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα, Ψηφιακή Σύγκλιση (Γ.Γ.Τ.Τ.), Μουσείο Ασιατικής Τέχνης» ανακτημένο στις 17 Αυγούστου 2015 από <http://www.digitalplan.gov.gr/portal/resource/Moyseio-Asiatikhs-Tehnhs-Kerkiras>
- Εφημερίδα *Αγγελιοφόρος* (ηλεκτρονική έκδοση). «Θεσσαλονίκη: Απέκτησε Μουσείο Αρχαίας Αγοράς». 2 Ιουλίου 2010, ανακτημένο στις 7 Δεκεμβρίου 2014 από <http://www.agelioforos.gr/default.asp?pid=7&ct=100&artid=49283>
- Εφημερίδα *Ελευθερία* (ηλεκτρονική έκδοση) «Δικαίωμα στην Τέχνη για Άτομα με Προβλήματα Όρασης». 7 Ιουλίου 2009, ανακτημένο στις 14 Ιανουαρίου 2015 από <http://www.eleftheria.gr/index.asp?cat=9&aid=10320#.VLgoc0esUXs>
- Εφημερίδα *Ελευθεροτυπία* (ηλεκτρονική έκδοση). «Η προσβασιμότητα των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων δεν είναι υποχρεωτική». 21 Μαρτίου 2011, ανακτημένο στις 4 Δεκεμβρίου 2014 από <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=261279>
- EUCREA International, <http://www.edf-feph.org/default.asp>, ανακτημένο στις 23 Νοεμβρίου 2014.
- ICOM, <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>, ανακτημένο στις 29 Αυγούστου 2012.
- ICOM (Ελληνικό Τμήμα Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων)
- (http://www.istomEdiahost.gr/icom/gr_omada_ergasias.asp, ανακτημένο στις 12 Ιανουαρίου 2013.
 - Δελτίο Τύπου για τη Διεθνή Ημέρα Μουσείων, «Μουσεία για την Κοινωνική Αρμονία». 15 Μαΐου 2010, ανακτημένο στις 7 Δεκεμβρίου 2014 από http://www.yppo.gr/2/g22.jsp?obj_id=37654
- Μουσείο Αφής, <http://www.tactualmuseum.gr/>, ανακτημένο στις 1 Δεκεμβρίου 2014.
- Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης, <http://www.melt.gr/>, ανακτημένο στις 10 Μαρτίου 2015.
- Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού, <http://mbp.gr/html/gr/nea.htm>, ανακτημένο στις 18 Φεβρουαρίου 2015.
- Μουσείο Μπενάκη, <http://www.benaki.gr/index.asp?lang=gr&id=3020301&sid=1060> ανακτημένο στις 5 Ιανουαρίου 2015.
- Νομισματικό Μουσείο, http://www.nma.gr/ekd_25052012.htm, ανακτημένο στις 10 Μαρτίου 2015.

- Maison de Louis Braille, <http://www.culture.fr/Ressources/Labels/Maisons-des-illustres/Maison-Louis-Braille>, ανακτημένο στις 14 Ιανουαρίου 2015.
- Museo Tattile Anteros, Istituto dei Ciechi Francesco Cavazza, <http://www.cavazza.it/?q=it/node/315>, ανακτημένο στις 13 Ιανουαρίου 2015.
- Museo Omero, <http://www.museoomero.it/>, ανακτημένο στις 13 Ιανουαρίου 2015.
- Museo Tattile Varese, <http://www.museotattilevarese.it>, ανακτημένο στις 7 Απριλίου 2015.
- Museo Tiflogico, ONCE, <http://museo.once.es>, ανακτημένο στις 13 Ιανουαρίου 2015.
- Natural History, “The Blind in the American Museum”, ανακτημένο στις 7 Μαρτίου 2015 από http://www.naturalhistorymag.com/htmlsite/master.html?http://www.naturalhistorymag.com/htmlsite/Editors_pick/1914_01_pick.html
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, (2004). *Χαρτογράφηση- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής*, ανακτημένο στη 1 Μαρτίου 2012 από http://www.pi-schools.gr/special_Education_new/index_gr.htm
- Πρόγραμμα δια βίου Μάθησης για την Επικαιροποίηση Γνώσεων Αποφοίτων (ΠΕΓΑ) «Πολιτισμός/Ειδική Αγωγή. Η Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Φυσικό και Πολιτισμικό Περιβάλλον των Μουσείων και των Αρχαιολογικών Χώρων», ανακτημένο στις 2 Φεβρουαρίου 2015 από <http://pega-culspEd.uth.gr/>
- Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς
- Δελτίο Τύπου «Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς», «Η έκθεση «Μύρτις: πρόσωπο με πρόσωπο με το παρελθόν» προσβάσιμη και σε άτομα με προβλήματα όρασης και ακοής», 11 Οκτωβρίου 2011, ανακτημένο στις 4 Ιανουαρίου 2015 από http://www.myrtis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=289%3A-l-r&catid=43&Itemid=136&lang=el
- Perkins History Museum, <http://www.perkinsmuseum.org/area.php?id=34>, ανακτημένο στις 14 Ιανουαρίου 2015.
- Tyne & Wear Archives & Museums. “John Alfred Charlton Deas”, ανακτημένο στις 17 Μαρτίου 2015 από <http://www.twmuseums.org.uk/engage/blog/john-alfred-charlton-deas/>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Δελτίο Τύπου, «Για πρώτη φορά στην Ελλάδα ΞΕΚΙΝΟΥΝ ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΕΚ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ. Για τυφλά και κωφά άτομα», 10 Απριλίου 2014, ανακτημένο στις 3 Ιανουαρίου 2015 από <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon-main/deltia-typoy-main/11000-10-04-14.html>
- Υπουργείο Παραγωγικής Ανασυγκρότησης, Περιβάλλοντος & Ενέργειας <http://www.ypeka.gr/Default.aspx?tabid=380>, ανακτημένο στις 5 Απριλίου 2015.
- Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Αρχαιολογικά Μουσεία & Συλλογές, <http://odysseus.culture.gr/h/1/gh110.jsp>, ανακτημένο στις 5 Σεπτεμβρίου 2014.

- Γραφείο Τύπου, «Εισήγηση του Υπουργού Πολιτισμού και Τουρισμού κ. Παύλου Γερουλάνου στην παρουσίαση του προγράμματος για την αναβάθμιση των υπηρεσιών των επισκεπτών στους αρχαιολογικούς χώρους και τα μουσεία», Αθήνα 24 Νοεμβρίου 2010, ανακτημένο στις 4 Δεκεμβρίου 2014 από http://www.yppo.gr/2/g22.jsp?obj_id=41932
 - Γραφείο Τύπου, «Γραφείο Τύπου Υπουργείου Πολιτισμού και Τουρισμού, «Εισήγηση γενικής γραμματέως κ. Λίνας Μενδώνη στην παρουσίαση του προγράμματος «Αναβάθμιση Αρχαιολογικών Χώρων και Μνημείων». 28 Νοεμβρίου 2011, ανακτημένο στις 4 Δεκεμβρίου 2014 από http://www.yppo.gr/2/g22.jsp?obj_id=48314
- Φάρος Τυφλών της Ελλάδος, <http://fte.org.gr/index.php/el/>, ανακτημένο στις 30 Νοεμβρίου 2014.
- Χιουρέα, Ρ. (2012). Ειδική Αγωγή – Στατιστικά στοιχεία: Αριθμός μαθητών με ειδικές ανάγκες. 1-5-2005, ανακτημένο στις 4 Μαΐου 2012, από http://www.chiourea.gr/2009/03/1-5-2005_13.html
- Valentin Haiiy Musee, <http://www.avh.asso.fr/rubrics/association/museum.php?langue=eng#musee>, ανακτημένο στις 14 Ιανουαρίου 2015.
- Very Special Arts, <http://www.kennedy-center.org/education/vsa/>, ανακτημένο στις 26 Νοεμβρίου 2014.
- Very Special Arts Hellas, <http://www.vsahellas.gr/cms/>, ανακτημένο στη 1 Δεκεμβρίου 2014.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Της Κανάρη Χαρίκλειας

«Μουσεία και άτομα με ολική ή μερική απώλεια όρασης: Ζητήματα πρόσβασης και αξιοποίησης μουσείων στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ Ι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ⁹⁴

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί τμήμα διδακτορικής έρευνας που εκπονείται στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και αφορά στη σχέση μουσείου και παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα διατηρηθεί η ανωνυμία και των σχολείων. Οι απαντήσεις, οι απόψεις και οι προτάσεις σας πάνω στο θέμα αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικές.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και την ανταπόκρισή σας.

Κανάρη Χαρά

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Μουσειοπαιδαγωγός, e-mail: xarikleia@freemail.gr,

Τηλ. Επικοινωνίας: 24210 53835, κιν. 6978104310

⁹⁴ Η παρούσα έρευνα έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) - Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: Ηράκλειτος II . Επένδυση στην κοινωνία της γνώσης μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου.



ΕΝΟΤΗΤΑ Ι. ΠΡΟΦΙΛ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ

Φύλο

Άντρας	
Γυναίκα	

Ηλικία

Έως 30		41 – 50	
31 – 40		Άνω των 50	

Έτη προϋπηρεσίας

0-5		11-15	
6-10		16-20	
Άνω των 20			

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

0-5		11-15	
6-10		16-20	
Άνω των 20			

Περιοχή στην οποία υπηρετείτε (Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας)

.....

Δομή εκπαίδευσης στην οποία υπηρετείτε

Ειδικό Σχολείο Τυφλών	
Γενικό Σχολείο – Τμήμα Ένταξης	
Γενικό Σχολείο- Παράλληλη Στήριξη	

Σπουδές

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	
Πρόγραμμα Εξομοίωσης Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης	
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	

Πτυχίο Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας	
Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή	
Σεμινάριο Επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή	
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή	
Διδακτορικός Τίτλος στην Ειδική Αγωγή	
Άλλο Πτυχίο	

Έχετε παρακολουθήσει

Μαθήματα Μουσειακής Εκπαίδευσης στη διάρκεια των σπουδών σας	
Σεμινάρια Μουσειακής Εκπαίδευσης	
Και τα δύο	
Δεν έχω παρακολουθήσει τίποτε από τα δύο	

ΕΝΟΤΗΤΑ II. Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία

1. Το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε πραγματοποιεί επισκέψεις σε μουσεία;

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

(Αν όχι, παρακαλώ προχωρήστε στην ερώτηση 10).

2. Αν ναι, μπορείτε να προσδιορίσετε τη συχνότητα επισκέψεων;

Λιγότερο από μία φορά το χρόνο	Μία φορά το χρόνο	Μία φορά το εξάμηνο	Περισσότερες από δύο φορές το χρόνο	Περισσότερες από δύο φορές το εξάμηνο

3. Τι είδους μουσεία έχετε επισκεφτεί;

Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις

Αρχαιολογικά Μουσεία	
Λαογραφικά Μουσεία	
Μουσεία Φυσικής Ιστορίας	
Μουσεία Τέχνης	
Μουσείο Αφής	

Άλλα.....



4. Πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία προετοιμάζετε τον μαθητή ή τους μαθητές μέσα στην τάξη; (Αν όχι, προχωρήστε στην ερώτηση 6)

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	
ΟΧΙ ΠΑΝΤΑ	

5. Αν ναι, η προετοιμασία αυτή γίνεται:

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Ποτέ: 1, Σπάνια:2, Μερικές φορές: 3 Συχνά: 4, Πάρα πολύ συχνά:5

Με ενημέρωση και συζήτηση με τον/τους μαθητές	1	2	3	4	5
Με τη χρήση μέσα στην τάξη σχετικού εκπαιδευτικού υλικού του μουσείου	1	2	3	4	5
Με τη χρήση μέσα στην τάξη σχετικού εκπαιδευτικού υλικού του σχολείου	1	2	3	4	5
Με τη χρήση μέσα στην τάξη εκπαιδευτικού υλικού που σχεδιάζετε εσείς	1	2	3	4	5

Άλλο.....
.....

6. Οι λόγοι για τους οποίους τυχαίνει να μην προετοιμάσετε τον μαθητή ή τους μαθητές σας πριν από κάποια επίσκεψη στο μουσείο, είναι:

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Καθόλου:1, Λίγο:2, Μέτρια:3, Πολύ : 4, Πάρα πολύ: 5

Δεν υπήρχε ικανοποιητική ενημέρωση από το μουσείο για το περιεχόμενο της επίσκεψης	1	2	3	4	5
Δεν υπήρχε σχετικό εκπαιδευτικό υλικό από το μουσείο	1	2	3	4	5
Υπήρχαν δυσκολίες στην προμήθεια σχετικού υλικού από το μουσείο	1	2	3	4	5
Υπήρχαν δυσκολίες στο σχεδιασμό σχετικού υλικού στο σχολείο	1	2	3	4	5
Υπήρχαν δυσκολίες σύνδεσης της επίσκεψης με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκετε στο σχολείο	1	2	3	4	5
Υπήρχε έλλειψη χρόνου στο διδακτικό ωράριο	1	2	3	4	5
Υπήρχαν δυσκολίες συνεργασίας με τους συναδέλφους στο σχολείο	1	2	3	4	5
Υπήρχαν δυσκολίες συνεργασίας με τους συναδέλφους των τάξεων στις οποίες φοιτά ο μαθητής ή οι μαθητές σας (στις περιπτώσεις των γενικών σχολείων)	1	2	3	4	5
Θεωρήσατε ότι δεν είναι απαραίτητο	1	2	3	4	5

Άλλο.....
.....
.....



7. Οι επισκέψεις στα μουσεία συνδέονται με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκετε;

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	
ΟΧΙ ΠΑΝΤΑ	

8. Αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε ορισμένα παραδείγματα;

.....
.....

9. Με βάση την εμπειρία σας από επισκέψεις σε μουσεία με τον μαθητή ή τους μαθητές σας, συναντήσατε δυσκολίες κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτών των επισκέψεων όπως:

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Καθόλου:1, Λίγο:2, Μέτρια:3, Πολύ : 4, Πάρα πολύ: 5

Άρνηση από την πλευρά των υπευθύνων των μουσείων για την απτική πρόσβαση του μαθητή ή των μαθητών στα εκθέματα	1	2	3	4	5
Περιορισμένες επιλογές εκθεμάτων στα οποία επιτρεπόταν η απτική πρόσβαση	1	2	3	4	5
Άγνοια των υπευθύνων των μουσείων για ζητήματα που αφορούν τη διευκόλυνση και την εξυπηρέτηση παιδιών/ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης στο μουσείο	1	2	3	4	5
Δυσκολίες συνεργασίας με τους υπεύθυνους του μουσείου στην αντιμετώπιση των μαθητών κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο μουσείο	1	2	3	4	5
Έλλειψη σχετικού υλικού από τα μουσεία για την προετοιμασία των μαθητών πριν την επίσκεψη	1	2	3	4	5
Πρακτικές δυσκολίες στην προμήθεια σχετικού υλικού από τα μουσεία για την προετοιμασία των μαθητών πριν την επίσκεψη	1	2	3	4	5
Δυσκολίες στον σχεδιασμό και την κατασκευή σχετικού υλικού για την προετοιμασία των μαθητών πριν την επίσκεψη	1	2	3	4	5
Δυσκολίες σύνδεσης της επίσκεψης στο μουσείο με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκετε	1	2	3	4	5
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους στο σχολείο	1	2	3	4	5
Δυσκολίες συνεργασίας με τους συναδέλφους των τάξεων στις οποίες φοιτά ο μαθητής ή οι μαθητές σας (στις περιπτώσεις των γενικών σχολείων)	1	2	3	4	5
Επιφυλάξεις συναδέλφων για την επίσκεψη στο μουσείο εξαιτίας προηγούμενων αρνητικών εμπειριών στην πρόσβαση	1	2	3	4	5



Άλλο.....
.....
.....

10. Οι λόγοι για τους οποίους δεν έχετε επισκεφτεί μουσεία με τον μαθητή ή τους μαθητές σας, είναι:

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Καθόλου:1, Λίγο:2, Μέτρια:3, Πολύ : 4, Πάρα πολύ: 5

Άρνηση από την πλευρά των υπευθύνων των μουσείων για την πρόσβαση των μαθητών στα εκθέματα	1	2	3	4	5
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους στο σχολείο	1	2	3	4	5
Δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλίας λόγω του πλαισίου εκπαίδευσης (υπηρεσία σε τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη)	1	2	3	4	5
Δεν επιδιώξατε επισκέψεις σε μουσεία επειδή θεωρείτε ότι οι συνθήκες πρόσβασης στα μουσεία δεν ικανοποιούν τις ανάγκες των παιδιών/ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης	1	2	3	4	5

Άλλο.....
.....
.....
.....

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ. Χρήση εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων.

11. Χρησιμοποιείτε εκπαιδευτικό/εποπτικό υλικό μουσείων για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας μαθημάτων μέσα στην τάξη;
(Αν όχι, παρακαλώ προχωρήστε στην ερώτηση 13).

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	



12. Αν ναι, έχετε χρησιμοποιήσει

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Ποτέ: 1, Σπάνια:2, Μερικές φορές: 3 Συχνά: 4, Πάρα πολύ συχνά:5

Μουσειοσκευές	1	2	3	4	5
Αντίγραφα μουσειακών αντικειμένων που προμηθευτήκατε από το μουσείο	1	2	3	4	5
Αντίγραφα μουσειακών αντικειμένων που υπάρχουν στο σχολείο	1	2	3	4	5
Εκπαιδευτικούς φακέλους μουσείων	1	2	3	4	5
Βιβλία	1	2	3	4	5

Άλλο.....
.....
.....

13. Οι λόγοι για τους οποίους δεν έχετε χρησιμοποιήσει εκπαιδευτικό υλικό μουσείων στο σχολείο με τον μαθητή ή τους μαθητές σας, είναι:

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Καθόλου:1, Λίγο:2, Μέτρια:3, Πολύ : 4, Πάρα πολύ: 5

Η μη επαρκής ενημέρωση για τα είδη εκπαιδευτικού υλικού μουσείων	1	2	3	4	5
Η μη επαρκής ενημέρωση για τον τρόπο με τον οποίο μπορείτε να προμηθευτείτε εκπαιδευτικό υλικό από τα μουσεία	1	2	3	4	5
Οι πρακτικές δυσκολίες στην προμήθεια σχετικού υλικού	1	2	3	4	5
Η έλλειψη διαθέσιμου σχετικού υλικού από τα μουσεία	1	2	3	4	5
Η μη καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού μουσείων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης	1	2	3	4	5
Δυσκολίες σύνδεσης του εκπαιδευτικού υλικού μουσείων με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκετε	1	2	3	4	5
Δυσκολίες συνεργασίας με τους συναδέλφους των τάξεων στις οποίες φοιτά ο μαθητής ή οι μαθητές σας (στις περιπτώσεις των γενικών σχολείων)	1	2	3	4	5
Η έλλειψη χρόνου στο διδακτικό ωράριο	1	2	3	4	5

Άλλο.....
.....
.....



14. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης;

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Διαφωνώ απόλυτα:1, Διαφωνώ εν μέρει:2, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ:3, Συμφωνώ εν μέρει:4, Συμφωνώ απόλυτα: 5.

Μεγαλύτερη ενημέρωση για τα είδη εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων	1	2	3	4	5
Μεγαλύτερη ενημέρωση για τον τρόπο προμήθειας αυτών των υλικών	1	2	3	4	5
Μεγαλύτερη ποικιλία εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων	1	2	3	4	5
Παραχώρηση σχετικού υλικού από τα μουσεία στα σχολεία	1	2	3	4	5
Πρόβλεψη στο σχεδιασμό και την κατασκευή του υλικού αυτού για χρήση από μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης	1	2	3	4	5
Συμμετοχή εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού μουσείων	1	2	3	4	5

Άλλο.....
.....
.....

ΕΝΟΤΗΤΑ IV. Συνεργασία σχολείου και μουσείου

15. Πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία με τους μαθητές σας έχετε συνεργασία με τους υπεύθυνους του μουσείου;

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά

(Αν δεν έχετε συνεργαστεί με υπεύθυνους μουσείων, παρακαλώ προχωρήστε στην ερώτηση 18).



16. Η συνεργασία με τους υπεύθυνους του μουσείου ήταν ικανοποιητική

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

Παρακαλούμε αιτιολογήστε την απάντησή σας

.....

.....

.....

.....

17. Η συνεργασία που είχατε με τους υπεύθυνους του μουσείου περιλάμβανε:

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Ποτέ: 1, Σπάνια:2, Μερικές φορές: 3 Συχνά: 4, Πάρα πολύ συχνά:5

Γενική ενημέρωση των υπευθύνων των μουσείων για τα χαρακτηριστικά των μαθητών της σχολικής ομάδας από τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
Γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της επίσκεψης από τους υπεύθυνους του μουσείου	1	2	3	4	5
Προμήθεια σχετικού εκπαιδευτικού υλικού από το μουσείο για την επεξεργασία και την προετοιμασία των μαθητών στο σχολείο	1	2	3	4	5
Επισκέψεις των υπευθύνων του μουσείου στο σχολείο πριν από την επίσκεψη για τη γνωριμία με τους μαθητές	1	2	3	4	5
Επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο μουσείο πριν από την επίσκεψη για τη γνωριμία με τους υπεύθυνους του μουσείου και τον χώρο	1	2	3	4	5
Συνεργασία και από κοινού σχεδιασμό/διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ή της επίσκεψης με τους υπεύθυνους του μουσείου	1	2	3	4	5
Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος/επίσκεψης σε συνεργασία με τους υπεύθυνους του μουσείου	1	2	3	4	5

Άλλο.....

.....

.....



ΕΝΟΤΗΤΑ V. Αξιοποίηση των μουσείων στην εκπαίδευση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης:

18. Κατά τη γνώμη σας οι επισκέψεις σε μουσεία με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης μπορούν να είναι χρήσιμες γιατί:

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Διαφωνώ απόλυτα:1, Διαφωνώ εν μέρει:2, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ:3, Συμφωνώ εν μέρει:4, Συμφωνώ απόλυτα: 5.

Το μουσείο αποτελεί έναν χώρο για μια ευχάριστη εξωσχολική δραστηριότητα	1	2	3	4	5
Η αξιοποίηση του μουσείου μπορεί να υποστηρίξει τη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων	1	2	3	4	5
Η αξιοποίηση του μουσείου μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων	1	2	3	4	5
Το μουσείο αποτελεί έναν σημαντικό χώρο για την επαφή των παιδιών με την Ιστορία	1	2	3	4	5
Το μουσείο αποτελεί έναν σημαντικό χώρο για την επαφή με την Τέχνη	1	2	3	4	5
Το μουσείο αποτελεί έναν σημαντικό χώρο για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης	1	2	3	4	5

Άλλο.....
.....
.....
.....

19. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες είναι ανασχετικοί για την παιδευτική αξιοποίηση των μουσείων για παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης;

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Καθόλου:1, Λίγο:2, Μέτρια:3, Πολύ : 4, Πάρα πολύ: 5

Ελλιπής επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για θέματα αναπηρίας	1	2	3	4	5
Έλλειψη πρόβλεψης από την πλευρά των μουσείων για δράσεις και διευκολύνσεις για μαθητές/άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης	1	2	3	4	5
Δυσκολίες συνεργασίας με τους υπεύθυνους των μουσείων	1	2	3	4	5

Έλλειψη πλαισίου υποστήριξης από τα αρμόδια Υπουργεία (Παιδείας και Πολιτισμού)	1	2	3	4	5
Έλλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση	1	2	3	4	5
Έλλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα είδη εκπαιδευτικού υλικού των μουσείων	1	2	3	4	5
Δυσκολίες συνεργασίας με τους συναδέλφους στο σχολείο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία	1	2	3	4	5
Δυσκολίες συνεργασίας με τους συναδέλφους των τάξεων στις οποίες φοιτά ο μαθητής ή οι μαθητές σας για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία (στις περιπτώσεις των γενικών σχολείων)	1	2	3	4	5
Δυσκολίες συνεργασίας με τους συναδέλφους των τάξεων στις οποίες φοιτά ο μαθητής ή οι μαθητές σας για την αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού μουσείων μέσα στην τάξη (στις περιπτώσεις των γενικών σχολείων)	1	2	3	4	5
Η έλλειψη χρόνου στο διδακτικό ωράριο	1	2	3	4	5

Άλλο.....
.....
.....
.....
.....

20. Τι θα είχατε να προτείνετε για την καλύτερη συνεργασία του σχολείου με τους υπεύθυνους των μουσείων αναφορικά με τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης;

.....
.....
.....
.....
.....

21. Θα θέλατε να προσθέσετε κάποιο σχόλιο που πιστεύετε ότι δεν καλύπτεται από τις παραπάνω ερωτήσεις;

.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστώ πολύ!



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ II

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ⁹⁵

Αξιότιμε/η κύριε/κυρία

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί τμήμα διδακτορικής έρευνας που εκπονείται στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και αφορά στις πρακτικές που ακολουθούνται για την παιδευτική αξιοποίηση του μουσείου με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (μαθητές με ολική ή μερική απώλεια όρασης).

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα διατηρηθεί η ανωνυμία και των φορέων. *Το ερωτηματολόγιο δεν περιλαμβάνει ερωτήσεις για εξειδικευμένα στοιχεία που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας του μουσείου, το προσωπικό του μουσείου ή άλλα προσωπικά δεδομένα.*

Η εμπειρία σας, οι απόψεις και οι προτάσεις σας είναι εξαιρετικά σημαντικές για την προώθηση της πρόσβασης των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης στα μουσεία και η συμμετοχή σας στην έρευνα αναμένεται να συμβάλει σημαντικά στη μελέτη ζητημάτων που αφορούν τη σχέση μουσείου και αναπηρίας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τον χρόνο και την ανταπόκρισή σας.

Κανάρη Χαρά, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Μουσειοπαιδαγωγός, Υπ. Διδ. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διεύθυνση: Αφροδίτης 93, 38222, Βόλος. E-mail: charikleia@freemail.gr, τηλ. Επικοινωνίας: 24210 53835, κιν. 6978104310.

⁹⁵ Η παρούσα έρευνα έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) - Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: Ηράκλειτος II . Επένδυση στην κοινωνία της γνώσης μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου.



ΕΝΟΤΗΤΑ Ι. Γενικές Πληροφορίες Συμμετεχόντων

1. Όνομα Μουσείου

.....

2. Το προσωπικό του μουσείου στο οποίο υπηρετείτε έχει λάβει κάποια επιμόρφωση για θέματα αναπηρίας;

Επιστημονικό προσωπικό (υπεύθυνοι σχεδιασμού εκθέσεων και εκπαιδευτικών δράσεων)	Ναι	Όχι
Φυλακτικό προσωπικό	Ναι	Όχι

2.1. Αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;

.....

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ. Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (μαθητές με ολική ή μερική απώλεια όρασης).

3. Το μουσείο ή ο φορέας στον οποίο υπηρετείτε μπορεί να απευθύνει τα εκπαιδευτικά του προγράμματα και σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης;

Αν όχι, παρακαλώ προχωρήστε στην ερώτηση 18

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	



4. Αν ναι, αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, είναι

Ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία απευθύνονται μόνο και αποκλειστικά σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης	
Εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στο μουσείο για σχολικές ομάδες και προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης όταν αυτό ζητηθεί	
Και τα δύο	

5. Η αφορμή για την πρόβλεψη σχεδιασμού ή προσαρμογής αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, ήταν:

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Καθόλου:1, Λίγο:2, Μέτρια:3, Πολύ : 4, Πάρα πολύ: 5

Απόφαση του μουσείου στο πλαίσιο της γενικότερης πολιτικής του για την προσβασιμότητα	1	2	3	4	5
Συμμετοχή του μουσείου σε κάποιο πρόγραμμα προσβασιμότητας	1	2	3	4	5
Η ύπαρξη σχολείου ή φορέα τυφλών στην περιοχή που εδρεύει το μουσείο	1	2	3	4	5
Αιτήματα/προτάσεις εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
Αιτήματα/προτάσεις φορέων τυφλών	1	2	3	4	5

Άλλο.....



6. Τα κριτήρια με τα οποία επιλέξατε τις θεματικές αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που μπορούν να απευθυνθούν σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης ήταν:

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Καθόλου:1, Λίγο:2, Μέτρια:3, Πολύ : 4, Πάρα πολύ: 5

Τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου τα οποία κρίνεται ότι μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης	1	2	3	4	5
Τα αυθεντικά εκθέματα στα οποία θα μπορούσε να επιτραπεί η απτική πρόσβαση	1	2	3	4	5
Τα διαθέσιμα αντίγραφα εκθεμάτων	1	2	3	4	5
Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών/φορέων	1	2	3	4	5
Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Γενικής Αγωγής	1	2	3	4	5

7. Για τον σχεδιασμό ή την προσαρμογή αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, ζητήσατε τη συνεργασία:

Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις

Ειδικού σχολείου τυφλών	
Φορέα/συλλόγου τυφλών	
Ειδικών εξωτερικών συνεργατών	
Κανενός από τα παραπάνω	

8. Το ή τα εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου που απευθύνονται σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, μπορούν να υλοποιούνται:

Στους ίδιους χώρους που υλοποιούνται συνήθως τα εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου για σχολικές ομάδες	
Σε άλλους χώρους από αυτούς που συνήθως υλοποιούνται τα εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες (π.χ. αίθουσα διαλέξεων, κήπος)	
Συνδυασμός των παραπάνω	

Άλλο.....
.....
.....



9. Σε ποιες ηλικίες απευθύνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	
Μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	
Μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	

10. Έχετε υλοποιήσει ποτέ κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης;

Αν όχι, παρακαλώ προχωρήστε στην ερώτηση 17

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

11. Η προσαρμογή ή ο σχεδιασμός αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όρασης, περιλάμβανε:

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Ποτέ:1, Σπάνια:2, Μερικές φορές:3, Συχνά : 4, Πάρα πολύ συχνά: 5

Προσδιορισμό/επιλογή του θέματος του εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση το είδος των διαθέσιμων αντικειμένων για απτική επεξεργασία (π.χ. εκθέματα, αντίγραφα)	1	2	3	4	5
Προσδιορισμό του αριθμού των μουσειακών αντικειμένων που θα υποστηρίξουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με βάση τα διαθέσιμα αντικείμενα (π.χ. εκθέματα, αντίγραφα)	1	2	3	4	5
Ελάττωση της πληροφορίας που σχετίζεται με τα εκθέματα που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα	1	2	3	4	5
Αναλυτικότερη και λεπτομερειακή περιγραφή των εκθεμάτων που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα	1	2	3	4	5
Χρήση πιο απλής γλώσσας για την περιγραφή των εκθεμάτων που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα	1	2	3	4	5
Προσαρμογή των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος (στην περίπτωση της προσαρμογής των ήδη σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στο μουσείο)	1	2	3	4	5
Προσαρμογή ή σχεδιασμό δραστηριοτήτων με τη χρήση αντιγράφων για απτική επεξεργασία	1	2	3	4	5
Προσαρμογή ή σχεδιασμό δραστηριοτήτων με τη χρήση άλλου απτικού υλικού για απτική επεξεργασία (π.χ. απτικοί χάρτες, απτικά διαγράμματα)	1	2	3	4	5
Προσαρμογή ή σχεδιασμό δραστηριοτήτων με τη δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε αυθεντικά εκθέματα με ειδικά γάντια	1	2	3	4	5

Προσαρμογή ή σχεδιασμό δραστηριοτήτων με τη δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε αυθεντικά εκθέματα χωρίς ειδικά γάντια	1	2	3	4	5
Προσαρμογή ή σχεδιασμό δραστηριοτήτων με τη χρήση άλλων φυσικών ή τεχνητών αντικειμένων (π.χ. φυσικά υλικά, άλλα αντικείμενα εκτός από τα μουσειακά εκθέματα ή τα αντίγραφα τους)	1	2	3	4	5
Παράλειψη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που θεωρήσατε ότι δεν ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης (στην περίπτωση της προσαρμογής των ήδη σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στο μουσείο)	1	2	3	4	5
Σχεδιασμός και προσθήκη άλλων δραστηριοτήτων	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριακού υλικού σε Braille	1	2	3	4	5
Μείωση της διάρκειας του εκπαιδευτικού προγράμματος (στην περίπτωση της προσαρμογής των ήδη σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στο μουσείο)	1	2	3	4	5
Αύξηση της διάρκειας του εκπαιδευτικού προγράμματος (στην περίπτωση της προσαρμογής των ήδη σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στο μουσείο)	1	2	3	4	5

Αλλα μέσα και μέθοδοι που χρησιμοποιείτε:

.....

.....

.....

.....

12. Στις περιπτώσεις υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, είχατε προηγούμενη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου;

Πάρα πολύ σπάνια	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά

13. Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, περιλάμβανε:

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Ποτέ:1, Σπάνια:2, Μερικές φορές:3, Συχνά : 4, Πάρα πολύ συχνά: 5

Γενική ενημέρωση των υπευθύνων του μουσείου για τα χαρακτηριστικά των μαθητών της σχολικής ομάδας από τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
Γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της επίσκεψης από τους υπεύθυνους του μουσείου	1	2	3	4	5
Παροχή σχετικού εκπαιδευτικού υλικού για την επεξεργασία και την προετοιμασία των μαθητών στο σχολείο	1	2	3	4	5
Επισκέψεις των υπευθύνων του μουσείου στο σχολείο πριν από την επίσκεψη για τη γνωριμία με τους μαθητές	1	2	3	4	5
Επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο μουσείο πριν από την επίσκεψη για τη γνωριμία με τους υπεύθυνους του μουσείου και τον χώρο	1	2	3	4	5
Συνεργασία και από κοινού σχεδιασμό/προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος ή της επίσκεψης με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1	2	3	4	5
Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος/επίσκεψης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1	2	3	4	5



Άλλο.....
.....
.....
.....

14. Κατά την υλοποίηση αυτών των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης η παρουσία των εκπαιδευτικών στο χώρο διεξαγωγής του προγράμματος ήταν βοηθητική:

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

Παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας

.....
.....
.....
.....

15. Γενικότερα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, υλοποιούνται:

Πάρα πολύ σπάνια	Σπάνια	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά

16. Η τελευταία φορά που υλοποιήσατε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης ήταν:

Περισσότερο από δύο χρόνια πριν	Πριν από ένα χρόνο	Στη διάρκεια αυτού του χρόνου	Στη διάρκεια του τελευταίου εξαμήνου	Στη διάρκεια του τελευταίου μήνα



17. Οι λόγοι για τους οποίους δεν υλοποιήσατε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα τα οποία το μουσείο απευθύνει σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, είναι:

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Καθόλου:1, Λίγο:2, Μέτρια:3, Πολύ : 4, Πάρα πολύ: 5

Δεν υπήρξε ζήτηση	1	2	3	4	5
Δεν υπήρξε κατάλληλη προβολή και ενημέρωση των ενδιαφερόμενων φορέων	1	2	3	4	5
Είχε προγραμματιστεί και ματαιώθηκε η εφαρμογή του προγράμματος για άλλους πρακτικούς λόγους	1	2	3	4	5

Άλλο.....

18. Στις περιπτώσεις που θεωρείτε ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου ή ορισμένα από αυτά, δεν μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης, αυτό συμβαίνει λόγω:

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Καθόλου:1, Λίγο:2, Μέτρια:3, Πολύ : 4, Πάρα πολύ: 5

Του περιεχομένου του ή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων	1	2	3	4	5
Της έλλειψης διαθέσιμων αντιγράφων των εκθεμάτων που υποστηρίζουν το ή τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα	1	2	3	4	5
Της έλλειψης άλλου υλικού απαραίτητου για την προσαρμογή του ή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. απτικοί χάρτες, απτικά διαγράμματα, πληροφορίες σε Braille)	1	2	3	4	5
Της μη δυνατότητας για απτική πρόσβαση στα αυθεντικά εκθέματα που υποστηρίζουν το ή τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα	1	2	3	4	5
Της έλλειψης γνώσεων των υπευθύνων του μουσείου για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης	1	2	3	4	5

Άλλο.....



ΕΝΟΤΗΤΑ III. Εκπαιδευτικά προγράμματα με σχολικές ομάδες γενικών σχολείων στις οποίες υπήρχε και μαθητής ή μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης).

**19. Με βάση την εμπειρία σας από την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σχολικές ομάδες, συναντήσατε περιπτώσεις σχολικών ομάδων στις οποίες υπήρχαν και μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης;
Αν όχι, παρακαλώ προχωρήστε στην ερώτηση 25**

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

20. Αν ναι, είχατε προηγούμενη σχετική ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου;

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	
ΟΧΙ ΠΑΝΤΑ	

21. Στις περιπτώσεις αυτές υπήρξε κάποιο είδος συνεργασίας με τον ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης;

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Ποτέ:1, Σπάνια:2, Μερικές φορές:3, Συχνά : 4, Πάρα πολύ συχνά: 5

Γενική ενημέρωση των υπευθύνων του μουσείου για τα χαρακτηριστικά των μαθητών της σχολικής ομάδας από τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
Γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της επίσκεψης από τους υπεύθυνους του μουσείου	1	2	3	4	5
Παροχή σχετικού εκπαιδευτικού υλικού για την επεξεργασία και την προετοιμασία των μαθητών στο σχολείο	1	2	3	4	5
Επισκέψεις των υπευθύνων του μουσείου στο σχολείο πριν από την επίσκεψη για τη γνωριμία με τους μαθητές	1	2	3	4	5
Επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο μουσείο πριν από την επίσκεψη για τη γνωριμία με τους υπεύθυνους του μουσείου και τον χώρο	1	2	3	4	5
Συνεργασία και από κοινού σχεδιασμό/προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος ή της επίσκεψης με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1	2	3	4	5
Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος/επίσκεψης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1	2	3	4	5



Άλλο.....

22. Στις περιπτώσεις υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σχολικές ομάδες στις οποίες υπήρχε/αν και μαθητής ή μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, προχωρήσατε σε προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος;
 Αν όχι, παρακαλώ προχωρήστε στην ερώτηση 24

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	
ΟΧΙ ΠΑΝΤΑ	

23. Αν ναι, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, περιλάμβανε:
 Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Ποτέ:1, Σπάνια:2, Μερικές φορές:3, Συχνά : 4, Πάρα πολύ συχνά: 5

Ελάττωση της πληροφορίας που σχετίζεται με τα εκθέματα που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα	1	2	3	4	5
Αναλυτικότερη και λεπτομερειακή περιγραφή των εκθεμάτων που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα	1	2	3	4	5
Χρήση πιο απλής γλώσσας για την περιγραφή των εκθεμάτων που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα	1	2	3	4	5
Προσαρμογή των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές	1	2	3	4	5
Προσαρμογή των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος μόνο για τον μαθητή ή τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης που υπήρχαν στην ομάδα	1	2	3	4	5
Προσαρμογή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη χρήση αντιγράφων για απτική επεξεργασία για όλους τους μαθητές της ομάδας	1	2	3	4	5
Προσαρμογή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη χρήση αντιγράφων για απτική επεξεργασία μόνο για τον μαθητή ή τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης που υπήρχαν στην ομάδα	1	2	3	4	5
Προσαρμογή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη χρήση άλλου απτικού υλικού που τυχόν διαθέτει για απτική επεξεργασία από όλους τους μαθητές (π.χ. απτικοί χάρτες, απτικά διαγράμματα)	1	2	3	4	5
Προσαρμογή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη χρήση άλλου απτικού υλικού που τυχόν διαθέτει το μουσείο για απτική επεξεργασία μόνο από τον μαθητή ή τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα	1	2	3	4	5

όρασης που υπήρχαν στην ομάδα (π.χ. απτικοί χάρτες, απτικά διαγράμματα)					
Προσαρμογή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε αυθεντικά εκθέματα με ειδικά γάντια για όλους τους μαθητές της ομάδας	1	2	3	4	5
Προσαρμογή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε αυθεντικά εκθέματα με ειδικά γάντια μόνο για τον μαθητή ή τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης που υπήρχαν στην ομάδα	1	2	3	4	5
Προσαρμογή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε αυθεντικά εκθέματα χωρίς ειδικά γάντια για όλους τους μαθητές	1	2	3	4	5
Προσαρμογή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε αυθεντικά εκθέματα χωρίς ειδικά γάντια μόνο για τον μαθητή ή τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης που υπήρχαν στην ομάδα	1	2	3	4	5
Προσαρμογή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη χρήση άλλων φυσικών ή τεχνητών αντικειμένων για όλους τους μαθητές (π.χ. φυσικά υλικά, άλλα αντικείμενα εκτός από τα μουσειακά εκθέματα ή τα αντίγραφά τους)	1	2	3	4	5
Προσαρμογή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη χρήση άλλων φυσικών ή τεχνητών αντικειμένων μόνο για τον μαθητή ή τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης που υπήρχαν στην ομάδα (π.χ. φυσικά υλικά, άλλα αντικείμενα εκτός από τα μουσειακά εκθέματα ή τα αντίγραφά τους)	1	2	3	4	5
Παράλειψη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για τον μαθητή ή τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης	1	2	3	4	5
Σχεδιασμός και προσθήκη διαφορετικών δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές της ομάδας	1	2	3	4	5
Σχεδιασμός και προσθήκη διαφορετικών δραστηριοτήτων μόνο για τον ή τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης που υπήρχαν στην ομάδα	1	2	3	4	5
Μείωση της διάρκειας του εκπαιδευτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
Αύξηση της διάρκειας του εκπαιδευτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριακού υλικού σε Braille	1	2	3	4	5

Άλλο.....
.....
.....
.....

24. Κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σχολικές ομάδες στις οποίες υπήρχε/αν και μαθητής ή μαθητές με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης η παρουσία του ή των εκπαιδευτικών στο χώρο διεξαγωγής του προγράμματος ήταν βοηθητική

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ



Παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας

.....

ΕΝΟΤΗΤΑ IV. Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές και άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)

25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες είναι ανασχετικοί για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές και άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης;

Για κάθε πρόταση επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει: Καθόλου:1, Λίγο:2, Μέτρια:3, Πολύ : 4, Πάρα πολύ: 5

Ζητήματα προστασίας των μουσειακών αντικειμένων	1	2	3	4	5
Έλλειψη οικονομικών πόρων	1	2	3	4	5
Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής	1	2	3	4	5
Δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλιών λόγω γραφειοκρατικών ζητημάτων	1	2	3	4	5
Έλλειψη πλαισίου υποστήριξης από τα αρμόδια Υπουργεία (Παιδείας και Πολιτισμού)	1	2	3	4	5
Έλλειψη ειδικευμένων εξωτερικών συνεργατών σε ζητήματα αναπηρίας και προσβασιμότητας	1	2	3	4	5
Ελλιπής επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για θέματα αναπηρίας	1	2	3	4	5
Ελλιπής επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για ζητήματα οπτικής αναπηρίας (ολική ή μερική απώλεια όρασης)	1	2	3	4	5
Ελλιπής επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για θέματα προσβασιμότητας	1	2	3	4	5
Ελλιπής ενημέρωση για παραδείγματα καλών πρακτικών και δράσεων μουσείων για άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης	1	2	3	4	5
Έλλειψη σχετικών ερευνών αξιολόγησης εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές ή άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης	1	2	3	4	5
Δυσκολίες συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
Ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση	1	2	3	4	5
Δυσκολίες συνεργασίας με φορείς/συνλόγους τυφλών	1	2	3	4	5



Άλλο

.....

.....

.....

.....

.....

26. Τι θα είχατε να προτείνετε για την καλύτερη συνεργασία των μουσείων με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

27. Θα θέλατε να προσθέσετε κάποιο σχόλιο που πιστεύετε ότι είναι χρήσιμο και δεν καλύπτεται από τις παραπάνω ερωτήσεις;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Σας ευχαριστούμε πολύ!

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Βασικοί άξονες – Θεματικές περιοχές/Ερωτήσεις

Πίνακας 1: Άξονες διάρθρωσης των συνεντεύξεων

- Πλαίσιο επισκέψεων σε μουσεία
- Σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με την καθημερινή σχολική ζωή
- Συνεργασία με το προσωπικό των μουσείων και συνθήκες πρόσβασης
- Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης

A. Πλαίσιο επισκέψεων σε μουσεία

Πίνακας 2: «Πλαίσιο Επισκέψεων σε Μουσεία» - Θεματικές περιοχές

- Είδη μουσείων/μουσειακών χώρων
- Οργάνωση των επισκέψεων σε μουσεία
- Διαδικασίες επιλογής μουσείων για την πραγματοποίηση επισκέψεων

- Τι είδους μουσεία έχετε επισκεφτεί με τον ή τους μαθητές σας με σοβαρά προβλήματα όρασης;
- Πώς ήταν οργανωμένη αυτή η επίσκεψη ή οι επισκέψεις; (Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων, επισκέψεις στη διάρκεια ημερήσιων εκδρομών του σχολείου με ή χωρίς ξενάγηση, επισκέψεις οργανωμένες από τους εκπαιδευτικούς, κ.ά.)
- Πώς γινόταν η επιλογή των χώρων επίσκεψης (συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης απόφασης, προτάσεις από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής για επισκέψεις σε συγκεκριμένους χώρους).

B. Σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με την καθημερινή σχολική ζωή

Πίνακας 3: «Σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με την καθημερινή σχολική ζωή» - Θεματικές περιοχές

- Προετοιμασία των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία
- Ανατροφοδότηση μετά από τις επισκέψεις σε μουσεία

- Πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία γίνεται κάποια προετοιμασία των μαθητών; (Τρόποι προετοιμασίας, δραστηριότητες, χρήση εκπαιδευτικού ή εποπτικού υλικού, σύνδεση με γνωστικά αντικείμενα του σχολείου).
- Μετά από τις επισκέψεις στα μουσεία πραγματοποιούνταν κάποιες δραστηριότητες στο σχολείο;

Γ. Συνεργασία με το προσωπικό των μουσείων και συνθήκες πρόσβασης

Πίνακας 4: «Συνεργασία με το προσωπικό των μουσείων και συνθήκες πρόσβασης»

- Ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων
- Συνθήκες πρόσβασης
- Αποτίμηση των εμπειριών των μαθητών

- Πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία υπήρχε ενημέρωση του αρμόδιου προσωπικού των μουσείων για τη συμμετοχή παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης;
- Μπορείτε να περιγράψετε τις συνθήκες πρόσβασης του ή των μαθητών σας στα μουσεία που επισκεφθήκατε (δυνατότητα απτικής πρόσβασης στα εκθέματα, χρήση υλικών, ξενάγηση, χώρος, κ.λπ.).
- Πώς θα σχολιάζατε την συμπεριφορά και την ανταπόκριση του προσωπικού των μουσείων σε ό,τι αφορά την εξυπηρέτηση των μαθητών σας με σοβαρά προβλήματα όρασης; (βαθμός ικανοποίησης).
- Είστε ικανοποιημένος/η από την εμπειρία του μαθητή ή των μαθητών σας από αυτές τις επισκέψεις σε μουσεία;

Δ. Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης

Πίνακας 5: «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης» - Θεματικές περιοχές

- Οι επισκέψεις σε μουσεία ως ευχάριστες εμπειρίες για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης
- Γνωστικά αντικείμενα που υποστηρίζονται μέσω επισκέψεων σε μουσεία
- Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων
- Κοινωνική ένταξη
- Ρόλος των εκπαιδευτικών

- Πιστεύετε ότι οι επισκέψεις σε μουσεία είναι ευχάριστες για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης;
- Ποια γνωστικά αντικείμενα του σχολείου μπορούν κατά τη γνώμη σας να υποστηριχτούν μέσω των επισκέψεων σε μουσεία;
- Πιστεύετε ότι οι επισκέψεις σε μουσεία συμβάλλουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης;
- Πιστεύετε ότι οι επισκέψεις σε μουσεία συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης;
- Ποιος πιστεύετε ότι είναι ή μπορεί να είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης;

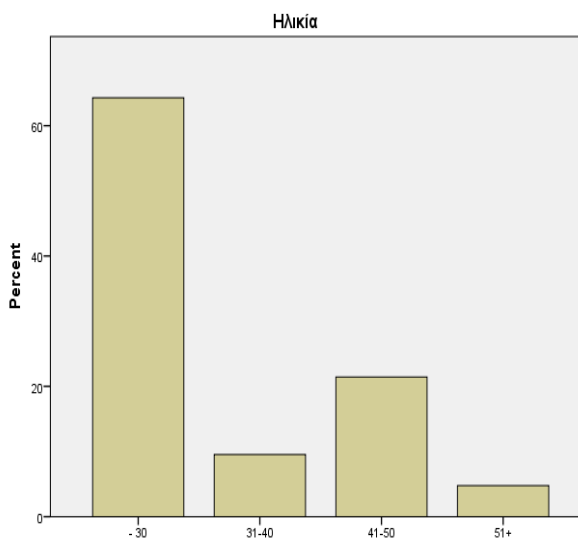
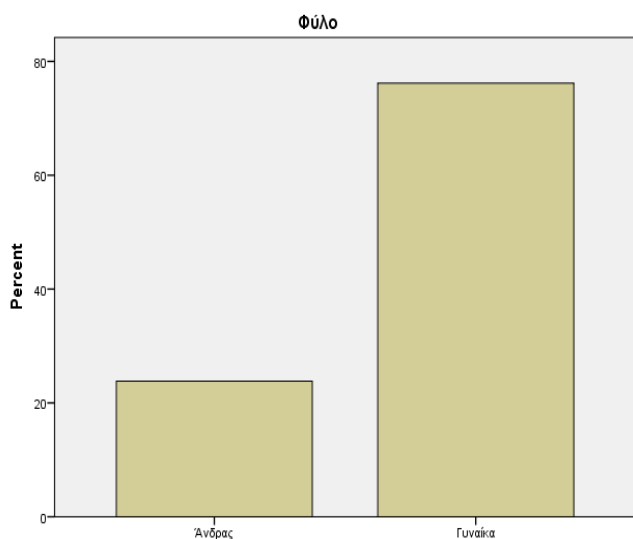
ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο⁹⁶

Φύλο	Άντρας		Γυναίκα	
	N	%	N	%
	10	23,8	32	76,2

Πίνακας 7: Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία

Ηλικία	N	%
-30	27	64,3
31-40	4	9,5
41-50	9	21,4
51+	2	4,8



Γραφήματα 1 και 2: Κατανομή δείγματος ποσοτικής έρευνας με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής ως προς το φύλο και την ηλικία

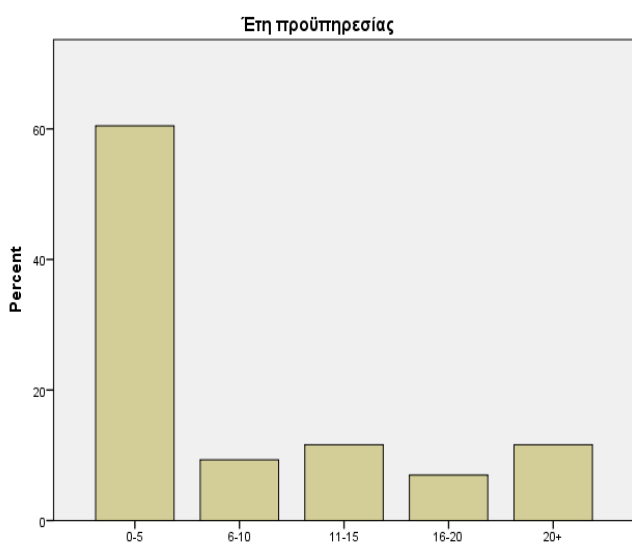
⁹⁶ Τα ποσοστά που αναφέρονται είναι επί του συνόλου των έγκυρων απαντήσεων

Πίνακας 8: Κατανομή του δείγματος ως προς τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

Έτη προϋπηρεσίας	N	%
0-5	26	60,5
6-10	4	9,3
11-15	5	11,6
16-20	3	7,0
20+	5	11,6

Πίνακας 9: Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Έτη προϋπηρεσίας με μαθητές με ΣΠΟ	N	%
0-5	36	85,7
6-10	2	4,8
11-15	3	7,1
16-20	1	2,4
20+	0	0,0



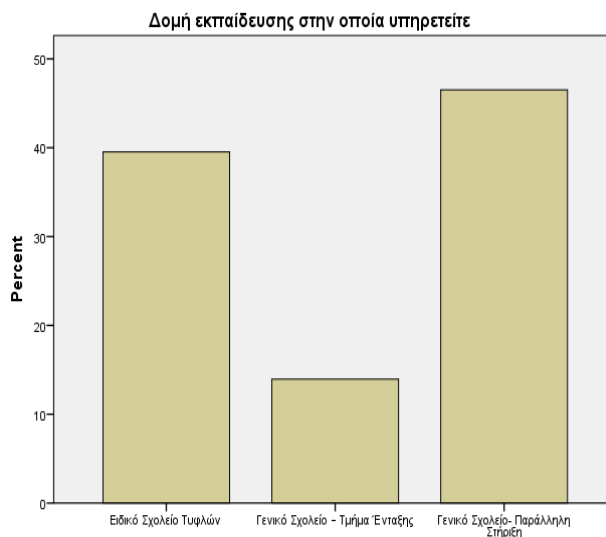
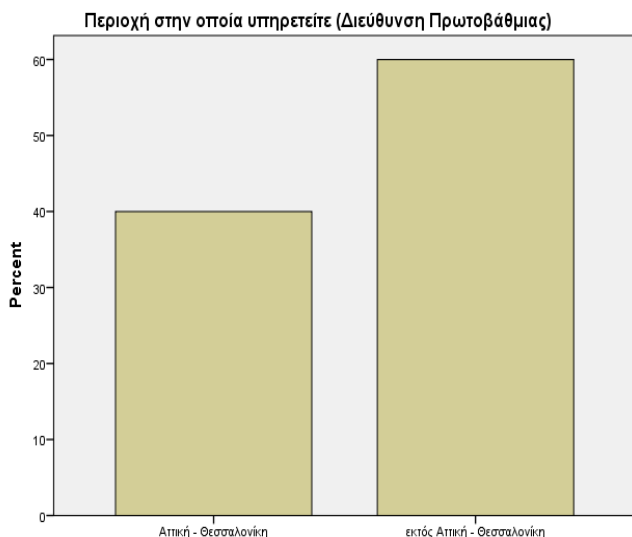
Γραφήματα 3 και 4: Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και τα έτη προϋπηρεσίας με μαθητές με ΣΠΟ αντίστοιχα

Πίνακας 10: Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή υπηρεσίας

Περιοχή υπηρεσίας	N	%
«Αττική-Θεσσαλονίκη»	16	40,0
«Εκτός Αττικής-Θεσσαλονίκης»	24	60,0

Πίνακας 11: Κατανομή του δείγματος ως προς τη δομή εκπαίδευσης

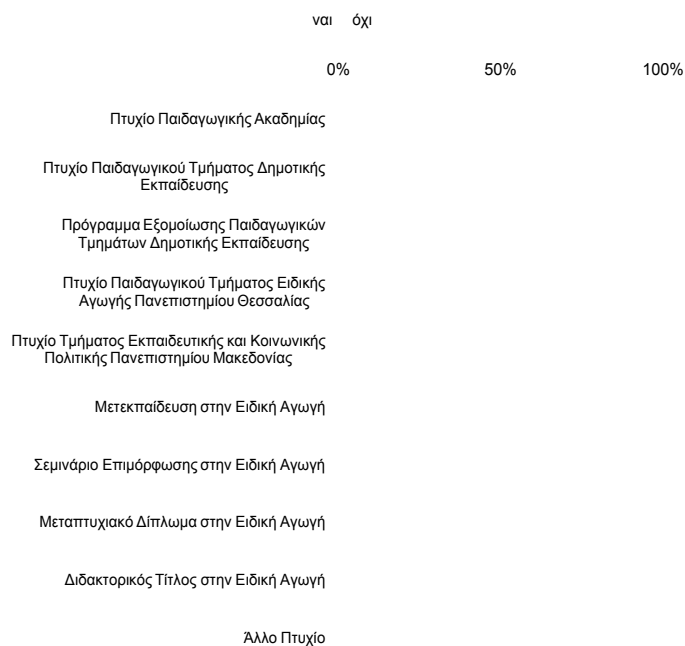
Δομή Εκπαίδευσης	N	%
Ειδικό Σχολείο (Τυφλών)	17	39,5
Γενικό Σχολείο – Τμήμα Ένταξης	6	14,0
Γενικό Σχολείο – Παράλληλη Στήριξη	20	46,5



Γραφήματα 5 και 6: Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή υπηρεσίας και τη δομή εκπαίδευσης

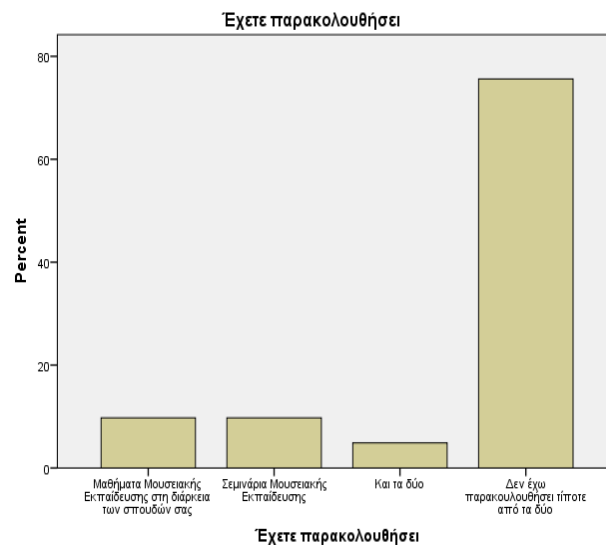
Πίνακας 12: Σπουδές/κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή

Σπουδές	Ναι (%)	Όχι (%)
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	18,6	81,4
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	18,6	81,4
Πρόγραμμα Εξομοίωσης Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης	14,0	86,0
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	41,9	58,1
Πτυχίο Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας	18,6	81,4
Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή	20,9	79,1
Σεμινάριο Επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή	7,0	93,0
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή	7,0	93,0
Διδακτορικός Τίτλος στην Ειδική Αγωγή		100,0
Άλλο Πτυχίο	9,3	90,7

**Γράφημα 7: Κατανομή του δείγματος ως προς τις σπουδές και την κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή.**

Πίνακας 13: Κατάρτιση/επιμόρφωση στη Μουσειακή Εκπαίδευση

Κατάρτιση/επιμόρφωση στη Μουσειακή Εκπαίδευση	N	%
Σχετικά μαθήματα στη διάρκεια των σπουδών	4	9,8
Σεμινάρια Μουσειακής Εκπαίδευσης	4	9,8
Και τα δύο	2	4,9
Τίποτε από τα δύο	31	75,6

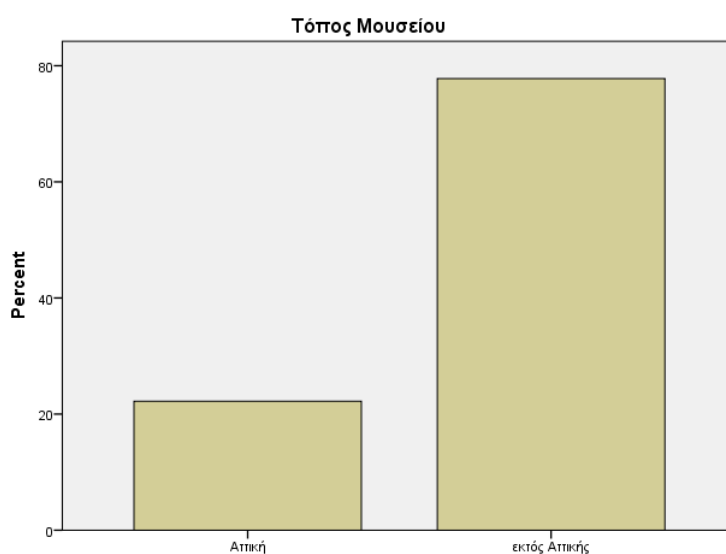


Γράφημα 8: Κατάρτιση/επιμόρφωση στη Μουσειακή Εκπαίδευση

ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΑ ΜΟΥΣΕΙΑ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ

Πίνακας 14: Κατανομή συμμετεχόντων μουσείων/φορέων ως προς τη γεωγραφική περιοχή

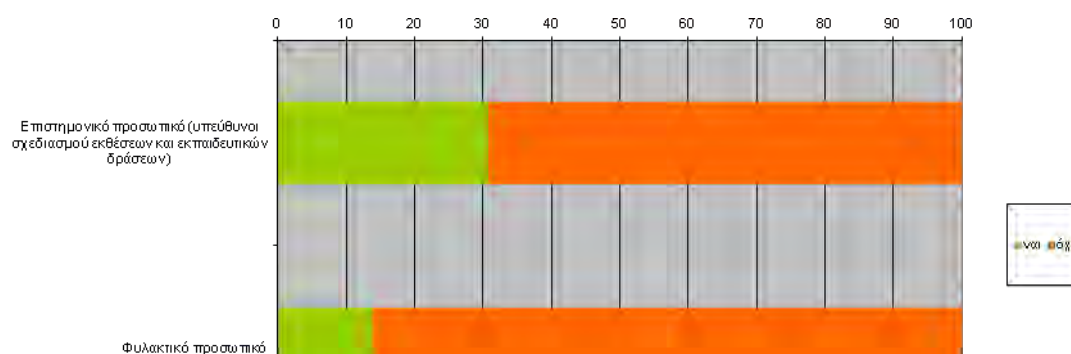
Γεωγραφική περιοχή μουσείων/φορέων	N	%
«Αττική-Θεσσαλονίκη»	12	22,2
«Εκτός Αττικής-Θεσσαλονίκης»	42	77,8



Γράφημα 9: Κατανομή συμμετεχόντων μουσείων/φορέων ως προς την γεωγραφική περιοχή.

Πίνακας 15: Επιμόρφωση προσωπικού των μουσείων (επιστημονικού και φυλακτικού) σε θέματα αναπηρίας

Επιμόρφωση προσωπικού των μουσείων σε θέματα αναπηρίας	Ναι	Όχι
Επιστημονικό προσωπικό (υπεύθυνοι σχεδιασμού εκθέσεων & εκπαιδευτικών προγραμμάτων)	30,8 %	69,2 %
Φυλακτικό προσωπικό	14,0 %	86,0 %



Γράφημα 10: Επιμόρφωση προσωπικού των μουσείων σε θέματα αναπηρίας.

Πίνακας 16: Επιμόρφωση του επιστημονικού προσωπικού των μουσείων σε θέματα αναπηρίας και τόπος μουσείου.

«Επιμόρφωση σε θέματα αναπηρίας»		Επιστημονικό προσωπικό (υπεύθυνοι σχεδιασμού εκθέσεων και εκπαιδευτικών δράσεων)		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Τόπος Μουσείου	Αττική- Θεσ/κη	81,8%	18,2%	100,0%
	Εκτός Αττικής Θεσσαλονίκης	17,1%	82,9%	100,0%
Σύνολο		30,8%	69,2%	100,0%

	p
Fisher's Exact Test	,000

Πίνακας 17: Παραδείγματα επιμορφωτικών δράσεων για την αναπηρία του προσωπικού των μουσείων

Τρόποι επιμόρφωσης του προσωπικού των μουσείων

Κατηγορίες

Σεμινάρια
 Συνέδρια/ημερίδες
 Άλλες πηγές/φορείς ενημέρωσης
 Μαθήματα στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών
 Γενικές αναφορές

ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΝΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΠΑΙΔΕΣΗΣ

«Εκπαιδευτικές Επισκέψεις σε Μουσεία» (Ερωτηματολόγιο Ι - Ενότητα ΙΙ)

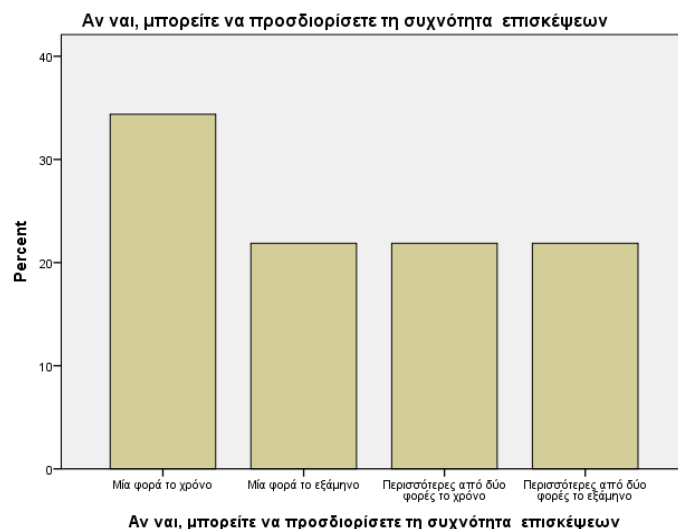
Πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία

Πίνακας 17: Επισκέψεις σε μουσεία

Πραγματοποίηση επισκέψεων	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
	32	74,4	11	25,6

Πίνακας 18: Συχνότητα επισκέψεων σε μουσεία

Συχνότητα επισκέψεων	N	%
Μία φορά το χρόνο	11	34,4
Μία φορά το εξάμηνο	7	21,9
Περισσότερες από δύο φορές το χρόνο	7	21,9
Περισσότερες από δύο φορές το εξάμηνο	7	21,9



Γραφήματα 11 και 12: Επισκέψεις σε μουσεία και συχνότητα επισκέψεων

Πίνακας 19: Επισκέψεις σε μουσεία και Δομή Εκπαίδευσης

Δομή Εκπαίδευσης	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
Ειδικό Σχολείο Τυφλών	12	37,5	5	45,5
Γενικό Σχολείο-Τμήμα Ένταξης	6	18,8	0	0,0
Γενικό Σχολείο- Παράλληλη Στήριξη	14	43,8	6	54,5

Πίνακας 20: Λόγοι/δυσκολίες μη πραγματοποίησης επισκέψεων σε μουσεία

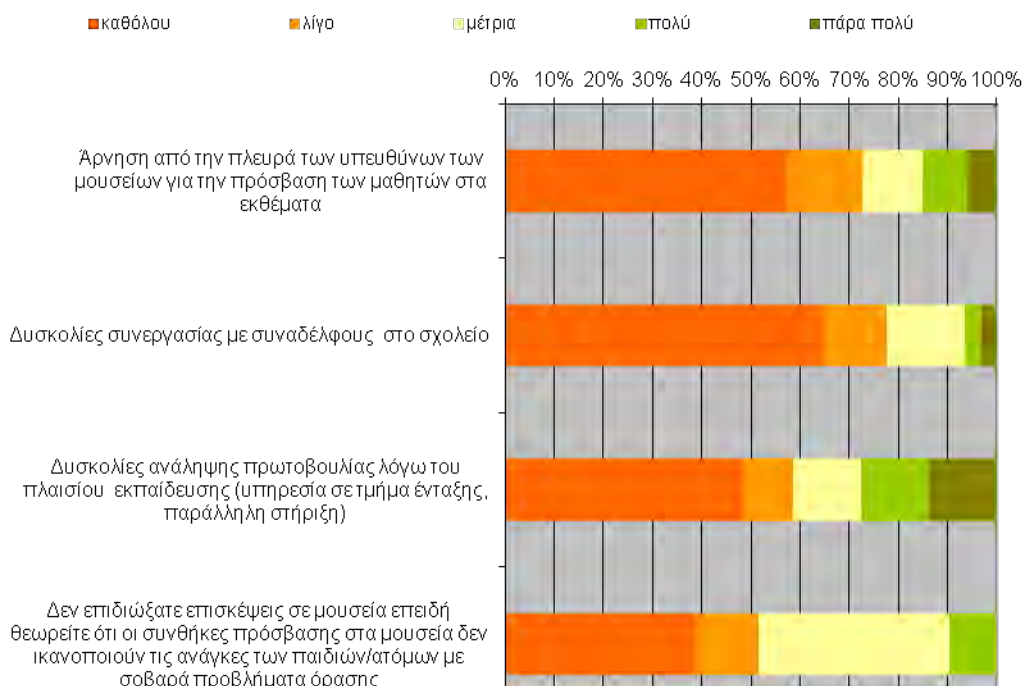
Λόγοι/δυσκολίες μη πραγματοποίησης επισκέψεων σε μουσεία	Ναι (πολύ/πάρα πολύ)		Όχι (καθόλου/λίγο)		Όχι πάντα (Μέτρια)	
	N	%	N	%	N	%
Άρνηση απτικής πρόσβασης σε εκθέματα	5	15,20	24	72,80	4	12,10
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους	2	6,40	24	77,40	5	16,10
Δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλίας λόγω πλαισίου εκπαίδευσης	8	27,60	17	58,60	4	13,80
Μη επιδίωξη επισκέψεων λόγω αντιλήψεων για τις συνθήκες πρόσβασης	3	9,70	16	51,60	12	38,70

Πίνακας 21: Κατανομή απαντήσεων για τους λόγους μη πραγματοποίησης επισκέψεων σε μουσεία

Λόγοι μη πραγματοποίησης επισκέψεων σε μουσεία	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Άρνηση απτικής πρόσβασης σε εκθέματα	57,6	15,2	12,1	9,1	6,1
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους	64,5	12,9	16,1	3,2	3,2
Δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλίας λόγω πλαισίου εκπαίδευσης	48,3	10,3	13,8	13,8	13,8
Μη επιδίωξη επισκέψεων λόγω αντιλήψεων για τις συνθήκες πρόσβασης	38,7	12,9	38,7	9,7	-

Πίνακας 22: Λόγοι/δυσκολίες μη πραγματοποίησης επισκέψεων σε μουσεία

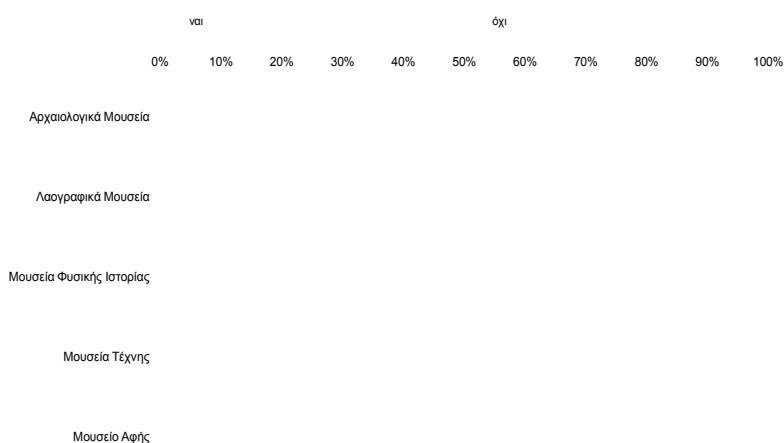
Λόγοι/δυσκολίες μη πραγματοποίησης επισκέψεων σε μουσεία	N	MT	Median	TA	Min	Max
Άρνηση απτικής πρόσβασης σε εκθέματα	33	1,91	1,00	1,284	1	5
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους	31	1,68	1,00	1,077	1	5
Δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλίας λόγω πλαισίου εκπαίδευσης	29	2,34	2,00	1,542	1	5
Μη επιδίωξη επισκέψεων λόγω αντιλήψεων για τις συνθήκες πρόσβασης	31	2,19	2,00	1,078	1	4



Γράφημα 13: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους λόγους που αποτρέπουν ή δυσκολεύουν επισκέψεις σε μουσεία.

Πίνακας 23: Επιλογές μουσείων

Είδη μουσείων	Ναι (%)	Όχι (%)
Αρχαιολογικά Μουσεία	87,1	12,9
Λαογραφικά Μουσεία	58,1	41,9
Μουσεία Φυσικής Ιστορίας	38,7	61,3
Μουσεία Τέχνης	25,8	74,2
Μουσείο Αφής	32,3	67,7



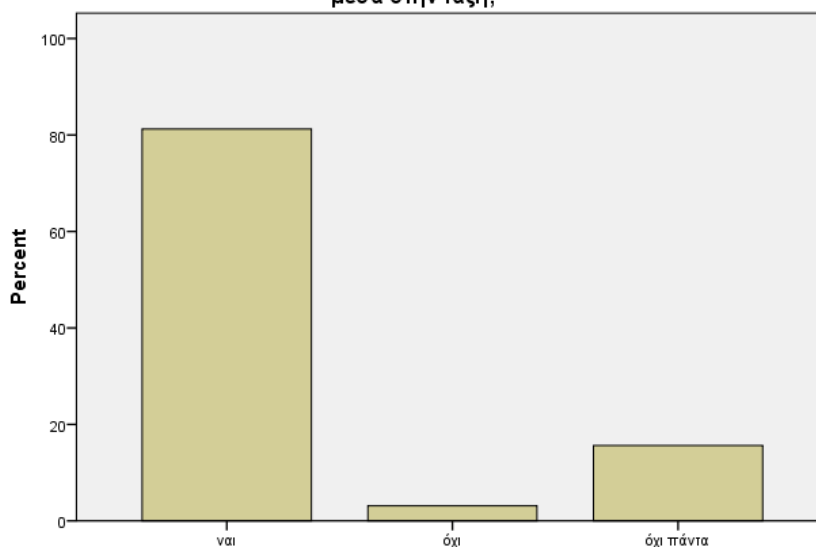
Γράφημα 14: Επιλογές μουσείων για εκπαιδευτικές επισκέψεις

**«Εκπαιδευτικές Επισκέψεις σε Μουσεία» (Ερωτηματολόγιο I - Ενότητα II)-
Πρακτικές προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία**

Πίνακας 24: Προετοιμασία μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία

Προετοιμασία μαθητών	Ναι		Όχι		Όχι πάντα	
	N	%	N	%	N	%
	26	81,3	1	3,1	5	15,6

Πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία προετοιμάζετε τον μαθητή ή τους μαθητές μέσα στην τάξη;



Γράφημα 15: Προετοιμασία μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία

Πίνακας 25: Τρόποι προετοιμασίας μαθητών πριν από επισκέψεις σε μουσεία

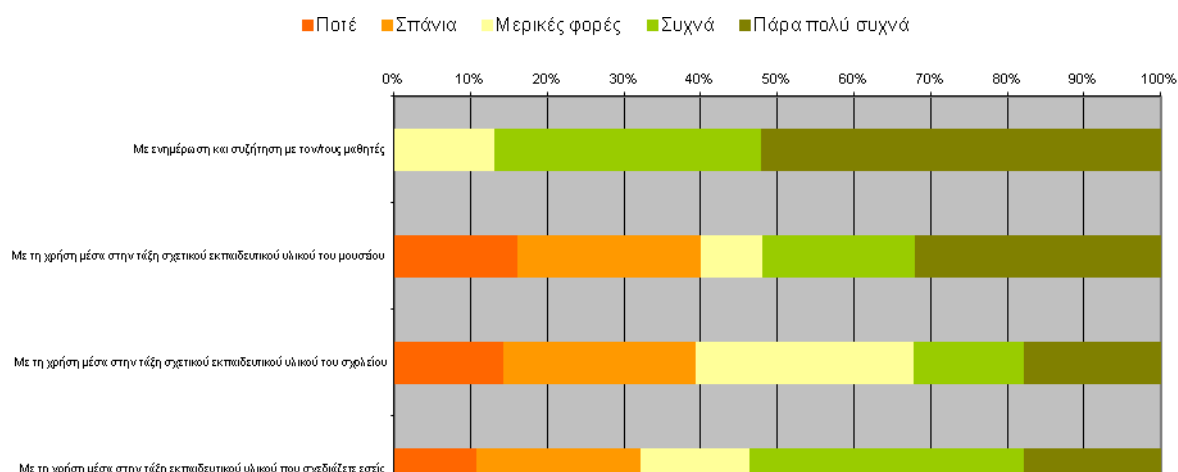
Τρόποι προετοιμασίας	Ναι (συχνά/πάρα πολύ συχνά)		Όχι (ποτέ/σπάνια)		Όχι πάντα (μερικές φορές)	
	N	%	N	%	N	%
Ενημέρωση/συζήτηση	20	87,00	0	0,00	3	13,00
Χρήση υλικού του μουσείου	13	52,00	10	40,00	2	8,00
Χρήση υλικού του σχολείου	9	32,20	11	39,30	8	28,60
Χρήση αυτοσχέδιου υλικού	15	53,60	9	32,10	4	14,30

Πίνακας 26: Κατανομή απαντήσεων για τους τρόπους προετοιμασίας των μαθητών

Τρόποι προετοιμασίας	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάρα πολύ συχνά
Ενημέρωση/συζήτηση	-	-	13,0	34,8	52,2
Χρήση υλικού του μουσείου	16,0	24,0	8,0	20,0	32,0
Χρήση υλικού του σχολείου	14,3	25,0	28,6	14,3	17,9
Χρήση αυτοσχέδιου υλικού	10,7	21,4	14,3	35,7	17,9

Πίνακας 27: Τρόποι προετοιμασίας μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία

Τρόποι προετοιμασίας	N	MT	Median	TA	Min	Max
Ενημέρωση/συζήτηση	23	4,39	5,00	,722	3	5
Χρήση υλικού του μουσείου	25	3,28	4,00	1,542	1	5
Χρήση υλικού του σχολείου	28	2,96	3,00	1,319	1	5
Χρήση αυτοσχέδιου υλικού	28	3,29	4,00	1,301	1	5



Γράφημα 16: Τρόποι προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία

Πίνακας 28: Δυσκολίες/λόγοι μη προετοιμασίας μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία

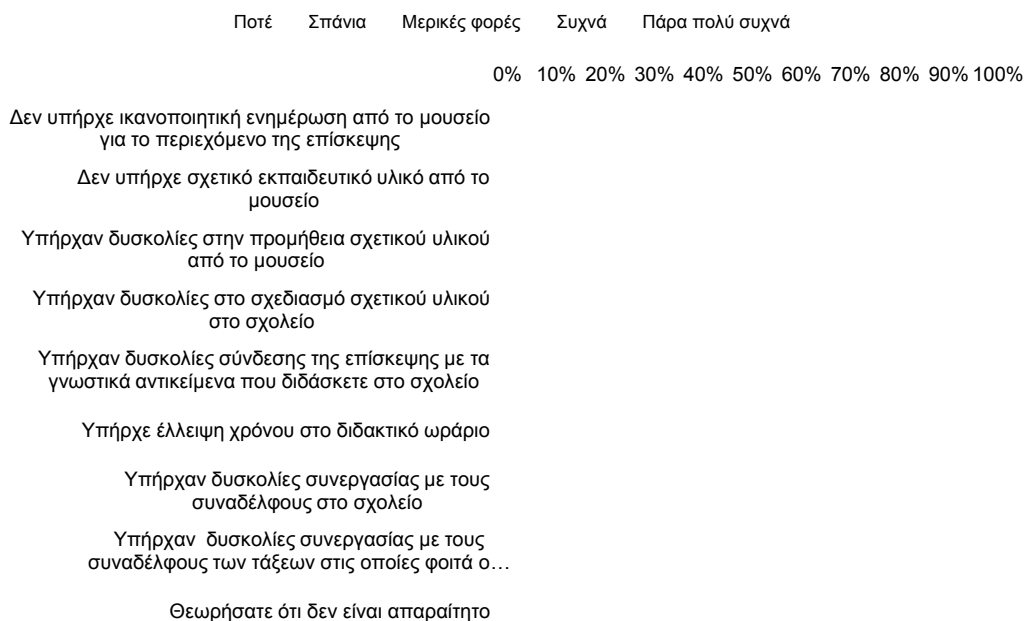
Δυσκολίες/λόγοι μη προετοιμασίας	Ναι (συχνά/πάρα πολύ συχνά)		Όχι (ποτέ/σπάνια)		Όχι πάντα (μερικές φορές)	
	N	%	N	%	N	%
Μη ικανοποιητική ενημέρωση από το μουσείο για το περιεχόμενο της επίσκεψης	7	28,00	10	40,00	8	32,00
Έλλειψη υλικού από το μουσείο	17	65,40	5	19,20	4	15,40
Δυσκολίες προμήθειας υλικού από το μουσείο	12	48,00	4	16,00	9	36,00
Δυσκολίες σχεδιασμού υλικού στο σχολείο	12	44,40	9	33,30	6	22,20
Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα	4	15,40	15	57,70	7	26,90
Έλλειψη χρόνου	9	34,60	16	61,50	1	3,80
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους	4	16,00	18	72,00	3	12,00
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους της τάξης	7	29,20	16	66,70	1	4,20
Μη απαραίτητη	1	4,30	20	86,90	2	8,70

Πίνακας 29: Κατανομή απαντήσεων για τους λόγους μη προετοιμασίας των μαθητών

Δυσκολίες/λόγοι μη προετοιμασίας	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάρα πολύ συχνά
Μη ικανοποιητική ενημέρωση από το μουσείο για το περιεχόμενο της επίσκεψης	16,0	24,0	32,0	20,0	8,0
Έλλειψη υλικού από το μουσείο	11,5	7,7	15,4	30,8	34,6
Δυσκολίες προμήθειας υλικού από το μουσείο	4,0	12,0	36,0	24,0	24,0
Δυσκολίες σχεδιασμού υλικού στο σχολείο	11,1	22,2	22,2	18,5	25,9
Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα	30,8	26,9	26,9	15,4	-
Έλλειψη χρόνου	26,9	34,6	3,8	19,2	15,4
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους	52,0	20,0	12,0	16,0	-
Δυσκολίες συνεργασία με συναδέλφους της τάξης	50,0	16,7	4,2	29,2	-
Μη απαραίτητη	73,9	13,0	8,7	4,3	-

Πίνακας 30: Δυσκολίες/λόγοι μη προετοιμασίας μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία

Δυσκολίες/λόγοι μη προετοιμασίας	N	MT	Median	TA	Min	Max
Μη ικανοποιητική ενημέρωση από το μουσείο για το περιεχόμενο της επίσκεψης	25	2,80	3,00	1,190	1	5
Έλλειψη υλικού από το μουσείο	26	3,69	4,00	1,350	1	5
Δυσκολίες προμήθειας υλικού από το μουσείο	25	3,52	3,00	1,122	1	5
Δυσκολίες σχεδιασμού υλικού στο σχολείο	27	3,26	3,00	1,375	1	5
Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα	26	2,27	2,00	1,079	1	4
Έλλειψη χρόνου	26	2,62	2,00	1,472	1	5
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους	25	1,92	1,00	1,152	1	4
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους της τάξης	24	2,13	1,50	1,329	1	4
Μη απαραίτητη	23	1,43	1,00	,843	1	4

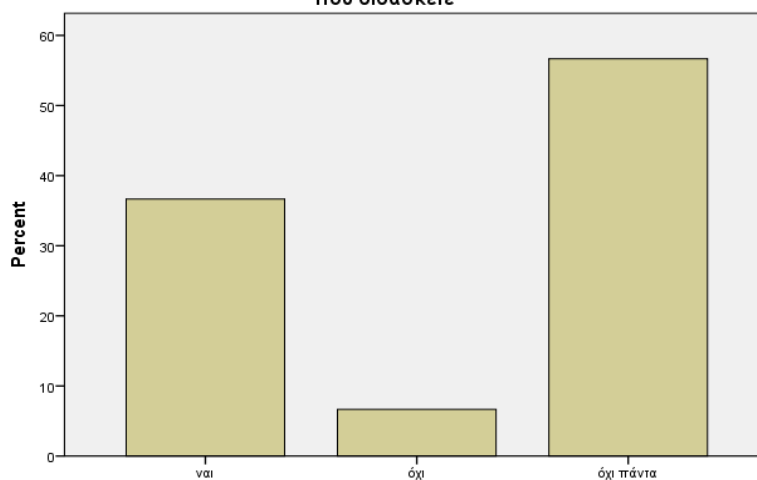


Γράφημα 17: Δυσκολίες/λόγοι μη προετοιμασίας μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία

Πίνακας 31: Σύνδεση επισκέψεων σε μουσεία με γνωστικά αντικείμενα

Επισκέψεις σε μουσεία και σύνδεση με γνωστικά αντικείμενα	Ναι		Όχι		Όχι πάντα	
	N	%	N	%	N	%
	11	36,7	2	6,7	17	56,7

Οι επισκέψεις στα μουσεία συνδέονται με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα που διδάσχετε



Γράφημα 18: Σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με γνωστικά αντικείμενα του σχολείου

**«Εκπαιδευτικές Επισκέψεις σε Μουσεία» (Ερωτηματολόγιο Ι - Ενότητα ΙΙ)-
Δυσκολίες σχεδιασμού και υλοποίησης επισκέψεων σε μουσεία**

Πίνακας 32 : Δυσκολίες σχεδιασμού και υλοποίησης επισκέψεων σε μουσεία

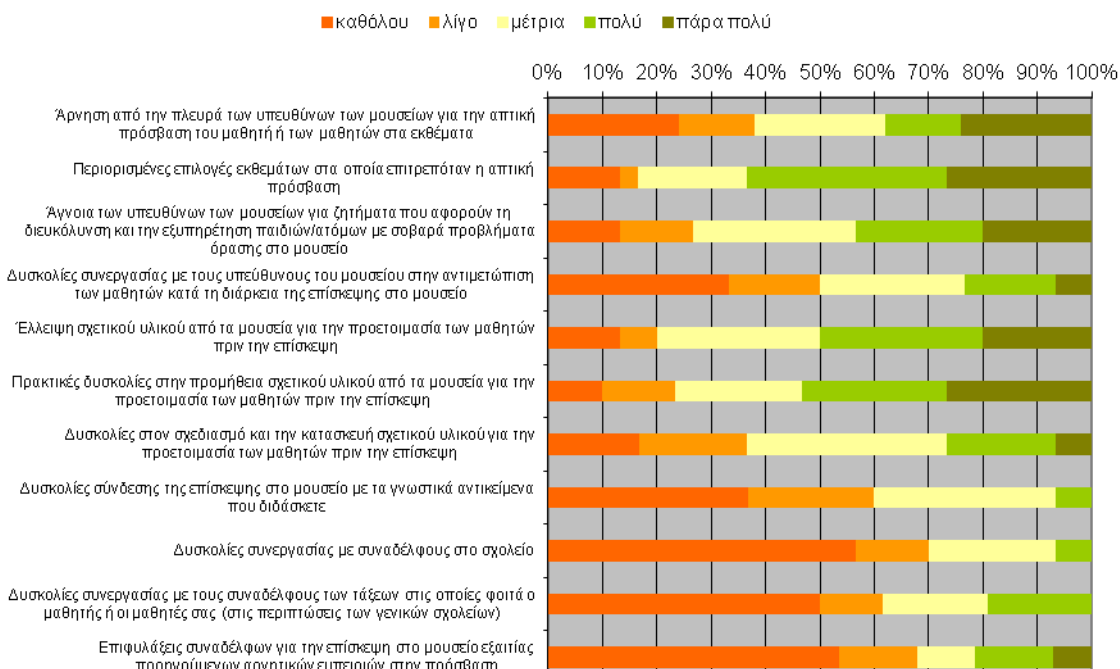
Δυσκολίες σχεδιασμού/ υλοποίησης επισκέψεων	Ναι (Πολύ/πάρα πολύ)		Όχι (καθόλου/λίγο)		Όχι πάντα (Μέτρια)	
	N	%	N	%	N	%
Άρνηση για απτική πρόσβαση	11	37,90	11	37,90	7	24,10
Περιορισμένες επιλογές απτικής πρόσβασης σε εκθέματα	19	63,40	5	16,60	6	20,00
Άγνοια για τα άτομα με ΣΠΟ	13	43,30	8	26,60	9	30,00
Δυσκολίες συνεργασίας με το προσωπικό του μουσείου κατά τις επισκέψεις	7	23,40	15	50,00	8	26,70
Έλλειψη υλικού από τα μουσεία για την προετοιμασία των μαθητών	15	50,00	6	20,00	9	30,00
Δυσκολίες προμήθειας υλικού από τα μουσεία	16	53,40	7	23,30	7	23,30
Δυσκολίες κατασκευής υλικού	8	26,70	11	36,70	11	36,70
Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα	2	6,70	18	60,00	10	33,30
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους του σχολείου	2	6,70	21	70,00	7	23,30
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους της τάξης του μαθητή	5	19,20	16	61,50	5	19,20
Επιφυλάξεις συναδέλφων για την επίσκεψη εξαιτίας προηγούμενων αρνητικών εμπειριών στην πρόσβαση	6	21,40	19	67,90	3	10,70

Πίνακας 33: Κατανομή απαντήσεων για τις δυσκολίες σχεδιασμού και υλοποίησης επισκέψεων σε μουσεία

Δυσκολίες σχεδιασμού/ υλοποίησης επισκέψεων σε μουσεία	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Άρνηση για απτική πρόσβαση	24,1	13,8	24,1	13,8	24,1
Περιορισμένες επιλογές απτικής πρόσβασης σε εκθέματα	13,3	3,3	20,0	36,7	26,7
Άγνοια για τα άτομα με ΣΠΟ	13,3	13,3	30,0	23,3	20,0
Δυσκολίες συνεργασίας με το προσωπικό του μουσείου κατά τις επισκέψεις	33,3	16,7	26,7	16,7	6,7
Έλλειψη υλικού από τα μουσεία για την προετοιμασία των μαθητών	13,3	6,7	30,0	30,0	20,0
Δυσκολίες προμήθειας υλικού από τα μουσεία	10,0	13,3	23,3	26,7	26,7
Δυσκολίες κατασκευής υλικού	16,7	20,0	36,7	20,0	6,7
Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα	36,7	23,3	33,3	6,7	-
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους του σχολείου	56,7	13,3	23,3	6,7	-
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους της τάξης του μαθητή	50,0	11,5	19,2	19,2	-
Επιφυλάξεις συναδέλφων για την επίσκεψη εξαιτίας προηγούμενων αρνητικών εμπειριών στην πρόσβαση	53,6	14,3	10,7	14,3	7,1

Πίνακας 34: Δυσκολίες σχεδιασμού και υλοποίησης επισκέψεων σε μουσεία

Δυσκολίες σχεδιασμού/ υλοποίησης επισκέψεων σε μουσεία	N	MT	Median	TA	Min	Max
Άρνηση για απτική πρόσβαση	29	3,00	3,00	1,512	1	5
Περιορισμένες επιλογές απτικής πρόσβασης σε εκθέματα	30	3,60	4,00	1,303	1	5
Άγνοια για τα άτομα με ΣΠΟ	30	3,23	3,00	1,305	1	5
Δυσκολίες συνεργασίας με το προσωπικό του μουσείου κατά τις επισκέψεις	30	2,47	2,50	1,306	1	5
Έλλειψη υλικού από τα μουσεία για την προετοιμασία των μαθητών	30	3,37	3,50	1,273	1	5
Δυσκολίες προμήθειας υλικού από τα μουσεία	30	3,47	4,00	1,306	1	5
Δυσκολίες κατασκευής υλικού	30	2,80	3,00	1,157	1	5
Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα	30	2,10	2,00	,995	1	4
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους του σχολείου	30	1,80	1,00	1,031	1	4
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους της τάξης του μαθητή	26	2,08	1,50	1,230	1	4
Επιφυλάξεις συναδέλφων για την επίσκεψη εξαιτίας προηγούμενων αρνητικών εμπειριών στην πρόσβαση	28	2,07	1,00	1,386	1	5



Γράφημα 19: Παράγοντες δυσκολίας στον σχεδιασμό και την υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία.

**Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών – «Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία»
(Ερωτηματολόγιο Ι - Ενότητα ΙΙ)- Πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία**

Πίνακας 35: Επισκέψεις σε μουσεία και περιοχή υπηρεσίας.

Επισκέψεις σε μουσεία και περιοχή υπηρεσίας (Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης).		Ναι	Όχι	Σύνολο
Περιοχή υπηρεσίας	Αττική - Θεσσαλονίκη	93,8%	6,2%	100,0%
	Εκτός Αττικής - Θεσσαλονίκης	62,5%	37,5%	100,0%
Σύνολο		75,0%	25,0%	100,0%

	Τιμή δείκτη	βε	p
X2 test	5,000	1	,025

Πίνακας 36: Επισκέψεις σε Αρχαιολογικά Μουσεία και περιοχή υπηρεσίας.

Επισκέψεις σε Αρχαιολογικά Μουσεία και περιοχή υπηρεσίας (Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)		Αρχαιολογικά Μουσεία		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Περιοχή υπηρεσίας	Αττική - Θεσσαλονίκη	73,3%	26,7%	100,0%
	Εκτός Αττικής - Θεσσαλονίκης	100,0%		100,0%
Σύνολο		86,2%	13,8%	100,0%

	P
Fisher test	,037

Πίνακας 37: Επισκέψεις σε Λαογραφικά Μουσεία και περιοχή υπηρεσίας.

Επισκέψεις σε Λαογραφικά Μουσεία και περιοχή υπηρεσίας (Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)		Λαογραφικά Μουσεία		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Περιοχή υπηρεσίας	Αττική - Θεσσαλονίκη	80,0%	20,0%	100,0%
	Εκτός Αττικής - Θεσσαλονίκης	42,9%	57,1%	100,0%
Σύνολο		62,1%	37,9%	100,0%

	Τιμή δείκτη	βε	p
X2 test	4,243	1	,039

Πίνακας 38: Επιλογές Αρχαιολογικών Μουσείων και ηλικία εκπαιδευτικών.

		Αρχαιολογικά Μουσεία		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Ηλικία	- 30	100,0%		100,0%
	31+	66,7%	33,3%	100,0%
Σύνολο		86,7%	13,3%	100,0%

	P
Fisher test	,009

Πίνακας 39: Επιλογές Λαογραφικών Μουσείων και ηλικία εκπαιδευτικών.

		Λαογραφικά Μουσεία		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Ηλικία	- 30	38,9%	61,1%	100,0%
	31+	91,7%	8,3%	100,0%
Σύνολο		60,0%	40,0%	100,0%

	Τιμή δείκτη	βε	p
X2 test	8,356	1	,004

Πίνακας 40: Επιλογές Αρχαιολογικών Μουσείων και προϋπηρεσία

		Αρχαιολογικά Μουσεία		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Έτη προϋπηρεσίας	0-5	100,0%		100,0%
	6+	71,4%	28,6%	100,0%
Σύνολο		87,1%	12,9%	100,0%

	P
Fisher test	,018

Πίνακας 41: Επιλογές Λαογραφικών Μουσείων και προϋπηρεσία

		Λαογραφικά Μουσεία		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Έτη προϋπηρεσίας	0-5	29,4%	70,6%	100,0%
	6+	92,9%	7,1%	100,0%
Σύνολο		58,1%	41,9%	100,0%

	Τιμή δείκτη	βε	p
X2 test	12,692	1	,000

Πίνακας 42: Επισκέψεις σε Λαογραφικά Μουσεία ως προς τη δομή εκπαίδευσης

Επισκέψεις σε Λαογραφικά Μουσεία και δομή εκπαίδευσης		Λαογραφικά Μουσεία		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Δομή εκπαίδευσης	Ειδικό Σχολείο Τυφλών	83,3%	16,7%	100,0%
	Γενικό Σχολείο- Παράλληλη Στήριξη	30,8%	69,2%	100,0%
Σύνολο		56,0%	44,0%	100,0%

	Τιμή δείκτη	βε	p
X2 test	6,997	1	,008

Πίνακας 43: Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών (Mann-Whitney Test) για τους λόγους/δυσκολίες πραγματοποίησης επισκέψεων σε μουσεία και ηλικία εκπαιδευτικών

Λόγοι/δυσκολίες μη πραγματοποίησης επισκέψεων σε μουσεία	Ηλικία	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p																																
Άρνηση απτικής πρόσβασης σε εκθέματα	- 30	20	2,20	18,00	90,000	-1,293	,196																																
	31+	12	1,50	14,00				Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους	- 30	19	1,95	17,24	71,500	-1,651	,099	31+	11	1,27	12,50	Δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλίας λόγω του πλαισίου εκπαίδευσης (υπηρεσία σε τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη)	- 30	18	2,89	16,69	50,500	-2,006	,045	31+	10	1,50	10,55	Μη επιδίωξη επισκέψεων λόγω αντιλήψεων για τις συνθήκες πρόσβασης	- 30	19	2,53	17,76	61,500	-1,968	,049
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους	- 30	19	1,95	17,24	71,500	-1,651	,099																																
	31+	11	1,27	12,50				Δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλίας λόγω του πλαισίου εκπαίδευσης (υπηρεσία σε τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη)	- 30	18	2,89	16,69	50,500	-2,006	,045	31+	10	1,50	10,55	Μη επιδίωξη επισκέψεων λόγω αντιλήψεων για τις συνθήκες πρόσβασης	- 30	19	2,53	17,76	61,500	-1,968	,049	31+	11	1,73	11,59								
Δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλίας λόγω του πλαισίου εκπαίδευσης (υπηρεσία σε τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη)	- 30	18	2,89	16,69	50,500	-2,006	,045																																
	31+	10	1,50	10,55				Μη επιδίωξη επισκέψεων λόγω αντιλήψεων για τις συνθήκες πρόσβασης	- 30	19	2,53	17,76	61,500	-1,968	,049	31+	11	1,73	11,59																				
Μη επιδίωξη επισκέψεων λόγω αντιλήψεων για τις συνθήκες πρόσβασης	- 30	19	2,53	17,76	61,500	-1,968	,049																																
	31+	11	1,73	11,59																																			

Πίνακας 44: Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών (Mann-Whitney Test) για τους λόγους/δυσκολίες πραγματοποίησης επισκέψεων σε μουσεία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Λόγοι/δυσκολίες μη πραγματοποίησης επισκέψεων σε μουσεία	Έτη προϋπηρεσίας	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p																																
Άρνηση απτικής πρόσβασης σε εκθέματα	0-5	20	1,85	16,63	122,500	-,308	,758																																
	6+	13	2,00	17,58				Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους	0-5	19	1,79	16,95	96,000	-,857	,392	6+	12	1,50	14,50	Δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλίας λόγω του πλαισίου εκπαίδευσης (υπηρεσία σε τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη)	0-5	18	3,00	18,17	42,000	-2,732	,006	6+	11	1,27	9,82	Μη επιδίωξη επισκέψεων λόγω αντιλήψεων για τις συνθήκες πρόσβασης	0-5	19	2,42	17,82	79,500	-1,490	,136
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους	0-5	19	1,79	16,95	96,000	-,857	,392																																
	6+	12	1,50	14,50				Δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλίας λόγω του πλαισίου εκπαίδευσης (υπηρεσία σε τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη)	0-5	18	3,00	18,17	42,000	-2,732	,006	6+	11	1,27	9,82	Μη επιδίωξη επισκέψεων λόγω αντιλήψεων για τις συνθήκες πρόσβασης	0-5	19	2,42	17,82	79,500	-1,490	,136	6+	12	1,83	13,13								
Δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλίας λόγω του πλαισίου εκπαίδευσης (υπηρεσία σε τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη)	0-5	18	3,00	18,17	42,000	-2,732	,006																																
	6+	11	1,27	9,82				Μη επιδίωξη επισκέψεων λόγω αντιλήψεων για τις συνθήκες πρόσβασης	0-5	19	2,42	17,82	79,500	-1,490	,136	6+	12	1,83	13,13																				
Μη επιδίωξη επισκέψεων λόγω αντιλήψεων για τις συνθήκες πρόσβασης	0-5	19	2,42	17,82	79,500	-1,490	,136																																
	6+	12	1,83	13,13																																			

**Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών – «Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία»
(Ερωτηματολόγιο I - Ενότητα II)- Πρακτικές προετοιμασίας των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία**

Πίνακας 45: Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών (Mann-Whitney Test) για τους τρόπους προετοιμασίας των μαθητών πριν από επισκέψεις σε μουσεία και την περιοχή υπηρεσίας

Τρόποι προετοιμασίας των μαθητών	(Περιοχή υπηρεσίας Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας)	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Ενημέρωση/συζήτηση	Αττική - Θεσσαλονίκη	10	3,90	7,30	18,000	-2,880	,004
	Εκτός Αττικής Θεσσαλονίκης	- 11	4,82	14,36			
Χρήση υλικού του μουσείου	Αττική - Θεσσαλονίκη	11	3,82	13,95	44,500	-1,368	,171
	Εκτός Αττικής Θεσσαλονίκης	- 12	3,08	10,21			
Χρήση υλικού του σχολείου	Αττική - Θεσσαλονίκη	12	3,50	16,08	53,000	-1,636	,102
	Εκτός Αττικής Θεσσαλονίκης	- 14	2,64	11,29			
Χρήση αυτοσχέδιο υλικού	Αττική - Θεσσαλονίκη	12	3,50	14,46	72,500	-,616	,538
	Εκτός Αττικής Θεσσαλονίκης	- 14	3,29	12,68			

Πίνακας 46: Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών Mann Whitney Test της ενότητας «Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία» ως προς τη δομή εκπαίδευσης.

Τρόποι προετοιμασίας των μαθητών	Δομή εκπαίδευσης	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Ενημέρωση/συζήτηση	Ειδικό Σχολείο Τυφλών	8	4,13	8,56	32,500	-1,333	,183
	ΓΣ- Παράλληλη Στήριξη	12	4,58	11,79			
Χρήση υλικού του μουσείου	Ειδικό Σχολείο Τυφλών	8	4,75	16,13	11,000	-3,090	,002
	ΓΣ- Παράλληλη Στήριξη	13	2,38	7,85			
Χρήση υλικού του σχολείου	Ειδικό Σχολείο Τυφλών	9	4,33	17,89	10,000	-3,411	,001
	ΓΣ- Παράλληλη Στήριξη	14	2,29	8,21			
Χρήση αυτοσχέδιου υλικού	Ειδικό Σχολείο Τυφλών	9	4,11	15,89	28,000	-2,279	,023
	ΓΣ- Παράλληλη Στήριξη	14	2,79	9,50			

Πίνακας 47: Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών (Mann-Whitney Test) για τους τρόπους προετοιμασίας των μαθητών και την ηλικία των εκπαιδευτικών

Τρόποι προετοιμασίας των μαθητών	Ηλικία	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Ενημέρωση/συζήτηση	- 30	15				-1,551	,121
	31+	7	4,00	8,64			
Χρήση υλικού του μουσείου	- 30	16	2,75	9,53	16,500	-3,004	,003
	31+	8	4,63	18,44			

Χρήση υλικού του σχολείου	- 30	18	2,39	10,67	21,000	-3,160	,002
	31+	9	4,11	20,67			
Χρήση αυτοσχέδιου υλικού	- 30	18	2,89	11,56	37,000	-2,346	,019

Πίνακας 48: Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών (Mann-Whitney Test) για τους τρόπους προετοιμασίας των μαθητών και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Τρόποι προετοιμασίας των μαθητών	Έτη προϋπηρεσίας	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Ενημέρωση/συζήτηση	0-5	14	4,50	12,82	51,500	-,802	,422
	6+	9	4,22	10,72			
Χρήση υλικού του μουσείου	0-5	15	2,33	8,43	6,500	-3,914	,000
	6+	10	4,70	19,85			
Χρήση υλικού του σχολείου	0-5	17	2,35	10,76	30,000	-3,063	,002
	6+	11	3,91	20,27			
Χρήση αυτοσχέδιου υλικού	0-5	17	2,88	11,97	50,500	-2,091	,037
	6+	11	3,91	18,41			

Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών – «Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία» (Ερωτηματολόγιο I - Ενότητα II)- Δυσκολίες σχεδιασμού και υλοποίησης επισκέψεων σε μουσεία

Πίνακας 49: Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών Mann Whitney Test για τις δυσκολίες στον σχεδιασμό/υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία ως προς τη δομή εκπαίδευσης.

Δυσκολίες στον σχεδιασμό/υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία	Δομή εκπαίδευσης	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Αρνηση για απτική πρόσβαση	Ειδικό Σχολείο Τυφλών	11	2,09	8,41	26,500	-2,674	,008
	ΓΣ- Παράλληλη Στήριξη	13	3,77	15,96			
Περιορισμένες επιλογές απτικής πρόσβασης σε εκθέματα	Ειδικό Σχολείο Τυφλών	11	2,91	9,59	39,500	-1,917	,055
	ΓΣ- Παράλληλη Στήριξη	13	3,77	14,96			
Άγνοια για τα άτομα με ΣΠΟ	Ειδικό Σχολείο Τυφλών	11	2,64	9,36	37,000	-2,051	,040
	ΓΣ- Παράλληλη Στήριξη	13	3,77	15,15			
Δυσκολίες συνεργασίας με το προσωπικό των μουσείων κατά τις επισκέψεις	Ειδικό Σχολείο Τυφλών	11	1,82	9,14	34,500	-2,212	,027
	ΓΣ- Παράλληλη Στήριξη	13	3,08	15,35			
Έλλειψη υλικού από τα μουσεία για την προετοιμασία των μαθητών	Ειδικό Σχολείο Τυφλών	11	3,00	9,86	42,500	-1,730	,084
	ΓΣ- Παράλληλη Στήριξη	13	3,77	14,73			
Δυσκολίες προμήθειας υλικού από τα μουσεία για την προετοιμασία των μαθητών	Ειδικό Σχολείο Τυφλών	11	3,00	10,32	47,500	-1,426	,154
	ΓΣ- Παράλληλη Στήριξη	13	3,69	14,35			
Δυσκολίες κατασκευής υλικού	Ειδικό Σχολείο Τυφλών	11	2,91	13,86	56,500	-,898	,369
	ΓΣ- Παράλληλη Στήριξη	13	2,46	11,35			
Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα	Ειδικό Σχολείο Τυφλών	11	1,91	11,18	57,000	-,882	,378

	ΓΣ- Στήριξη	Παράλληλη	13	2,23	13,62			
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους του σχολείου	Ειδικό Σχολείο	Τυφλών	11	1,36	10,82	53,000	-1,241	,215
	ΓΣ- Στήριξη	Παράλληλη	13	1,92	13,92			
Δυσκολίες συνεργασίας με τους συναδέλφους της τάξης του μαθητή	Ειδικό Σχολείο	Τυφλών	7	2,00	10,71	44,000	-,131	,896
	ΓΣ- Στήριξη	Παράλληλη	13	1,85	10,38			
Επιφυλάξεις συναδέλφων για τη μη συμμετοχή στην επίσκεψη στο μουσείο εξαιτίας προηγούμενων αρνητικών εμπειριών στην πρόσβαση	Ειδικό Σχολείο	Τυφλών	10	2,00	11,75	57,500	-,181	,857
	ΓΣ- Στήριξη	Παράλληλη	12	2,00	11,29			

Πίνακας 50: Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών (Mann-Whitney Test) για τις δυσκολίες σχεδιασμού/υλοποίησης επισκέψεων σε μουσεία ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών

Δυσκολίες στον σχεδιασμό/υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία	Ηλικία	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Άρνηση για απτική πρόσβαση	- 30	17	3,65	17,91	35,500	-2,793	,005
	31+	11	2,00	9,23			
Περιορισμένες επιλογές απτικής πρόσβασης σε εκθέματα	- 30	17	3,94	17,21	64,500	-1,733	,083
	31+	12	3,17	11,88			
Άγνοια για τα άτομα με ΣΠΟ	- 30	17	3,94	19,18	31,000	-3,235	,001
	31+	12	2,42	9,08			
Δυσκολίες συνεργασίας με το προσωπικό των μουσείων κατά τις επισκέψεις	- 30	17	3,00	18,06	50,000	-2,375	,018
	31+	12	1,83	10,67			
Έλλειψη υλικού από τα μουσεία για την προετοιμασία των μαθητών	- 30	17	3,65	17,47	60,000	-1,925	,054
	31+	12	2,83	11,50			
Δυσκολίες προμήθειας υλικού από τα μουσεία για την προετοιμασία των μαθητών	- 30	17	3,76	17,56	58,500	-1,978	,048
	31+	12	2,92	11,38			
Δυσκολίες κατασκευής υλικού	- 30	17	2,65	13,88	83,000	-,869	,385
	31+	12	3,00	16,58			
Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα	- 30	17	2,24	16,50	76,500	-1,189	,235
	31+	12	1,83	12,88			
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους στο σχολείο	- 30	17	2,18	17,50	59,500	-2,083	,037
	31+	12	1,33	11,46			
Δυσκολίες συνεργασίας με τους συναδέλφους της τάξης του μαθητή	- 30	16	2,31	14,13	54,000	-1,091	,275
	31+	9	1,78	11,00			
Επιφυλάξεις συναδέλφων για την επίσκεψη στο μουσείο εξαιτίας προηγούμενων αρνητικών εμπειριών στην πρόσβαση	- 30	16	2,44	15,56	63,000	-1,335	,182
	31+	11	1,64	11,73			

Πίνακας 51: Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών (Mann-Whitney Test) για τις δυσκολίες σχεδιασμού και υλοποίησης επισκέψεων σε μουσεία ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Δυσκολίες στον σχεδιασμό/υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία	Έτη προϋπηρεσίας	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Άρνηση για απτική πρόσβαση	0-5	16	3,63	18,44	49,000	-2,470	,014
	6+	13	2,23	10,77			
Περιορισμένες επιλογές απτικής πρόσβασης σε εκθέματα	0-5	16	3,81	17,03	87,500	-1,060	,289
	6+	14	3,36	13,75			
Άγνοια για τα άτομα με ΣΠΟ	0-5	16	3,81	19,47	48,500	-2,710	,007
	6+	14	2,57	10,96			

Δυσκολίες συνεργασίας με το προσωπικό των μουσείων κατά τις επισκέψεις	0-5	16	2,75	17,44	81,000	-1,332	,183
	6+	14	2,14	13,29			
Έλλειψη υλικού από τα μουσεία για την προετοιμασία των μαθητών	0-5	16	3,63	17,44	81,000	-1,332	,183
	6+	14	3,07	13,29			
Δυσκολίες προμήθειας υλικού για την προετοιμασία των μαθητών	0-5	16	3,88	18,69	61,000	-2,179	,029
	6+	14	3,00	11,86			
Δυσκολίες κατασκευής υλικού	0-5	16	2,81	15,50	112,000	,000	1,000
	6+	14	2,79	15,50			
Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα	0-5	16	2,38	17,94	73,000	-1,707	,088
	6+	14	1,79	12,71			
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους στο σχολείο	0-5	16	1,94	16,59	94,500	-,812	,417
	6+	14	1,64	14,25			
Δυσκολίες συνεργασίας με τους συναδέλφους της τάξης του μαθητή	0-5	15	2,07	13,53	82,000	-,028	,978
	6+	11	2,09	13,45			
Επιφυλάξεις συναδέλφων για την επίσκεψη στο μουσείο εξαιτίας προηγούμενων αρνητικών εμπειριών στην πρόσβαση	0-5	15	2,13	14,73	94,000	-,176	,860
	6+	13	2,00	14,23			

Πίνακας 52: Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών (Mann-Whitney Test) για τις δυσκολίες σχεδιασμού και υλοποίησης επισκέψεων σε μουσεία ως προς την περιοχή υπηρεσίας.

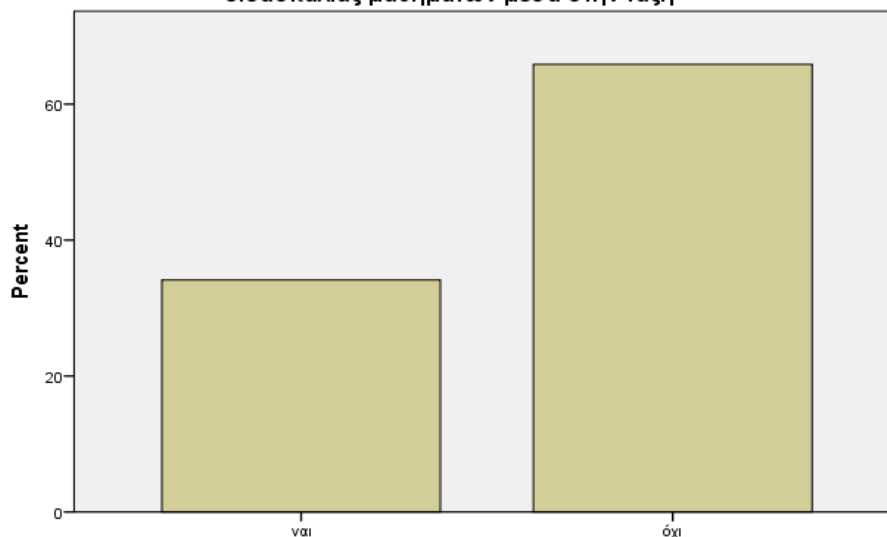
Δυσκολίες στον σχεδιασμό/υλοποίηση επισκέψεων σε μουσεία	Περιοχή υπηρεσίας	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Άρνηση για απτική πρόσβαση	Αττική - Θεσσαλονίκη	14	2,50	11,29	53,000	-1,891	,059
	Εκτός Αττικής Θεσσαλονίκης	-	13	3,62	16,92		
Περιορισμένες επιλογές απτικής πρόσβασης σε εκθέματα	Αττική - Θεσσαλονίκη	15	3,40	12,97	74,500	-1,102	,270
	Εκτός Αττικής Θεσσαλονίκης	-	13	3,85	16,27		
Άγνοια για τα άτομα με ΣΠΟ	Αττική - Θεσσαλονίκη	15	2,87	11,40	51,000	-2,209	,027
	Εκτός Αττικής Θεσσαλονίκης	-	13	3,92	18,08		
Δυσκολίες συνεργασίας με το προσωπικό των μουσείων κατά τις επισκέψεις	Αττική - Θεσσαλονίκη	15	2,07	11,43	51,500	-2,182	,029
	Εκτός Αττικής Θεσσαλονίκης	-	13	3,15	18,04		
Έλλειψη υλικού από τα μουσεία για την προετοιμασία των μαθητών	Αττική - Θεσσαλονίκη	15	3,00	11,53	53,000	-2,129	,033
	Εκτός Αττικής Θεσσαλονίκης	-	13	3,85	17,92		
Δυσκολίες προμήθειας υλικού από τα μουσεία για την προετοιμασία των μαθητών	Αττική - Θεσσαλονίκη	15	3,20	12,33	65,000	-1,541	,123
	Εκτός Αττικής Θεσσαλονίκης	-	13	3,85	17,00		
Δυσκολίες κατασκευής υλικού για την προετοιμασία των μαθητών	Αττική - Θεσσαλονίκη	15	3,20	16,97	60,500	-1,765	,078
	Εκτός Αττικής Θεσσαλονίκης	-	13	2,46	11,65		
Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα	Αττική - Θεσσαλονίκη	15	2,07	14,40	96,000	-,073	,942
	Εκτός Αττικής Θεσσαλονίκης	-	13	2,08	14,62		
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους στο σχολείο	Αττική - Θεσσαλονίκη	15	1,60	12,90	73,500	-1,215	,224
	εκτός Αττικής Θεσσαλονίκης	-	13	2,15	16,35		
Δυσκολίες συνεργασίας με τους συναδέλφους της τάξης του μαθητή	Αττική - Θεσσαλονίκη	12	2,00	11,67	62,000	-,614	,539
	Εκτός Αττικής Θεσσαλονίκης	-	12	2,33	13,33		
Επιφυλάξεις συναδέλφων για την επίσκεψη στο μουσείο εξαιτίας προηγούμενων αρνητικών εμπειριών στην πρόσβαση	Αττική - Θεσσαλονίκη	14	1,57	10,79	46,000	-2,099	,036
	Εκτός Αττικής Θεσσαλονίκης	-	12	2,83	16,67		

«Χρήση εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων» (Ερωτηματολόγιο I - Ενότητα III) - Πρακτικές χρήσης εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων

Πίνακας 53: Χρήση εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων

Χρήση υλικού μουσείων	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
	14	34,1	27	65,9

Χρησιμοποιείτε εκπαιδευτικό/εποπτικό υλικό μουσείων για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας μαθημάτων μέσα στην τάξη



Γράφημα 20: Χρήση εκπαιδευτικού υλικού μουσείων

Πίνακας 54: Είδη υλικού μουσείων που χρησιμοποιούνται

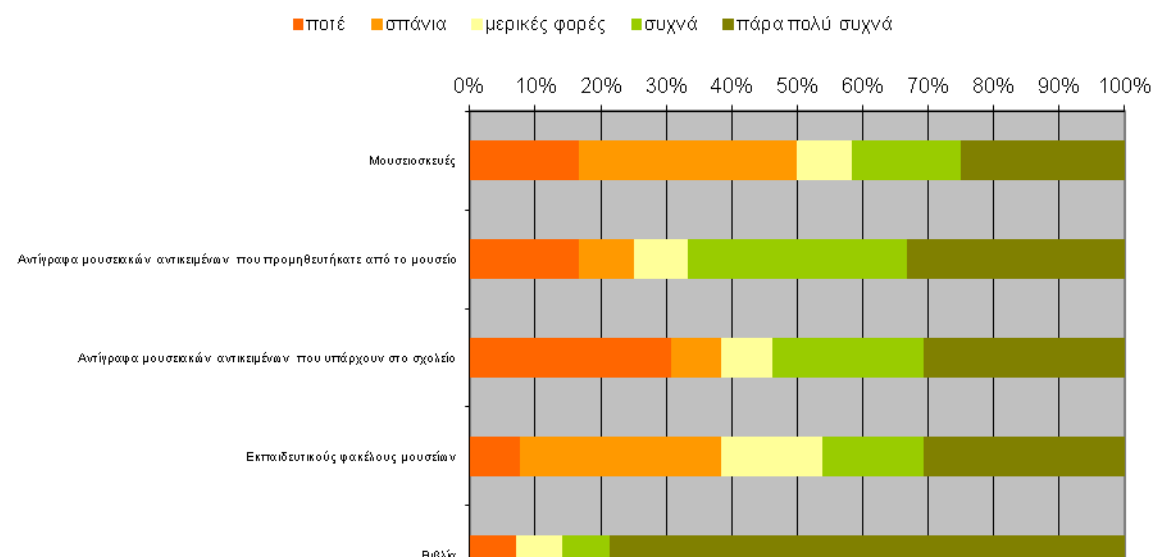
Τρόποι προετοιμασίας	Ναι (συχνά/πάρα πολύ συχνά)		Όχι (ποτέ/σπάνια)		Όχι πάντα (μερικές φορές)	
	N	%	N	%	N	%
Μουσειοσκευές	5	41,70	6	50,00	1	8,30
Αντίγραφα από το μουσείο	8	66,60	3	25,00	1	8,30
Αντίγραφα από το σχολείο	7	53,90	5	38,50	1	7,70
Εκπαιδευτικοί φάκελοι	6	46,20	5	38,50	2	15,40
Βιβλία	12	85,70	1	7,10	1	7,10

Πίνακας 55: Κατανομή απαντήσεων για τα είδη εκπαιδευτικού υλικού μουσείων που χρησιμοποιούνται

Είδη υλικού μουσείων	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάρα πολύ συχνά
Μουσειοσκευές	16,7	33,3	8,3	16,7	25,0
Αντίγραφα από το μουσείο	16,7	8,3	8,3	33,3	33,3
Αντίγραφα από το σχολείο	30,8	7,7	7,7	23,1	30,8
Εκπαιδευτικοί φάκελοι	7,7	30,8	15,4	15,4	30,8
Βιβλία	7,1	-	7,1	7,1	78,6

Πίνακας 56: Είδη εκπαιδευτικού υλικού μουσείων που χρησιμοποιούνται

Είδη εκπαιδευτικού υλικού	N	ΜΤ	Median	ΤΑ	Min	Max
Μουσειοσκευές	12	3,00	2,50	1,537	1	5
Αντίγραφα από το μουσείο	12	3,58	4,00	1,505	1	5
Αντίγραφα από το σχολείο	13	3,15	4,00	1,725	1	5
Εκπαιδευτικοί φάκελοι	13	3,31	3,00	1,437	1	5
Βιβλία	14	4,50	5,00	1,160	1	5



Γράφημα 21: Είδη εκπαιδευτικού υλικού μουσείων που χρησιμοποιούνται

Πίνακας 57: Λόγοι/δυσκολίες μη χρήσης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων

Λόγοι/δυσκολίες μη χρήσης υλικού μουσείων	Ναι (πολύ/πάρα πολύ)		Όχι (καθόλου/λίγο)		Όχι πάντα (Μέτρια)	
	N	%	N	%	N	%
	Μη επαρκής ενημέρωση για τα είδη υλικού	19	50,00	10	26,40	9
Μη επαρκής ενημέρωση για τον τρόπο προμήθειας υλικού	21	55,30	7	18,50	10	26,30
Δυσκολίες προμήθειας υλικού	18	47,40	11	29,00	9	23,70
Έλλειψη υλικού από τα μουσεία	20	51,30	10	25,60	9	23,10
Μη καταλληλότητα για παιδιά με ΣΠΟ	19	52,80	9	25,00	8	22,20
Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα	11	29,70	18	48,60	8	21,60
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους της τάξης του μαθητή	3	10,30	20	68,90	6	20,70
Έλλειψη χρόνου στο διδακτικό ωράριο	12	33,40	19	52,80	5	13,90

Πίνακας 58: Κατανομή απαντήσεων για τις δυσκολίες και λόγους μη χρήσης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων

Δυσκολίες/λόγοι μη χρήσης υλικού μουσείων	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Μη επαρκής ενημέρωση για τα είδη υλικού	13,2	13,2	23,7	26,3	23,7
Μη επαρκής ενημέρωση για τον τρόπο προμήθειας υλικού	13,2	5,3	26,3	15,8	39,5
Δυσκολίες προμήθειας υλικού	13,2	15,8	23,7	23,7	23,7
Έλλειψη υλικού από τα μουσεία	12,8	12,8	23,1	30,8	20,5
Μη καταλληλότητα για παιδιά με ΣΠΟ	11,1	13,9	22,2	25,0	27,8
Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα	21,6	27,0	21,6	21,6	8,1
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους της τάξης του μαθητή	44,8	24,1	20,7	10,3	-
Έλλειψη χρόνου στο διδακτικό ωράριο	30,6	22,2	13,9	16,7	16,7

Πίνακας 59: Δυσκολίες/λόγοι μη χρήσης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων

Δυσκολίες/λόγοι μη χρήσης υλικού μουσείων	N	ΜΤ	Median	ΤΑ	Min	Max
Μη επαρκής ενημέρωση για τα είδη υλικού	38	3,34	3,50	1,341	1	5
Μη επαρκής ενημέρωση για τον τρόπο προμήθειας υλικού	38	3,63	4,00	1,403	1	5
Δυσκολίες προμήθειας υλικού	38	3,29	3,00	1,354	1	5
Έλλειψη υλικού από τα μουσεία	39	3,33	4,00	1,305	1	5
Μη καταλληλότητα για παιδιά με ΣΠΟ	36	3,44	4,00	1,340	1	5
Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα	37	2,68	3,00	1,270	1	5
Δυσκολίες συνεργασίας με						

συναδέλφους της τάξης του μαθητή	29	1,97	2,00	1,052	1	4
Έλλειψη χρόνου στο διδακτικό ωράριο	36	2,67	2,00	1,493	1	5



Γράφημα 22: Λόγοι/δυσκολίες μη χρήσης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων

«Χρήση εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων» (Ερωτηματολόγιο Ι - Ενότητα ΙΙΙ) -Παράγοντες για την καλύτερη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων

Πίνακας 60: Παράγοντες για την καλύτερη αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού μουσείων

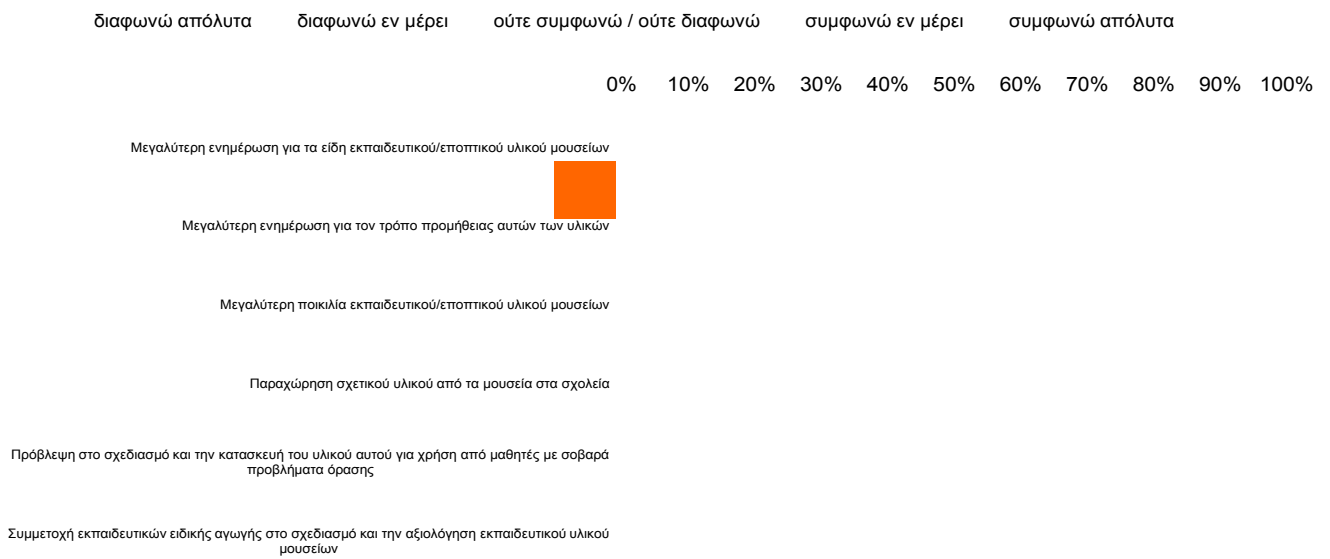
Παράγοντες αξιοποίησης υλικού μουσείων	Ναι (συμφωνώ εν μέρει/ συμφωνώ απόλυτα)		Όχι (διαφωνώ εν μέρει/ διαφωνώ απόλυτα)		Όχι πάντα (ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ)	
	N	%	N	%	N	%
Ενημέρωση για τα είδη υλικού	39	95,10	1	2,40	1	2,40
Ενημέρωση για τον τρόπο προμήθειας υλικού	37	92,50	2	5,00	1	2,50
Ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού	36	87,80	1	2,40	4	9,80
Παραχώρηση υλικού σε σχολεία	40	95,20	1	2,40	1	2,40
Πρόβλεψη στο σχεδιασμό για μαθητές με ΣΠΟ	39	92,90	1	2,40	2	4,80
Συμμετοχή εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση σχετικού υλικού	37	92,50	0	0,00	3	7,50

Πίνακας 61: Κατανομή απαντήσεων για τους παράγοντες αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων

Παράγοντες αξιοποίησης υλικού μουσείων	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ εν μέρει	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ απόλυτα
Ενημέρωση για τα είδη υλικού	-	2,4	2,4	17,1	78,0
Ενημέρωση για τον τρόπο προμήθειας υλικού	2,5	2,5	2,5	15,0	77,5
Ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού	2,4	-	9,8	26,8	61,0
Παραχώρηση υλικού σε σχολεία	-	2,4	2,4	21,4	73,8
Πρόβλεψη στο σχεδιασμό για μαθητές με ΣΠΟ	-	2,4	4,8	11,9	81,0
Συμμετοχή εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση σχετικού υλικού	-	-	7,5	37,5	55,0

Πίνακας 62: Παράγοντες για την καλύτερη αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού μουσείων

Παράγοντες αξιοποίησης υλικού μουσείων	N	MT	Median	TA	Min	Max
Ενημέρωση για τα είδη υλικού	41	4,71	5,00	,642	2	5
Ενημέρωση για τον τρόπο προμήθειας υλικού	40	4,63	5,00	,868	1	5
Ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού	41	4,44	5,00	,867	1	5
Παραχώρηση υλικού σε σχολεία	42	4,67	5,00	,650	2	5
Πρόβλεψη στο σχεδιασμό για μαθητές με ΣΠΟ	42	4,71	5,00	,673	2	5
Συμμετοχή εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση σχετικού υλικού	40	4,48	5,00	,640	3	5



Γράφημα 23: Παράγοντες αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων

Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών –«Χρήση εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων» (Ενότητα ΙΙΙ) -Πρακτικές χρήσης εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων

Πίνακας 61: Χρήση εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων και προϋπηρεσία

Χρήση εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας μαθημάτων μέσα στην τάξη		Ναι	Όχι	Σύνολο
Έτη προϋπηρεσίας	0-5	20,8%	79,2%	100,0%
	6+	52,9%	47,1%	100,0%
Σύνολο		34,1%	65,9%	100,0%

	Τιμή δείκτη	βε	p
X2 test	4,562	1	,033

Πίνακας 62: Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών (Mann-Whitney Test) για τις δυσκολίες χρήσης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων και ηλικία εκπαιδευτικών

Λόγοι/δυσκολίες μη χρήσης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων	Ηλικία	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Μη επαρκής ενημέρωση για τα είδη υλικού	- 30	24	3,63	21,85	87,500	-2,234	,025
	31+	13	2,69	13,73			
Μη επαρκής ενημέρωση για τον τρόπο προμήθειας υλικού	- 30	24	4,04	22,46	73,000	-2,753	,006
	31+	13	2,77	12,62			
Δυσκολίες προμήθειας υλικού	- 30	25	3,36	20,00	125,000	-,830	,407
	31+	12	3,00	16,92			
Έλλειψη υλικού από τα μουσεία	- 30	25	3,48	21,26	118,500	-1,393	,164
	31+	13	2,92	16,12			
Μη καταλληλότητα για παιδιά με ΣΠΟ	- 30	23	3,39	17,65	130,000	-,286	,775
	31+	12	3,58	18,67			
Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα	- 30	24	2,67	18,65	140,500	-,121	,904
	31+	12	2,67	18,21			
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους της τάξης του μαθητή	- 30	20	2,10	15,15	67,000	-,699	,485
	31+	8	1,75	12,88			
Έλλειψη χρόνου στο διδακτικό ωράριο	- 30	24	3,08	20,44	73,500	-2,130	,033
	31+	11	1,91	12,68			

Πίνακας 63: Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών (Mann Whitney Test) για τις δυσκολίες χρήσης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων ως προς την προϋπηρεσία.

Λόγοι/δυσκολίες μη χρήσης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων	Έτη προϋπηρεσίας	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Μη επαρκής ενημέρωση για τα είδη υλικού	0-5	24	3,75	22,92	86,000	-2,544	,011
	6+	14	2,64	13,64			
Μη επαρκής ενημέρωση για τον τρόπο προμήθειας υλικού	0-5	24	4,17	23,46	73,000	-3,006	,003
	6+	14	2,71	12,71			
Δυσκολίες προμήθειας υλικού	0-5	25	3,56	21,88	103,000	-1,874	,061
	6+	13	2,77	14,92			
Έλλειψη υλικού από τα μουσεία	0-5	25	3,64	22,92	102,000	-2,197	,028

	6+	14	2,79	14,79			
Μη καταλληλότητα για παιδιά με ΣΠΟ	0-5	23	3,43	18,67	145,500	-,135	,892
	6+	13	3,46	18,19			
Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα	0-5	24	2,79	20,04	131,000	-,816	,415
	6+	13	2,46	17,08			
Δυσκολίες συνεργασίας με τους συναδέλφους της τάξης του μαθητή	0-5	21	1,90	14,52	74,000	-,518	,604
	6+	8	2,13	16,25			
Έλλειψη χρόνου στο διδακτικό ωράριο	0-5	24	2,96	20,58	94,000	-1,722	,085
	6+	12	2,08	14,33			

Πίνακας 64: Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών (Mann Whitney Test) για τις δυσκολίες χρήσης εκπαιδευτικού υλικού μουσείων ως προς την περιοχή υπηρεσίας.

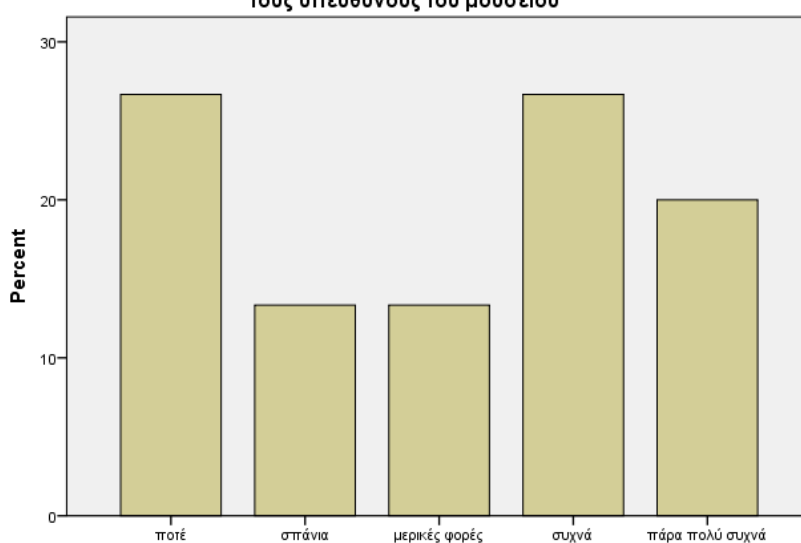
Δυσκολίες/λόγοι μη χρήσης Εκπαιδευτικού υλικού μουσείων	Περιοχή υπηρεσίας	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p	
Μη επαρκής ενημέρωση για τα είδη υλικού	Αττική Θεσ/κη	-	14	2,79	14,04	91,500	-2,079	,038
	Εκτός		22	3,64	21,34			
Μη επαρκής ενημέρωση για τον τρόπο προμήθειας υλικού	Αττική Θεσ/κη	-	14	2,93	13,39	82,500	-2,421	,015
	Εκτός		22	4,05	21,75			
Δυσκολίες προμήθειας υλικού	Αττική – Θεσ/κη		13	2,85	15,12	105,500	-1,484	,138
	Εκτός		23	3,52	20,41			
Έλλειψη υλικού από τα μουσεία	Αττική – Θεσ/κη		14	2,93	15,82	116,500	-1,436	,151
	Εκτός		23	3,57	20,93			
Μη καταλληλότητα για παιδιά με ΣΠΟ	Αττική – Θεσ/κη		13	3,31	15,88	115,500	-,766	,444
	Εκτός		21	3,62	18,50			
Δυσκολίες σύνδεσης με μαθήματα	Αττική – Θεσ/κη		13	2,38	15,62	112,000	-1,085	,278
	Εκτός		22	2,86	19,41			
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους της τάξης του μαθητή	Αττική – Θεσ/κη		9	2,00	14,17	79,500	-,081	,935
	Εκτός		18	2,06	13,92			
Έλλειψη χρόνου στο διδακτικό ωράριο	Αττική Θεσ/κη	-	12	1,83	12,04	66,500	-2,421	,015
	Εκτός		22	3,14	20,48			

**Συνεργασία Σχολείου και Μουσείου» (Ερωτηματολόγιο I – Ενότητα IV)-
Ζητήματα συνεργασίας σχολείου και μουσείου**

Πίνακας 65: Συνεργασία σχολείου και μουσείου

Συνεργασία σχολείου και μουσείου	N	%
Ποτέ	8	26,7
Σπάνια	4	13,3
Μερικές φορές	4	13,3
Συχνά	8	26,7
Πάρα πολύ συχνά	6	20,0

Πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία με τους μαθητές σας έχετε συνεργασία με τους υπεύθυνους του μουσείου



Γράφημα 24: Συνεργασία σχολείου και μουσείου πριν από επισκέψεις σε μουσεία

Πίνακας 66: Απαντήσεις εκπαιδευτικών για τον βαθμό ικανοποίησης από τη συνεργασία με το προσωπικό των μουσείων.

Ικανοποίηση από τη συνεργασία με το προσωπικό των μουσείων	N	%
Καθόλου	1	4,8
Λίγο	-	0,0
Μέτρια	8	38,1
Πολύ	8	38,1
Πάρα πολύ	4	19,0



Γράφημα 25: Ικανοποίηση από τη συνεργασία με το προσωπικό των μουσείων

Πίνακας 67: Τρόποι συνεργασίας σχολείου και μουσείου

Τρόποι συνεργασίας σχολείου και μουσείου	Ναι (συχνά/πέρα πολύ συχνά)		Όχι (ποτέ/σπάνια)		Όχι πάντα (μερικές φορές)	
	N	%	N	%	N	%
Γενική ενημέρωση του μουσείου από τους εκπαιδευτικούς	14	73,70	0	0,00	5	26,30
Γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών από το μουσείο	11	57,90	1	5,30	7	36,80
Προμήθεια σχετικού υλικού από το μουσείο	3	15,80	9	47,40	7	36,80
Επισκέψεις του προσωπικού των μουσείων στο σχολείο	0	0,00	18	94,70	1	5,30
Επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο μουσείο	3	15,80	11	57,90	5	26,30
Συνεργασία για τον σχεδιασμό του Προγράμματος	5	26,30	10	52,70	4	21,10
Αξιολόγηση του προγράμματος σε συνεργασία με το προσωπικό του μουσείου	2	10,60	14	73,70	3	15,80

Πίνακας 68: Κατανομή απαντήσεων για τους τρόπους συνεργασίας μουσείου και σχολείου

Τρόποι συνεργασίας μουσείου και σχολείου	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πέρα πολύ συχνά
Γενική ενημέρωση του μουσείου από τους εκπαιδευτικούς	-	-	26,3	42,1	31,6
Γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών από το μουσείο	-	5,3	36,8	31,6	26,3
Προμήθεια σχετικού υλικού από το μουσείο	26,3	21,1	36,8	15,8	-
Επισκέψεις του προσωπικού των μουσείων στο σχολείο	84,2	10,5	5,3	-	-
Επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο μουσείο	26,3	31,6	26,3	10,5	5,3
Συνεργασία για τον σχεδιασμό του προγράμματος	21,1	31,6	21,1	26,3	-
Αξιολόγηση του προγράμματος					

σε συνεργασία με το προσωπικό του μουσείου	47,4	26,3	15,8	5,3	5,3
--	------	------	------	-----	-----

Πίνακας 69: Τρόποι συνεργασίας σχολείου και μουσείου

Τρόποι συνεργασίας σχολείου και μουσείου	N	MT	Median	TA	Min	Max
Γενική ενημέρωση του μουσείου από τους εκπαιδευτικούς	19	4,05	4,00	,780	3	5
Γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών από το μουσείο	19	3,79	4,00	,918	2	5
Προμήθεια σχετικού υλικού από το μουσείο	19	2,42	3,00	1,071	1	4
Επισκέψεις του προσωπικού των μουσείων στο σχολείο	19	1,21	1,00	,535	1	3
Επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο μουσείο	19	2,37	2,00	1,165	1	5
Συνεργασία για τον σχεδιασμό του προγράμματος	19	2,53	2,00	1,124	1	4
Αξιολόγηση του προγράμματος σε συνεργασία με το προσωπικό του μουσείου	19	1,95	2,00	1,177	1	5



Γράφημα 26: Τρόποι συνεργασίας σχολείου και μουσείου

Συνεργασία Σχολείου και Μουσείου» (Ερωτηματολόγιο Ι) –Προτάσεις για την καλύτερη συνεργασία σχολείου και μουσείου

Πίνακας 70: Προτάσεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου και μουσείου

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Ζητήματα πρόσβασης	Πρόσβαση μέσω αφής σε εκθέματα/αντίγραφα (28,13%) Ακουστικές πληροφορίες (9,38%) Απτικό και άλλο υλικό (18,75%) Οργάνωση και προσαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων (15,63%) Γενικές αναφορές σε υποδομές (15,63%) Συμπεριφορά προσωπικού των μουσείων (3,13%)
Ενημέρωση/επιμόρφωση	Επιμόρφωση των μουσείων για τα άτομα με ΣΠΟ και την αναπηρία (21,88%) Ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τα μουσεία (15,63%) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση (9,38%) Γενικές αναφορές στην ενημέρωση (6,25%)
Στάσεις	Στάσεις εκπαιδευτικών για εξωσχολικές επισκέψεις (3,13%) Άρση προκαταλήψεων/ευαισθητοποίηση (6,25%)
Τρόποι συνεργασίας σχολείου και μουσείου	Ενημέρωση σε επίπεδο οργάνωσης επισκέψεων (21,88%) Συνεργασία για παραγωγή υλικού (6,25%) Συνεργασία για την προσαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων (9,38%) Επισκέψεις του προσωπικού των μουσείων στο σχολείο-δράσεις στο χώρο του σχολείου (9,38%) Γενικές αναφορές (6,25%)

Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών –Συνεργασία Σχολείου και Μουσείου (Ενότητα III)

Πίνακας 71: Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών (Mann Whitney Test) της συνεργασίας σχολείου και μουσείου ως προς την ηλικία.

Συνεργασία σχολείου και μουσείου	Ηλικία	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία με τους μαθητές σας έχετε συνεργασία με τους υπεύθυνους του μουσείου	- 30	17	2,35	11,82	48,000	-2,451	,014
	31+	12	3,83	19,50			

Πίνακας 72: Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών (Mann Whitney Test) της συνεργασίας σχολείου και μουσείου ως προς την προϋπηρεσία.

Συνεργασία σχολείου και μουσείου	Έτη προϋπηρεσίας	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία με τους μαθητές σας έχετε συνεργασία με τους υπεύθυνους του μουσείου	0-5	17	2,47	12,62	61,500	-2,104	,035
	6+	13	3,69	19,27			

Πίνακας 73: Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών (Mann Whitney Test) για τους τρόπους συνεργασίας σχολείου και μουσείου ως προς την προϋπηρεσία.

Συνεργασία σχολείου και μουσείου	Έτη προϋπηρεσίας	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Γενική ενημέρωση του μουσείου από τους εκπαιδευτικούς	0-5	9	3,89	8,89	35,000	-,871	,384
	6+	10	4,20	11,00			
Γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών από το μουσείο	0-5	9	4,11	12,06	26,500	-1,590	,112
	6+	10	3,50	8,15			
Προμήθεια σχετικού υλικού από το μουσείο	0-5	9	1,89	7,33	21,000	-2,042	,041
	6+	10	2,90	12,40			
Επισκέψεις του προσωπικού των μουσείων στο σχολείο	0-5	9	1,00	8,50	31,500	-1,737	,082
	6+	10	1,40	11,35			
Επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο μουσείο	0-5	9	1,78	7,06	18,500	-2,240	,025
	6+	10	2,90	12,65			
Συνεργασία για τον σχεδιασμό του προγράμματος	0-5	9	2,33	9,00	36,000	-,760	,447
	6+	10	2,70	10,90			
Αξιολόγηση του προγράμματος σε συνεργασία με το προσωπικό του μουσείου	0-5	9	1,89	9,33	39,000	-,524	,600
	6+	10	2,00	10,60			

Αξιοποίηση των Μουσείων στην Εκπαίδευση των Παιδιών με Σοβαρά Προβλήματα Όρασης (Ερωτηματολόγιο - Ενότητα IV)- Χρησιμότητα των επισκέψεων σε μουσεία

Πίνακας 74: Χρησιμότητα επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση (και) των μαθητών με αναπηρίες όρασης

Χρησιμότητα επισκέψεων σε μουσεία	Ναι (συμφωνώ εν μέρει/ συμφωνώ απόλυτα)		Όχι (διαφωνώ εν μέρει/ διαφωνώ απόλυτα)		Όχι πάντα (ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ)	
	N	%	N	%	N	%
	Ευχάριστες εξωσχολικές δραστηριότητες	34	79,10	3	7,00	6
Υποστήριξη διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων	41	95,40	1	2,30	1	2,30
Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων	37	86,00	0	0,00	6	14,00
Επαφή με την Ιστορία	41	97,70	0	0,00	1	2,40
Επαφή με την Τέχνη	42	97,70	0	0,00	1	2,30
Προώθηση της κοινωνικής ένταξης	34	79,00	2	4,70	7	16,30

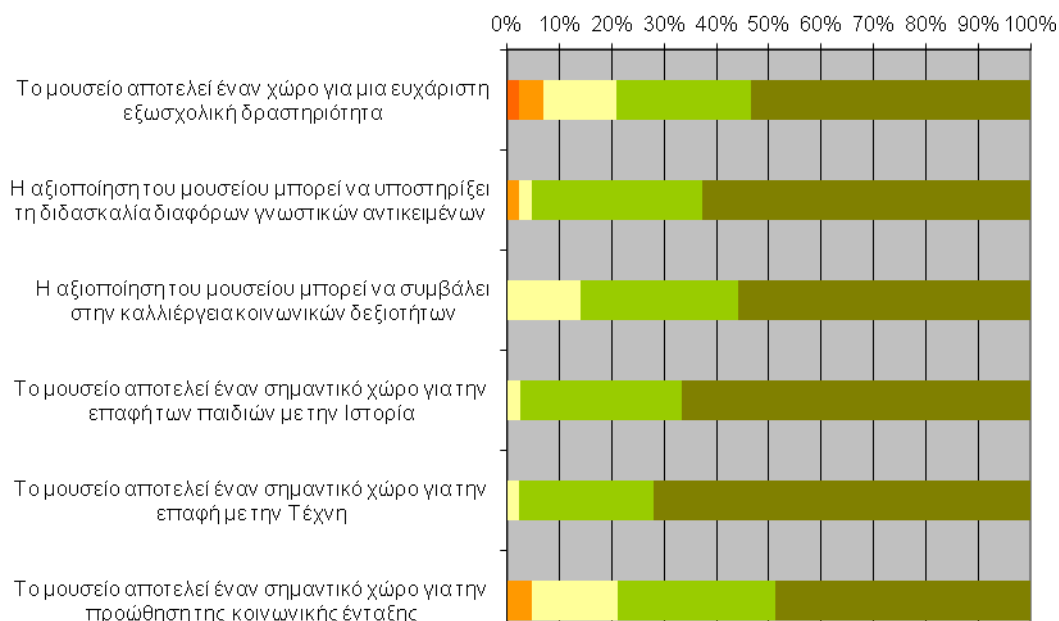
Πίνακας 75: Κατανομή απαντήσεων για τη χρησιμότητα των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση (και) των μαθητών με αναπηρίες όρασης

Χρησιμότητα επισκέψεων σε μουσεία	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ εν μέρει	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ απόλυτα
Ευχάριστες εξωσχολικές δραστηριότητες	2,3	4,7	14,0	25,6	53,5
Υποστήριξη διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων	-	2,3	2,3	32,6	62,8
Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων	-	-	14,0	30,2	55,8
Επαφή με την Ιστορία	-	-	2,4	31,0	66,7
Επαφή με την Τέχνη	-	-	2,3	25,6	72,1
Προώθηση της κοινωνικής ένταξης	-	4,7	16,3	30,2	48,8

Πίνακας 76: Χρησιμότητα επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση (και) των μαθητών με αναπηρίες όρασης

Χρησιμότητα επισκέψεων σε μουσεία	N	MT	Median	TA	Min	Max
Ευχάριστες εξωσχολικές δραστηριότητες	43	4,23	5,00	1,020	1	5
Υποστήριξη διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων	43	4,56	5,00	,666	2	5
Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων	43	4,42	5,00	,731	3	5
Επαφή με την Ιστορία	42	4,64	5,00	,533	3	5
Επαφή με την Τέχνη	43	4,70	5,00	,513	3	5
Προώθηση της κοινωνικής ένταξης	43	4,23	4,00	,895	2	5

διαφωνώ απόλυτα ■ διαφωνώ εν μέρει ■ ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ ■ συμφωνώ εν μέρει ■ συμφωνώ απόλυτα



Γράφημα 27: Χρησιμότητα επισκέψεων σε μουσεία

Αξιοποίηση των Μουσείων στην Εκπαίδευση των Παιδιών με Σοβαρά Προβλήματα Όρασης (Ερωτηματολόγιο - Ενότητα IV)- Παράγοντες εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων

Πίνακας 77: Παράγοντες που λειτουργούν ανασχετικά στην εκπαιδευτική αξιοποίηση μουσείων με μαθητές με αναπηρίες όρασης

Ανασχετικοί παράγοντες στην αξιοποίηση μουσείων με μαθητές με ΣΠΟ	Ναι (πολύ/πάρα πολύ)		Όχι (καθόλου/λίγο)		Όχι πάντα (μέτρια)	
	N	%	N	%	N	%
Ελλιπής επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για την αναπηρία	32	74,40	6	14,00	5	11,60
Έλλειψη πρόβλεψης στα μουσεία για άτομα με ΣΠΟ	38	88,40	2	4,70	3	7,00
Δυσκολίες συνεργασίας με το προσωπικό των μουσείων	15	34,90	14	32,60	14	32,60
Έλλειψη πλαισίου υποστήριξης από τα αρμόδια Υπουργεία	35	83,40	4	9,60	3	7,10
Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση	29	67,50	5	11,60	9	20,90
Ελλιπής ενημέρωση εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό υλικό μουσείων	33	76,80	4	9,30	6	14,00
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους για τον σχεδιασμό επισκέψεων	10	23,80	19	45,30	13	31,00
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους της τάξης του μαθητή για τον σχεδιασμό επισκέψεων σε μουσεία	9	25,00	15	41,70	12	33,30
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους για την αξιοποίηση υλικού μουσείων	8	22,80	14	40,00	13	37,10
Έλλειψη χρόνου στο διδακτικό ωράριο	18	41,80	17	39,50	8	18,60

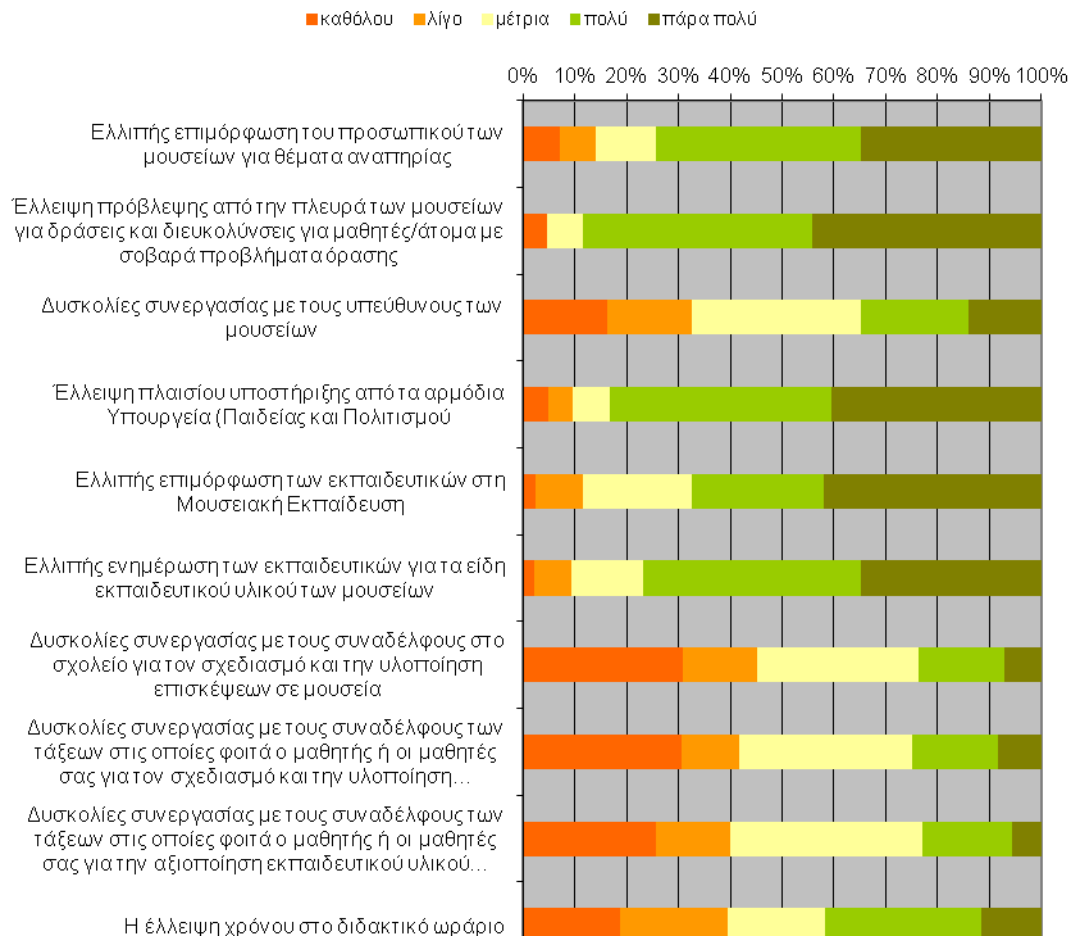
Πίνακας 78: Κατανομή απαντήσεων για τις παράγοντες που λειτουργούν ανασχετικά στην εκπαιδευτική αξιοποίηση μουσείων με μαθητές με αναπηρίες όρασης

Ανασχετικοί παράγοντες στην αξιοποίηση μουσείων με μαθητές με ΣΠΟ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελλιπής επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για την αναπηρία	7,0	7,0	11,6	39,5	34,9
Έλλειψη πρόβλεψης στα μουσεία για άτομα με ΣΠΟ	4,7	-	7,0	44,2	44,2
Δυσκολίες συνεργασίας με το προσωπικό των μουσείων	16,3	16,3	32,6	20,9	14,0
Έλλειψη πλαισίου υποστήριξης από τα αρμόδια Υπουργεία	4,8	4,8	7,1	42,9	40,5
Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση	2,3	9,3	20,9	25,6	41,9
Ελλιπής ενημέρωση εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό υλικό μουσείων	2,3	7,0	14,0	41,9	34,9
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους για τον σχεδιασμό επισκέψεων	31,0	14,3	31,0	16,7	7,1
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους της τάξης του μαθητή για τον σχεδιασμό επισκέψεων σε μουσεία	30,6	11,1	33,3	16,7	8,3
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους					

για την αξιοποίηση υλικού μουσείων	25,7	14,3	37,1	17,1	5,7
Έλλειψη χρόνου στο διδακτικό ωράριο	18,6	20,9	18,6	30,2	11,6

Πίνακας 79: Παράγοντες που λειτουργούν ανασχετικά στην εκπαιδευτική αξιοποίηση μουσείων με μαθητές με αναπηρίες όρασης

Ανασχετικοί παράγοντες στην αξιοποίηση μουσείων με μαθητές με ΣΠΟ	N	MT	Median	TA	Min	Max
Ελλιπής επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για την αναπηρία	43	3,88	4,00	1,179	1	5
Έλλειψη πρόβλεψης στα μουσεία για άτομα με ΣΠΟ	43	4,23	4,00	,947	1	5
Δυσκολίες συνεργασίας με το προσωπικό των μουσείων	43	3,00	3,00	1,272	1	5
Έλλειψη πλαισίου υποστήριξης από τα αρμόδια Υπουργεία	42	4,10	4,00	1,055	1	5
Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση	43	3,95	4,00	1,112	1	5
Ελλιπής ενημέρωση εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό υλικό μουσείων	43	4,00	4,00	1,000	1	5
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους για τον σχεδιασμό επισκέψεων	42	2,55	3,00	1,292	1	5
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους της τάξης του μαθητή για τον σχεδιασμό επισκέψεων σε μουσεία	36	2,61	3,00	1,315	1	5
Δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους για την αξιοποίηση υλικού μουσείων	35	2,63	3,00	1,215	1	5
Έλλειψη χρόνου στο διδακτικό ωράριο	43	2,95	3,00	1,327	1	5



Γράφημα 28: Παράγοντες που λειτουργούν ανασχετικά στην αξιοποίηση μουσείων με μαθητές με ΣΠΟ

ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1^{ος} Άξονας συνεντεύξεων: «Πλαίσιο επισκέψεων σε μουσεία»

Πίνακας 80: Είδη Μουσείων/Μουσειακών Χώρων πραγματοποίησης επισκέψεων

1^{ος} άξονας: «Πλαίσιο επισκέψεων σε μουσεία» - Θεματική περιοχή: Είδη μουσείων/μουσειακών χώρων πραγματοποίηση επισκέψεων

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Διαφορετικά είδη μουσείων	Αρχαιολογικά Μουσεία Λαογραφικά Μουσεία Μουσείο Αφής Βυζαντινά Μουσεία Παιδικό Μουσείο Μουσείο Τεχνολογίας Μουσεία Φυσικής Ιστορίας Ολυμπιακό Μουσείο Άλλα μουσεία και χώροι τέχνης
Αρχαιολογικοί χώροι και μνημεία	
Άλλοι χώροι πολιτιστικής αναφοράς	Χώροι που οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολεία Ελαιοτριβεία, κ.ά.

Πίνακας 81: Οργάνωση επισκέψεων σε μουσεία

1^{ος} άξονας: «Πλαίσιο επισκέψεων σε μουσεία» - Θεματική περιοχή: Οργάνωση των επισκέψεων σε μουσεία

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Οργανωμένες δράσεις από τα μουσεία	Εκπαιδευτικά προγράμματα Ειδικά (προσαρμοσμένα) εκπαιδευτικά προγράμματα/ξεναγήσεις Εξατομικευμένα προγράμματα Ξεναγήσεις Προγράμματα/Ξεναγήσεις στο Μουσείο Αφής
Επισκέψεις χωρίς οργανωμένες δράσεις από τα μουσεία	Γενική περιήγηση Οργάνωση της επίσκεψης/προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς

Πίνακας 82: Διαδικασίες επιλογής μουσείων για την πραγματοποίηση επισκέψεων

1^{ος} άξονας: «Πλαίσιο επισκέψεων σε μουσεία» - Θεματική περιοχή: Διαδικασίες επιλογής μουσείων για την πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία

Κατηγορίες
Μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ΕΑΕ Γενικών Σχολείων στη λήψη αποφάσεων
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών ΕΑΕ Γενικών Σχολείων στη λήψη αποφάσεων
Παρέμβαση εκπαιδευτικών ΕΑΕ Γενικών Σχολείων στη λήψη αποφάσεων
Επιλογή μουσείων (και) από τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ με βάση τις συνθήκες πρόσβασης

2^{ος} Άξονας Συνεντεύξεων: «Σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με την καθημερινή σχολική ζωή»

Πίνακας 83: Τρόποι προετοιμασίας των μαθητών πριν από επισκέψεις σε μουσεία

2^{ος} άξονας: «Σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με την καθημερινή σχολική ζωή» - Θεματική περιοχή: Προετοιμασία των μαθητών πριν από τις επισκέψεις σε μουσεία

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Γενική ενημέρωση/συζήτηση	
Χρήση υλικού/Δραστηριότητες	Χρήση εικόνων Χρήση άλλων υλικών Έντυπο υλικό μουσείων/Μουσειοσκευές
Εξατομικευμένη προετοιμασία	Συζήτηση Χρήση άλλου υλικού/κατασκευές Πληροφορίες σε Braille Αξιοποίηση άλλων αντικειμένων

Πίνακας 84: Ανατροφοδότηση μετά από επισκέψεις σε μουσεία

2^{ος} άξονας: «Σύνδεση των επισκέψεων σε μουσεία με την καθημερινή σχολική ζωή» - Θεματική περιοχή: Ανατροφοδότηση μετά από τις επισκέψεις σε μουσεία

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Ύπαρξη ανατροφοδότησης	Γενική συζήτηση Παραγωγή γραπτού λόγου Άλλες δραστηριότητες
Εξατομικευμένη ανατροφοδότηση	Συζήτηση
Έλλειψη ανατροφοδότησης	

3ος Άξονας Συνεντεύξεων: «Συνεργασία με το αρμόδιο προσωπικό των μουσείων και συνθήκες πρόσβασης»

Πίνακας 85: Ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων

3^{ος} άξονας: «Συνεργασία με το προσωπικό των μουσείων και συνθήκες πρόσβασης» - Θεματική περιοχή: Ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων

Κατηγορίες
Ύπαρξη ενημέρωσης
Μη ύπαρξη ενημέρωσης
Μη δυνατότητα ενημέρωσης
Άγνοια για την ύπαρξη ενημέρωσης

Πίνακας 86: Συνθήκες πρόσβασης

3^{ος} άξονας: «Συνεργασία με το προσωπικό των μουσείων και συνθήκες πρόσβασης» - Θεματική περιοχή: Συνθήκες πρόσβασης

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Διευκολυντικοί παράγοντες πρόσβασης	Πρόσβαση μέσω αφής σε εκθέματα/αντίγραφα Προφορικές πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς Οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα Εξατομικευμένη αντιμετώπιση των μαθητών Θέση των μαθητών με ΣΠΟ στο χώρο Είδη μουσειακών συλλογών/εκθεμάτων

Δυσκολίες/περιορισμοί πρόσβασης	Μη δυνατότητα πρόσβασης μέσω αφής Περιορισμοί στην παροχή προφορικών πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς Γενικού τύπου ξεναγήσεις Μη αποτελεσματική διαχείριση της ομάδας Έλλειψη προσωπικού Γενικές συνθήκες επίσκεψης Έλλειψη υλικού σε μεγέθυνση Φωτισμός/άλλα στοιχεία του χώρου Είδη μουσειακών συλλογών/εκθεμάτων
---------------------------------	---

Πίνακας 87: Ικανοποίηση για τις εμπειρίες των μαθητών με προβλήματα όρασης από επισκέψεις σε μουσεία

3^{ος} άξονας: «Συνεργασία με το προσωπικό των μουσείων και συνθήκες πρόσβασης» - Θεματική περιοχή: Αποτίμηση των εμπειριών των μαθητών

Κατηγορίες

Ικανοποίηση για τις εμπειρίες των μαθητών

Μέτρια ικανοποίηση για τις εμπειρίες των μαθητών

Μη ικανοποίηση για τις εμπειρίες των μαθητών

4ος Άξονας - «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»

Πίνακας 88: Οι επισκέψεις σε μουσεία ως ευχάριστες εμπειρίες (και) για τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

4^{ος} άξονας: «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»: Θεματική περιοχή: Οι επισκέψεις σε μουσεία ως ευχάριστες εμπειρίες (και) για τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Κατηγορίες

Υποκατηγορίες

Λόγοι για τους οποίους οι επισκέψεις σε μουσεία είναι ευχάριστες

Ο διαφορετικός τρόπος μάθησης στο μουσείο
Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων
Η απόκτηση νέων εμπειριών

Προϋποθέσεις για να είναι ευχάριστες οι επισκέψεις σε μουσεία

Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο των μουσείων
- Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- Οι συνθήκες πρόσβασης
- Στελέχωση μουσείων
Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης
- Σύνδεση της επίσκεψης στο μουσείο με την καθημερινή σχολική πράξη
- Κατάλληλη επιλογή εκπαιδευτικού προγράμματος
- Συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής
- Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη Μουσειακή Εκπαίδευση

Πίνακας 89: Γνωστικά αντικείμενα που μπορούν να υποστηριχθούν μέσω επισκέψεων σε μουσεία
4^{ος} άξονας: «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»: Θεματική περιοχή: Γνωστικά αντικείμενα που μπορούν να υποστηριχθούν μέσω επισκέψεων σε μουσεία

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Όλα τα μαθήματα	
Διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα	Ιστορία Γλώσσα Μαθηματικά Μελέτη Περιβάλλοντος Φυσική Γεωγραφία Φυσική Αγωγή Εικαστικά Άλλα μαθήματα (Θεατρική Αγωγή, Πληροφορική, Θρησκευτικά)

Πίνακας 90: Μουσείο και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων

4^{ος} άξονας: «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»: Θεματική περιοχή: Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Κοινωνικές δεξιότητες και μουσείο	Δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας <ul style="list-style-type: none"> - Επικοινωνία/Αλληλεπίδραση με παιδιά και ενήλικες - Συμμετοχή σε διάλογο - Διατύπωση ερωτήσεων - Τήρηση κανόνων στο διάλογο - Σεβασμός στον συνομιλητή - Έκφραση απόψεων - Έκφραση συναισθημάτων - Συνεργασία (εργασία σε ομάδες) - Ικανότητα να ζητούν και να δέχονται βοήθεια Απόκτηση εμπειριών από διαφορετικούς χώρους και κανόνες συμπεριφοράς <ul style="list-style-type: none"> - Εμπλουτισμός εμπειριών - Νέα ερεθίσματα - Κανόνες συμπεριφοράς σε χώρους όπως τα μουσεία - Σεβασμός στο χώρο - Σεβασμός στους άλλους επισκέπτες Άλλοι κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι <ul style="list-style-type: none"> - Αυτοπεποίθηση - Μεγαλύτερη διάθεση επικοινωνίας - Αίσθηση ισότητας - Αίσθηση συμμετοχής - Ευαισθητοποίηση βλεπόντων μαθητών
Προϋποθέσεις για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στο μουσείο	Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο των μουσείων <ul style="list-style-type: none"> - Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων - Συνθήκες πρόσβασης - Στελέχωση μουσείων Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης <ul style="list-style-type: none"> - Σύνδεση της επίσκεψης στο μουσείο με την καθημερινή σχολική πράξη

- Κατάλληλη επιλογή εκπαιδευτικού προγράμματος
- Συχνότητα επισκέψεων
- Συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής
- Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη Μουσειακή Εκπαίδευση

Πίνακας 91: Μουσείο και κοινωνική ένταξη

4^{ος} άξονας: «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»: Θεματική περιοχή: Κοινωνική ένταξη

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Τρόποι και επίπεδα συμβολής των μουσείων στην κοινωνική ένταξη	<p>Ατομικό επίπεδο</p> <ul style="list-style-type: none"> - Διεύρυνση γνώσεων και εμπειριών - Κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι <p>Επίπεδο σχολείου</p> <ul style="list-style-type: none"> - Συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών - Ευαισθητοποίηση μαθητών - Ισότιμη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες <p>Επίπεδο κοινωνίας</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ευαισθητοποίηση των μουσείων - Αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με και χωρίς προβλήματα όρασης
Προϋποθέσεις για την κοινωνική ένταξη	<p>Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο των μουσείων</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων - Συνθήκες πρόσβασης - Στελέχωση μουσείων <p>Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο του σχολείου</p> <ul style="list-style-type: none"> - Συχνότητα επισκέψεων <p>Συνεργασία σχολείου και μουσείου</p>

Πίνακας 92: Ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων

4^{ος} άξονας: «Συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης»: Θεματική περιοχή: Ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Τρόποι συμβολής των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική αξιοποίηση μουσείων	<p>Συνεργασία εκπαιδευτικών και προσωπικού των μουσείων</p> <ul style="list-style-type: none"> - Επικοινωνία και ενημέρωση - Σχεδιασμός/διαφοροποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων - Δημιουργία/τροποποίηση υλικού <p>Σύνδεση της επίσκεψης στο μουσείο με την καθημερινή σχολική πράξη</p> <p>Προώθηση σχετικών δράσεων</p>
Προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων	<p>Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης</p> <ul style="list-style-type: none"> - Συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και

Ειδικής Αγωγής

- *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής*
- *Ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών*
- *Άλλες προϋποθέσεις/παράμετροι*

Πρακτικές και συνθήκες στο χώρο
των μουσείων

- *Δυνατότητες/παροχές μουσείων*
-

ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΝΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΕ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΑ ΜΟΥΣΕΙΑ

«Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (μαθητές με ολική ή μερική απώλεια όρασης)» (Ερωτηματολόγιο II – Ενότητα II) - Δυνατότητες και πρακτικές σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Πίνακας 93: Μουσεία/φορείς που μπορούν να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Ναι		Όχι	
N	%	N	%
18	33,3	36	66,7

Πίνακας 94: Λόγοι/δυσκολίες μη δυνατότητας προσαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Λόγοι/δυσκολίες μη δυνατότητας προσαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΣΠΟ	Ναι (πολύ/πάρα πολύ)		Όχι (καθόλου/λίγο)		Όχι πάντα (Μέτρια)	
	N	%	N	%	N	%
Περιεχόμενο εκπαιδευτικού προγράμματος	9	21,50	27	64,30	6	14,30
Έλλειψη διαθέσιμων αντιγράφων	30	62,50	7	14,60	11	22,90
Έλλειψη άλλου απτικού υλικού	36	73,50	4	8,20	9	18,40
Μη δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε εκθέματα	31	70,50	7	15,90	6	13,60
Έλλειψη γνώσεων του προσωπικού των μουσείων	29	59,20	9	18,40	11	22,40

Πίνακας 95: Κατανομή απαντήσεων για τους λόγους μη δυνατότητας προσαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΣΠΟ

Λόγοι μη δυνατότητας προσαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Περιεχόμενο εκπαιδευτικού προγράμματος	28,6	35,7	14,3	16,7	4,8
Έλλειψη διαθέσιμων αντιγράφων	4,2	10,4	22,9	12,5	50,0
Έλλειψη άλλου απτικού υλικού	4,1	4,1	18,4	20,4	53,1
Μη δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε εκθέματα	6,8	9,1	13,6	18,2	52,3
Έλλειψη γνώσεων του προσωπικού των μουσείων	4,1	14,3	22,4	20,4	38,8

Πίνακας 96: Λόγοι μη δυνατότητας προσαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΣΠΟ

Λόγοι μη δυνατότητας προσαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων	N	MT	Median	TA	Min	Max
Περιεχόμενο εκπαιδευτικού προγράμματος	42	2,33	2,00	1,203	1	5
Έλλειψη διαθέσιμων αντιγράφων	48	3,94	4,50	1,245	1	5
Έλλειψη άλλου απτικού υλικού	49	4,14	5,00	1,118	1	5
Μη δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε εκθέματα	44	4,00	5,00	1,294	1	5
Έλλειψη γνώσεων του προσωπικού των μουσείων	49	3,76	4,00	1,234	1	5



Γράφημα 29: Λόγοι/δυσκολίες μη δυνατότητας προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Πίνακας 97: Λόγοι μη υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Λόγοι μη υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με ΣΠΟ	Ναι (πολύ/πάρα πολύ)		Όχι (καθόλου/λίγο)		Όχι πάντα (Μέτρια)	
	N	%	N	%	N	%
	Έλλειψη ζήτησης	10	76,90	1	7,70	2
Ελλιπής προβολή και ενημέρωση	3	30,00	5	50,00	2	20,00
Ματαίωση για πρακτικούς λόγους	-	-	9	100,00	0	0,00

Πίνακας 98: Κατανομή απαντήσεων για τους λόγους μη υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με ΣΠΟ

Λόγοι μη υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με ΣΠΟ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ συχνά
Έλλειψη ζήτησης	-	7,7	15,4	-	76,90
Ελλιπής προβολή και ενημέρωση	30,0	20,0	20,0	-	30,0
Ματαίωση για πρακτικούς λόγους	100,0	-	-	-	-

Πίνακας 99: Λόγοι μη υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με ΣΠΟ

Λόγοι μη δυνατότητας υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με ΣΠΟ	N	MT	Median	TA	Min	Max
Έλλειψη ζήτησης	13	4,46	5,00	1,050	2	5
Ελλιπής προβολή και ενημέρωση	10	2,80	2,50	1,687	1	5
Ματαίωση για πρακτικούς λόγους	9	1,00	1,00	,000	1	1



Γράφημα 30: Λόγοι μη υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Πίνακας 100: Λόγοι που συνέβαλαν στην απόφαση των μουσείων για ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

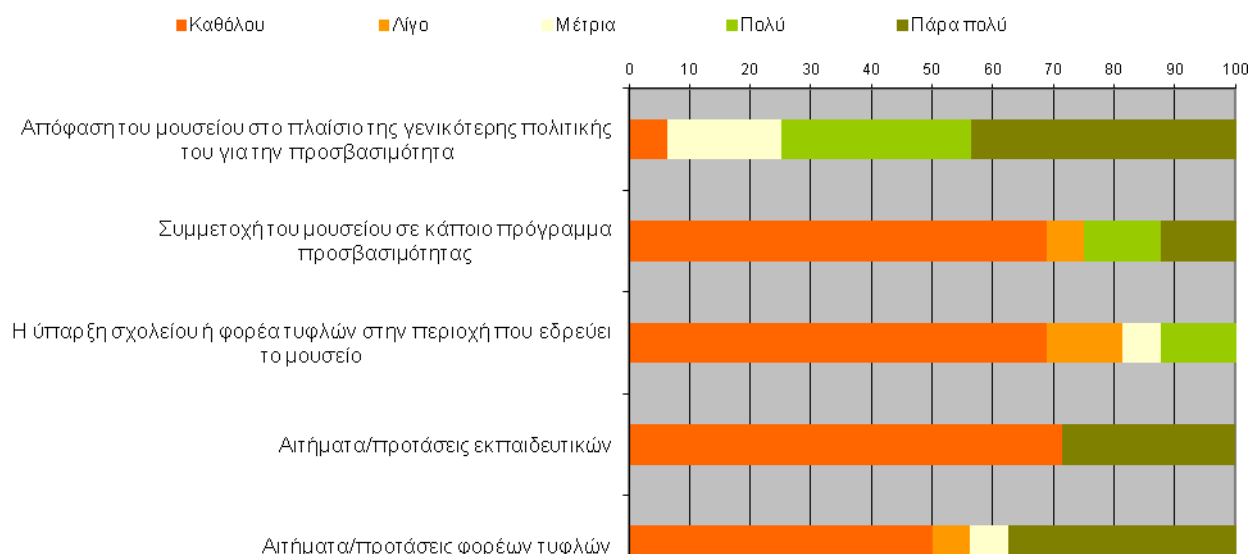
Λόγοι ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΣΠΟ	Ναι (πολύ/πάρα πολύ)		Όχι (καθόλου/λίγο)		Όχι πάντα (Μέτρια)	
	N	%	N	%	N	%
Απόφαση του μουσείου	12	75,10	1	6,30	3	18,80
Συμμετοχή σε σχετικό Πρόγραμμα	4	25,00	12	75,10	0	0,00
Ύπαρξη σχολείου/φορέα τυφλών	2	12,50	13	81,30	1	6,30
Αιτήματα/προτάσεις εκπαιδευτικών	4	28,60	10	71,40	0	0,00
Αιτήματα/προτάσεις φορέων τυφλών	6	37,50	9	56,30	1	6,30

Πίνακας 101: Κατανομή απαντήσεων για τους λόγους που συνέβαλαν στην απόφαση των μουσείων για ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Λόγοι ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΣΠΟ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Απόφαση του μουσείου	6,3	-	18,8	31,3	43,8
Συμμετοχή σε σχετικό Πρόγραμμα	68,8	6,3	-	12,5	12,5
Ύπαρξη σχολείου/φορέα τυφλών	68,8	12,5	6,3	12,5	-
Αιτήματα/προτάσεις εκπαιδευτικών	71,4	-	-	-	28,6
Αιτήματα/προτάσεις φορέων τυφλών	50,0	6,3	6,3	-	37,5

Πίνακας 102: Λόγοι που συνέβαλαν στην απόφαση των μουσείων για ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Λόγοι ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με ΣΠΟ	N	ΜΤ	Median	ΤΑ	Min	Max
Απόφαση του μουσείου	16	4,06	4,00	1,124	1	5
Συμμετοχή σε σχετικό Πρόγραμμα	16	1,94	1,00	1,569	1	5
Ύπαρξη σχολείου/φορέα τυφλών	16	1,63	1,00	1,088	1	4
Αιτήματα/προτάσεις εκπαιδευτικών	14	2,14	1,00	1,875	1	5
Αιτήματα/προτάσεις φορέων τυφλών	16	2,69	1,50	1,922	1	5



Γράφημα 31: Παράγοντες για την πρόβλεψη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Πίνακας 103: Τύποι εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Τύποι εκπαιδευτικών προγραμμάτων	N	%
Ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα	1	5,9
Προσαρμογή προγραμμάτων γενικού σχεδιασμού	10	58,8
Και τα δύο	6	35,3

Πίνακας 104: Κριτήρια επιλογής των θεματικών ενοτήτων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

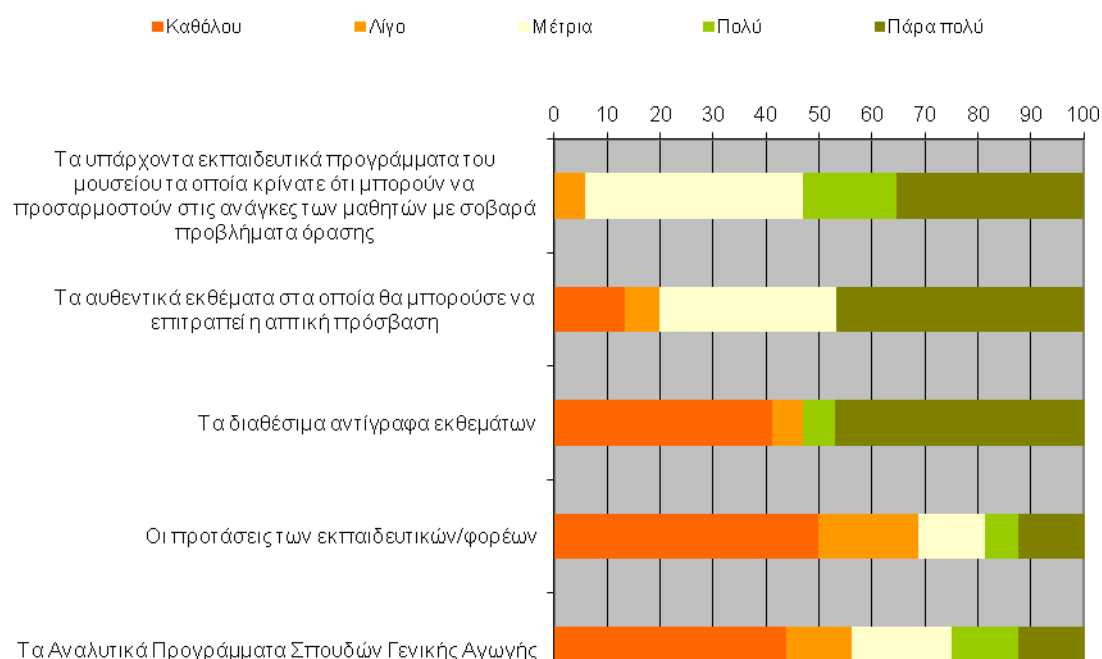
Κριτήρια επιλογής θεματικών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΣΠΟ	Ναι (πολύ/πάρα πολύ)		Όχι (καθόλου/λίγο)		Όχι πάντα (Μέτρια)	
	N	%	N	%	N	%
	Τα υπάρχοντα προγράμματα Αυθεντικά εκθέματα διαθέσιμα για απτική πρόσβαση	9	52,90	1	5,90	7
Διαθέσιμα αντίγραφα	7	46,70	3	20,00	5	33,30
Προτάσεις εκπαιδευτικών/φορέων	9	53,00	8	47,10	0	0,00
ΑΠΣ Γενικής Αγωγής	3	18,80	11	68,80	2	12,50
	4	25,00	9	56,30	3	18,80

Πίνακας 105: Κατανομή απαντήσεων για τα κριτήρια επιλογής των θεματικών ενοτήτων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Κριτήρια επιλογής θεματικών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΣΠΟ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Τα υπάρχοντα προγράμματα Αυθεντικά εκθέματα διαθέσιμα για απτική πρόσβαση	-	5,9	41,2	17,6	35,3
Διαθέσιμα αντίγραφα	13,3	6,7	33,3	-	46,7
Προτάσεις εκπαιδευτικών/φορέων	41,2	5,9	-	5,9	47,1
ΑΠΣ Γενικής Αγωγής	50,0	18,8	12,5	6,3	12,5
	43,8	12,5	18,8	12,5	12,5

Πίνακας 106: Κριτήρια επιλογής των θεματικών ενοτήτων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Κριτήρια επιλογών θεματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΣΠΟ	N	MT	Median	TA	Min	Max
Τα υπάρχοντα προγράμματα Αυθεντικά εκθέματα διαθέσιμα για απτική πρόσβαση	17	3,82	4,00	1,015	2	5
Διαθέσιμα αντίγραφα	15	3,60	3,00	1,502	1	5
Προτάσεις εκπαιδευτικών/φορέων	17	3,12	4,00	1,965	1	5
ΑΠΣ Γενικής Αγωγής	16	2,13	1,50	1,455	1	5
	16	2,38	2,00	1,500	1	5



Γράφημα 32: Κριτήρια επιλογής των θεματικών ενοτήτων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Πίνακας 107: Βαθμίδες εκπαίδευσης στις οποίες μπορούν τα μουσεία να απευθύνουν προγράμματα για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Βαθμίδες Εκπαίδευσης	N	%
Μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	1	5,9
Μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	16	94,1

Πίνακας 108: Χώροι εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Χώροι εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων	N	%
Στους χώρους υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων	10	58,8
Σε άλλους χώρους	0	0
Συνδυασμός των παραπάνω	7	41,2

Πίνακας 109: Φορείς συνεργασίας των μουσείων για τον σχεδιασμό ή την προσαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Φορείς συνεργασίας για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με ΣΠΟ	Ναι	Όχι
Ειδικό Σχολείο Τυφλών	46,7%	53,3%
Φορείς/Σύλλογοι Τυφλών	60,0%	40,0%
Ειδικών εξωτερικών συνεργατών	7,1%	92,9%
Κανενός από τα παραπάνω	42,9%	57,1%

«Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (μαθητές με ολική ή μερική απώλεια όρασης)» (Ερωτηματολόγιο II – Ενότητα II) - Εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Πίνακας 110: Πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με ΣΠΟ	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
	9	52,9	8	47,1

Πίνακας 111: Συχνότητα υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Συχνότητα υλοποίησης εκπαιδευτικών με μαθητές με ΣΠΟ	N	%
Πάρα πολύ σπάνια	2	22,2
Σπάνια	4	44,4
Αρκετά συχνά	3	33,3
Πολύ συχνά	0	0,0
Πάρα πολύ συχνά	0	0,0

Πίνακας 112: Χρόνος υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Χρόνος υλοποίησης εκπαιδευτικών με μαθητές με ΣΠΟ	N	%
Περισσότερο από δύο χρόνια πριν	1	11,1
Πριν από ένα χρόνο	4	44,4
Στη διάρκεια αυτού του χρόνου	1	11,1
Στη διάρκεια του τελευταίου εξαμήνου	2	22,2
Στη διάρκεια του τελευταίου μήνα	1	11,1

Πίνακας 113: Πρακτικές σχεδιασμού/προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Πρακτικές σχεδιασμού/προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με ΣΠΟ	Ναι (συχνά/πάρα πολύ συχνά)		Όχι (σπάνια/ποτέ)		Όχι πάντα (Μερικές φορές)	
	N	%	N	%	N	%
	Επιλογή του θέματος με βάση τα διαθέσιμα αντικείμενα για απτική πρόσβαση	9	100,00	0	0,00	0
Προσδιορισμός του αριθμού των αντικειμένων με βάση τα διαθέσιμα αντικείμενα	6	66,70	2	22,20	1	11,10
Ελάττωση της πληροφορίας	3	33,30	3	33,30	3	33,30
Αναλυτικότερη/λεπτομερειακή περιγραφή των εκθεμάτων	7	77,70	2	22,20	0	0,00
Χρήση πιο απλής γλώσσας	7	77,80	1	11,10	1	11,10
Προσαρμογή των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος	8	88,90	1	11,10	0	0,00
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με αντίγραφα	6	66,60	3	33,30	0	0,00
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με άλλο απτικό υλικό	6	66,70	3	33,30	0	0,00
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα με ειδικά γάντια	2	25,00	6	75,00	0	0,00
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα χωρίς ειδικά γάντια	3	37,50	3	37,50	2	25,00
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με άλλα φυσικά ή τεχνητά αντικείμενα	6	66,60	3	33,30	0	0,00
Παράλειψη δραστηριοτήτων	4	44,40	5	55,50	0	0,00
Σχεδιασμός και προσθήκη άλλων δραστηριοτήτων	7	87,50	0	0,00	1	12,50
Πληροφορίες σε Braille	4	44,40	5	55,50	0	0,00
Μείωση της διάρκειας του προγράμματος	4	44,40	2	22,20	3	33,30
Αύξηση της διάρκειας του προγράμματος	3	33,30	5	55,50	1	11,10

Πίνακας 114: Κατανομή απαντήσεων για τις πρακτικές σχεδιασμού/προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.

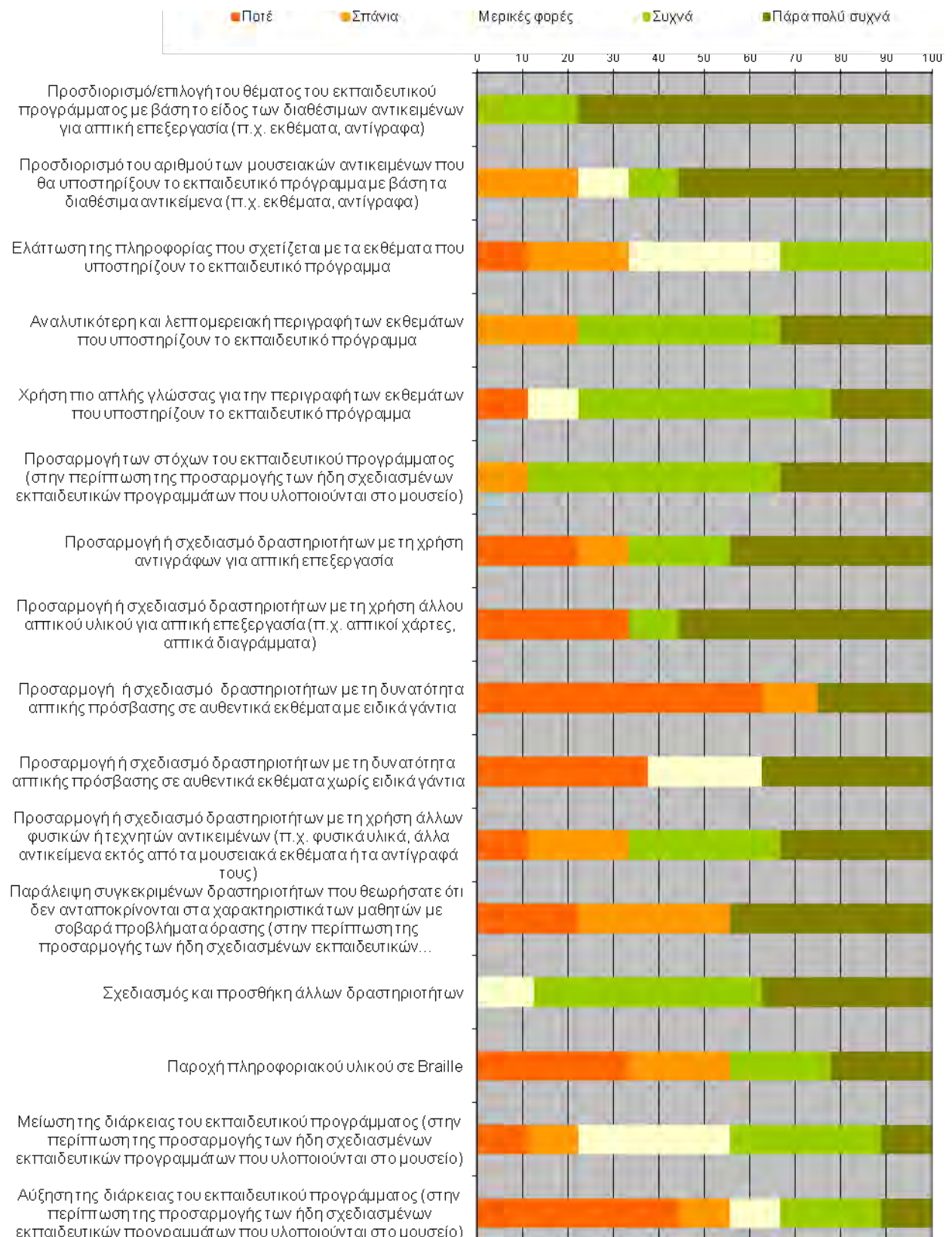
Πρακτικές σχεδιασμού/προσαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΣΠΟ	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάρα πολύ συχνά
	Επιλογή του θέματος με βάση τα διαθέσιμα αντικείμενα για απτική πρόσβαση	-	-	-	22,2
Προσδιορισμός του αριθμού των αντικειμένων με βάση τα διαθέσιμα αντικείμενα	-	22,2	11,1	11,1	55,6
Ελάττωση της πληροφορίας	11,1	22,2	33,3	33,3	-
Αναλυτικότερη/λεπτομερειακή περιγραφή των εκθεμάτων	-	22,2	-	44,4	33,3

Χρήση πιο απλής γλώσσας	11,1	-	11,1	55,6	22,2
Προσαρμογή των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος	-	11,1	-	55,6	33,3
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με αντίγραφα	22,2	11,1	-	22,2	44,4
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με άλλο απτικό υλικό	33,3	-	-	11,1	55,6
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα με ειδικά γάντια	62,5	12,5	-	-	25,0
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα χωρίς ειδικά γάντια	37,5	-	25,0	-	37,5
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με άλλα φυσικά ή τεχνητά αντικείμενα	11,1	22,2	-	33,3	33,3
Παράλειψη δραστηριοτήτων	22,2	33,3	-	-	44,4
Σχεδιασμός και προσθήκη άλλων δραστηριοτήτων	-	-	12,5	50,0	37,5
Πληροφορίες σε Braille	33,3	22,2	-	22,2	22,2
Μείωση της διάρκειας του προγράμματος	11,1	11,1	33,3	33,3	11,1
Αύξηση της διάρκειας του προγράμματος	44,4	11,1	11,1	22,2	11,1

Πίνακας 115: Πρακτικές σχεδιασμού/προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Πρακτικές σχεδιασμού/προσαρμογής Εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με ΣΠΟ	N	MT	Median	TA	Min	Max
Επιλογή του θέματος με βάση τα διαθέσιμα αντικείμενα για απτική πρόσβαση	9	4,78	5,00	,441	4	5
Προσδιορισμός του αριθμού των αντικειμένων με βάση τα διαθέσιμα αντικείμενα	9	4,00	5,00	1,323	2	5
Ελάττωση της πληροφορίας	9	2,89	3,00	1,054	1	4
Αναλυτικότερη/λεπτομερειακή περιγραφή των εκθεμάτων	9	3,89	4,00	1,167	2	5
Χρήση πιο απλής γλώσσας	9	3,78	4,00	1,202	1	5
Προσαρμογή των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος	9	4,11	4,00	,928	2	5
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με αντίγραφα	9	3,56	4,00	1,740	1	5
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με άλλο απτικό υλικό	9	3,56	5,00	1,944	1	5
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα με ειδικά γάντια	8	2,13	1,00	1,808	1	5
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα χωρίς ειδικά γάντια	8	3,00	3,00	1,852	1	5
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με άλλα φυσικά ή τεχνητά αντικείμενα	9	3,56	4,00	1,509	1	5
Παράλειψη δραστηριοτήτων	9	3,78	4,00	1,641	1	5
Σχεδιασμός και προσθήκη						

άλλων δραστηριοτήτων	8	4,25	4,00	,707	3	5
Πληροφορίες σε Braille	9	2,78	2,00	1,716	1	5
Μείωση της διάρκειας του προγράμματος	9	3,22	3,00	1,202	1	5
Αύξηση της διάρκειας του προγράμματος	9	2,44	2,00	1,590	1	5



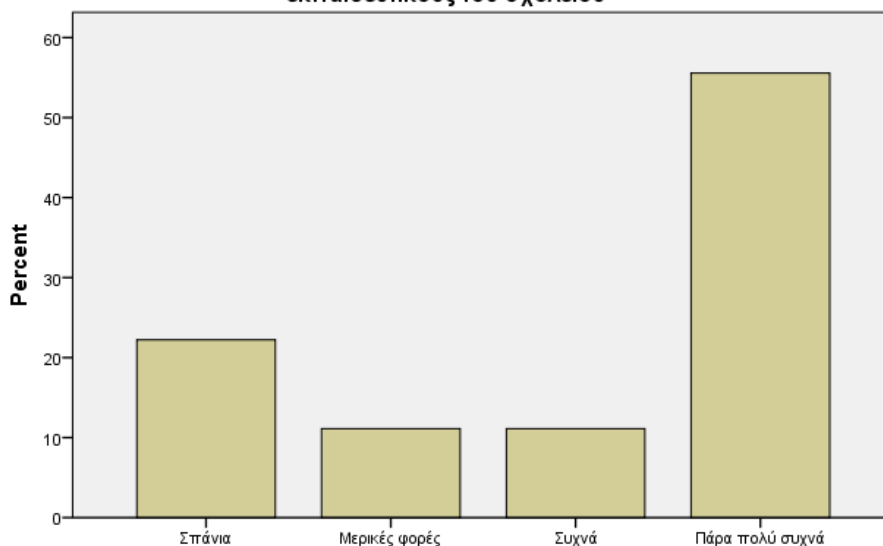
Γράφημα 33: Πρακτικές σχεδιασμού/προσαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων

«Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (μαθητές με ολική ή μερική απώλεια όρασης)»
(Ερωτηματολόγιο II – Ενότητα II) - Συνεργασία του προσωπικού των μουσείων με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων

Πίνακας 116: Συνεργασία μουσείου και σχολείου

Συνεργασία μουσείου και σχολείου	N	%
Πάρα πολύ σπάνια	-	-
Σπάνια	2	22,2
Μερικές φορές	1	11,1
Συχνά	1	11,1
Πάρα πολύ συχνά	5	55,6

Στις περιπτώσεις υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, είχατε προηγούμενη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου



Γράφημα 34: Συνεργασία μουσείου και σχολείου

Πίνακας 117: Τρόποι συνεργασίας μουσείου και σχολείου

Τρόποι συνεργασίας μουσείου και σχολείου	Ναι (συχνά/πάρα πολύ συχνά)		Όχι (ποτέ/σπάνια)		Όχι πάντα (μερικές φορές)	
	N	%	N	%	N	%
Γενική ενημέρωση του μουσείου από τους εκπαιδευτικούς	7	77,80	2	22,20	0	0,00
Γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών από το μουσείο	6	66,70	1	11,10	2	22,20
Παροχή σχετικού υλικού από το μουσείο	6	75,00	2	25,00	0	0,00
Επισκέψεις του προσωπικού των μουσείων στο σχολείο	2	22,20	7	77,80	0	0,00
Επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο μουσείο	2	22,20	4	44,40	3	33,30
Συνεργασία για τον σχεδιασμό του προγράμματος	2	22,20	4	44,40	3	33,30
Αξιολόγηση του προγράμματος σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς						

του σχολείου	4	44,40	3	33,30	2	22,20
--------------	---	-------	---	-------	---	-------

Πίνακας 118: Κατανομή απαντήσεων για τους τρόπους συνεργασίας μουσείου και σχολείου

Τρόποι συνεργασίας μουσείου και σχολείου	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάρα πολύ συχνά
Γενική ενημέρωση του μουσείου από τους εκπαιδευτικούς	-	22,2	-	11,1	66,7
Γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών από το μουσείο	-	11,1	22,2	-	66,7
Παροχή σχετικού υλικού από το μουσείο	12,5	12,5	-	12,5	62,5
Επισκέψεις του προσωπικού των μουσείων στο σχολείο	55,6	22,2	-	11,1	11,1
Επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο μουσείο	33,3	11,1	33,3	22,2	-
Συνεργασία για τον σχεδιασμό του προγράμματος	11,1	33,3	33,3	11,1	11,1
Αξιολόγηση του προγράμματος σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	33,3	-	22,2	11,1	33,3

Πίνακας 119: Συνεργασία μουσείου και σχολείου

Συνεργασία μουσείου και σχολείου	N	ΜΤ	Median	ΤΑ	Min	Max
Γενική ενημέρωση του μουσείου από τους εκπαιδευτικούς	9	4,22	5,00	1,302	2	5
Γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών από το μουσείο	9	4,22	5,00	1,202	2	5
Παροχή σχετικού υλικού από το μουσείο	8	4,00	5,00	1,604	1	5
Επισκέψεις του προσωπικού των μουσείων στο σχολείο	9	2,00	1,00	1,500	1	5
Επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο μουσείο	9	2,44	3,00	1,236	1	4
Συνεργασία για τον σχεδιασμό του προγράμματος	9	2,78	3,00	1,202	1	5
Αξιολόγηση του προγράμματος σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	9	3,44	3,00	1,333	2	5

Πίνακας 120: Αποτίμηση ως προς τη βοηθητική παρουσία των εκπαιδευτικών στο χώρο υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Βοηθητική παρουσία εκπαιδευτικών κατά τη διεξαγωγή των προγραμμάτων	N	%
Καθόλου	-	-
Λίγο	1	11,1
Μέτρια	1	11,1
Πολύ	-	-
Πάρα πολύ	7	77,8

Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών – «Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (μαθητές με ολική ή μερική απώλεια όρασης)» (Ερωτηματολόγιο II – Ενότητα II).

Πίνακας 121: Δυνατότητα μουσείων να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης και περιοχή μουσείου

Το μουσείο ή ο φορέας στον οποίο υπηρετείτε μπορεί να απευθύνει τα εκπαιδευτικά του προγράμματα και σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης		Σύνολο		
		Ναι	Όχι	
Τόπος Μουσείου	Αττική-Θεσσαλονίκη	66,7%	33,3%	100,0%
	εκτός Αττικής-Θεσσαλονίκης	23,8%	76,2%	100,0%
Σύνολο		33,3%	66,7%	100,0%

	p
Fisher's Exact Test	,009

Πίνακας 122: Συμβολή των φορέων τυφλών στην πρόβλεψη σχεδιασμού εκπαιδευτικών δράσεων για άτομα/μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Συμβολή των φορέων τυφλών στην πρόβλεψη σχεδιασμού εκπαιδευτικών δράσεων για άτομα/μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης	Τόπος Μουσείου	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
	Εκτός Αττικής-Θεσσαλονίκης	8	1,63	6,19			

Πίνακας 123: Λόγοι για τους οποίους τα μουσεία δηλώνουν τη μη δυνατότητα να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Λόγοι/δυσκολίες μη δυνατότητας των μουσείων να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης	Τόπος Μουσείου	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
	εκτός Αττικής-Θεσ/κης	39	4,49	28,58			
Της έλλειψης γνώσεων των	Αττική- Θεσ/κη	10	3,00	17,05	115,500	-2,057	,040

υπευθύνων του μουσείου για
την προσαρμογή των
εκπαιδευτικών
προγραμμάτων για μαθητές
με σοβαρά προβλήματα
όρασης

εκτός Αττικής Θεσ/κης 39 3,95 27,04

Πίνακας 124: Χρόνος υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

	Τόπος Μουσείου	N	ΜΤ	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Η τελευταία φορά που υλοποιήσατε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης ήταν	Αττική-Θεσ/κη	7	2,29	4,07	,500	-1,997	,046
	Εκτός Αττικής-Θεσ/κης	2	4,50	8,25			

Πίνακας 125: Συνεργασία μουσείων και εκπαιδευτικών

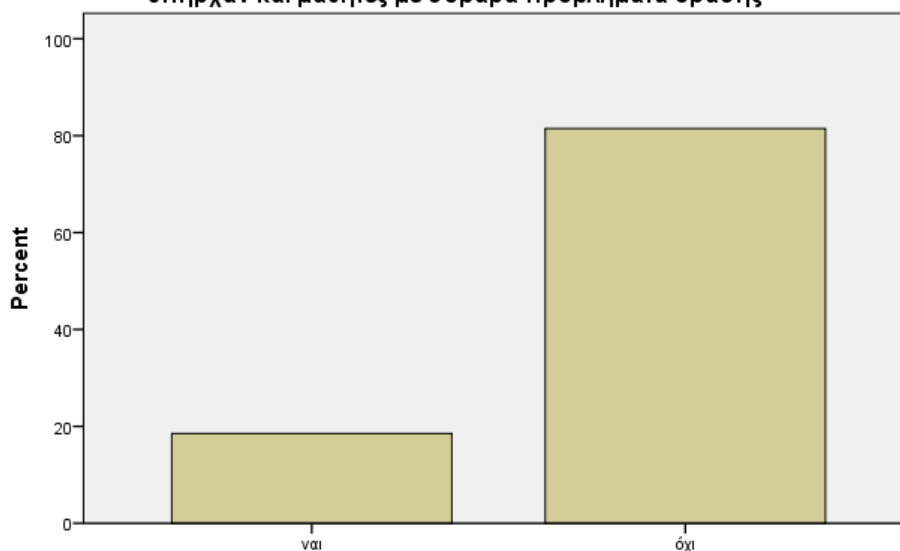
	Τόπος Μουσείου	N	ΜΤ	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Στις περιπτώσεις υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, είχατε προηγούμενη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	Αττική-Θεσ/κη	7	4,57	6,00	,000	-2,256	,024
	Εκτός Αττικής-Θεσ/κης	2	2,00	1,50			

«Εκπαιδευτικά προγράμματα με σχολικές ομάδες γενικών σχολείων στις οποίες υπήρχε και μαθητής ή μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)» (Ερωτηματολόγιο Π – Ενότητα ΙΙΙ)- Εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μαθητές με και χωρίς σοβαρά προβλήματα όρασης

Πίνακας 126: Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία με σχολικές ομάδες με μαθητές με και χωρίς σοβαρά προβλήματα όρασης

Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μικτές σχολικές ομάδες	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
	10	18,5	44	81,5

Με βάση την εμπειρία σας από την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σχολικές ομάδες, συναντήσατε περιπτώσεις σχολικών ομάδων στις οποίες υπήρχαν και μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης



Γράφημα 35: Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μικτές σχολικές ομάδες

Πίνακας 127: Προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις περιπτώσεις σχολικών ομάδων με μαθητές με και χωρίς προβλήματα όρασης.

Προσαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων	Ναι		Όχι		Όχι πάντα	
	N	%	N	%	N	%
	9	90,0	0	0,0	1	10,0

Πίνακας 128: Πρακτικές προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μικτές σχολικές ομάδες

Πρακτικές προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μικτές σχολικές ομάδες	Ναι (συχνά/πάρα πολύ συχνά)		Όχι (σπάνια/ποτέ)		Όχι πάντα (Μερικές φορές)	
	N	%	N	%	N	%
Ελάττωση της πληροφορίας	2	22,20	3	33,30	4	44,40
Αναλυτικότερη/λεπτομερειακή περιγραφή των εκθεμάτων	6	66,60	2	22,20	1	11,10
Χρήση πιο απλής γλώσσας	4	44,40	1	11,10	4	44,40
Προσαρμογή των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές	4	50,00	2	25,00	2	25,00
Προσαρμογή των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος για τους μαθητές με ΣΠΟ	4	50,00	3	37,50	1	12,50
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με αντίγραφα για όλους τους μαθητές	6	66,70	3	33,30	0	0,00
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με αντίγραφα για τους μαθητές με ΣΠΟ	5	55,50	4	44,40	0	0,00
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με άλλο απτικό υλικό για όλους τους μαθητές	2	25,00	6	75,00	0	0,00
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με άλλο απτικό υλικό για τους μαθητές με ΣΠΟ	3	37,50	5	62,50	0	0,00
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα με ειδικά γάντια για όλους τους μαθητές	0	0,00	7	100,00	0	0,00
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα με ειδικά γάντια για τους μαθητές με ΣΠΟ	1	14,30	6	85,70	0	0,00
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα χωρίς ειδικά γάντια για όλους τους μαθητές	1	14,30	6	85,70	0	0,00
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα χωρίς ειδικά γάντια για τους μαθητές με ΣΠΟ	4	57,20	3	42,90	0	0,00
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με άλλα φυσικά ή τεχνητά αντικείμενα για όλους τους μαθητές	2	25,00	4	50,00	2	25,00
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με άλλα φυσικά ή τεχνητά αντικείμενα για τους μαθητές με ΣΠΟ	3	37,50	3	37,50	2	25,00
Παράλειψη δραστηριοτήτων για τους μαθητές με ΣΠΟ	1	12,50	5	62,50	2	25,00
Σχεδιασμός και προσθήκη άλλων δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές	1	14,30	6	85,80	0	0,00
Σχεδιασμός και προσθήκη άλλων δραστηριοτήτων για τους						

μαθητές με ΣΠΟ	4	50,00	4	50,00	0	0,00
Μείωση της διάρκειας του προγράμματος	1	11,10	6	66,70	2	22,20
Αύξηση της διάρκειας του προγράμματος	0	0,00	6	75,00	2	25,00
Πληροφορίες σε Braille	3	33,30	6	66,70	0	0,00

Πίνακας 129: Κατανομή απαντήσεων για τις πρακτικές προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μικτές σχολικές ομάδες

Πρακτικές προσαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μικτές σχολικές ομάδες	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάρα πολύ συχνά
Ελάττωση της πληροφορίας	11,1	22,2	44,4	22,2	-
Αναλυτικότερη/λεπτομερειακή περιγραφή των εκθεμάτων	11,1	11,1	11,3	33,3	33,3
Χρήση πιο απλής γλώσσας	-	11,1	44,4	22,2	22,2
Προσαρμογή των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές	12,5	12,5	25,0	12,5	37,5
Προσαρμογή των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος για τους μαθητές με ΣΠΟ	37,5	-	12,5	25,0	25,0
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με αντίγραφα για όλους τους μαθητές	33,3	-	-	11,1	55,6
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με αντίγραφα για τους μαθητές με ΣΠΟ	44,4	-	-	22,2	33,3
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με άλλο απτικό υλικό για όλους τους μαθητές	62,5	12,5	-	-	25,0
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με άλλο απτικό υλικό για τους μαθητές με ΣΠΟ	62,5	-	-	12,5	25,0
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα με ειδικά γάντια για όλους τους μαθητές	85,7	14,3	-	-	-
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα με ειδικά γάντια για τους μαθητές με ΣΠΟ	71,4	14,3	-	-	14,3
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα χωρίς ειδικά γάντια για όλους τους μαθητές	85,7	-	-	-	14,3
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα χωρίς ειδικά γάντια για τους μαθητές με ΣΠΟ	42,9	-	-	14,3	42,9
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με άλλα φυσικά ή τεχνητά αντικείμενα για όλους τους μαθητές	50,0	-	25,0	12,5	12,5
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με άλλα φυσικά					

ή τεχνητά αντικείμενα για τους μαθητές με ΣΠΟ	37,5	-	25,0	12,5	25,0
Παράλειψη δραστηριοτήτων για τους μαθητές με ΣΠΟ	12,5	50,0	25,0	-	12,5
Σχεδιασμός και προσθήκη άλλων δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές	42,9	42,9	-	14,3	-
Σχεδιασμός και προσθήκη άλλων δραστηριοτήτων για τους μαθητές με ΣΠΟ	37,5	12,5	-	50,0	-
Μείωση της διάρκειας του προγράμματος	66,7	-	22,2	11,1	-
Αύξηση της διάρκειας του προγράμματος	75,0	-	25,0	-	-
Πληροφορίες σε Braille	55,6	11,1	-	22,2	11,1

Πίνακας 130: Πρακτικές προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μικτές σχολικές ομάδες

Πρακτικές προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μικτές σχολικές ομάδες	N	MT	Median	TA	Min	Max
Ελάττωση της πληροφορίας	9	2,78	3,00	,972	1	4
Αναλυτικότερη/λεπτομερειακή περιγραφή των εκθεμάτων	9	3,67	4,00	1,414	1	5
Χρήση πιο απλής γλώσσας	9	3,56	3,00	1,014	2	5
Προσαρμογή των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές	8	3,50	3,50	1,512	1	5
Προσαρμογή των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος για τους μαθητές με ΣΠΟ	8	3,00	3,50	1,773	1	5
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με αντίγραφα για όλους τους μαθητές	9	3,56	5,00	1,944	1	5
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με αντίγραφα για τους μαθητές με ΣΠΟ	9	3,00	4,00	1,936	1	5
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με άλλο απτικό υλικό για όλους τους μαθητές	8	2,13	1,00	1,808	1	5
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με άλλο απτικό υλικό για τους μαθητές με ΣΠΟ	8	2,38	1,00	1,923	1	5
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα με ειδικά γάντια για όλους τους μαθητές	7	1,14	1,00	,378	1	2
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα με ειδικά γάντια για τους μαθητές με ΣΠΟ	7	1,71	1,00	1,496	1	5
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα χωρίς ειδικά γάντια για όλους τους μαθητές	7	1,57	1,00	1,512	1	5
Προσαρμογή δραστηριοτήτων με απτική πρόσβαση σε εκθέματα						

χωρίς ειδικά γάντια για τους μαθητές με ΣΠΟ	7	3,14	4,00	2,035	1	5
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με άλλα φυσικά ή τεχνητά αντικείμενα για όλους τους μαθητές	8	2,38	2,00	1,598	1	5
Προσαρμογή/σχεδιασμός δραστηριοτήτων με άλλα φυσικά ή τεχνητά αντικείμενα για τους μαθητές με ΣΠΟ	8	2,88	3,00	1,727	1	5
Παράλειψη δραστηριοτήτων για τους μαθητές με ΣΠΟ	8	2,50	2,00	1,195	1	5
Σχεδιασμός και προσθήκη άλλων δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές	7	1,86	2,00	1,069	1	4
Σχεδιασμός και προσθήκη άλλων δραστηριοτήτων για τους μαθητές με ΣΠΟ	8	2,63	3,00	1,506	1	4
Μείωση της διάρκειας του προγράμματος	9	1,78	1,00	1,202	1	4
Αύξηση της διάρκειας του προγράμματος	8	1,50	1,00	,926	1	3
Πληροφορίες σε Braille	9	2,22	1,00	1,641	1	5

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάρα πολύ συχνά 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Α

Χρή

Π



Προσαρμογή ...για απτική επεξεργασία για όλους τους μαθητές της ομάδας

Προσαρμογή ... για απτική επεξεργασία μόνο για τον μαθητή ή τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης που υπήρχαν στην ομάδα

Προσαρμογή ... με τη χρήση άλλου απτικού υλικού που τυχόν διαθέτει για απτική επεξεργασία από όλους τους μαθητές (π.χ. απτικοί χάρτες, απτικά διαγράμματα)

Προσαρμογή ... με τη χρήση άλλου απτικού υλικού που ... μόνο από τον μαθητή ή τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης που υπήρχαν στην ομάδα

Προσαρμογή ... με τη δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε αυθεντικά εκθέματα με ειδικά γάντια για όλους τους μαθητές της ομάδας

Προσαρμογή .. με τη δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε αυθεντικά εκθέματα με ειδικά γάντια μόνο για τον μαθητή ή τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης που υπήρχαν στην ομάδα

Προσαρμογή με τη δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε αυθεντικά εκθέματα χωρίς ειδικά γάντια για όλους τους μαθητές

Προσαρμογή ... τη δυνατότητα απτικής πρόσβασης σε αυθεντικά εκθέματα χωρίς ειδικά γάντια μόνο για τον μαθητή ή τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης που υπήρχαν στην ομάδα

Προσαρμογή ... με τη χρήση άλλων φυσικών ή τεχνητών αντικειμένων για όλους τους μαθητές (π.χ. φυσικά υλικά, άλλα αντικείμενα εκτός από τα μουσειακά εκθέματα ή τα αντίγραφα τους)

Προσαρμογή .. με τη χρήση ..μόνο για τον μαθητή ή τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης που υπήρχαν στην ομάδα

Παράλειψη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για τον μαθητή ή τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Σχεδιασμός και προσθήκη διαφορετικών δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές της ομάδας

Σχεδιασμός και προσθήκη διαφορετικών δραστηριοτήτων μόνο για τον ή τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης που υπήρχαν στην ομάδα

Μείωση της διάρκειας του εκπαιδευτικού προγράμματος

Αύξηση της διάρκειας του εκπαιδευτικού προγράμματος

Παροχή πληροφοριακού υλικού σε Braille

Γράφημα 36: Πρακτικές προσαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μικτές σχολικές ομάδες

«Εκπαιδευτικά προγράμματα με σχολικές ομάδες γενικών σχολείων στις οποίες υπήρχε και μαθητής ή μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)» (Ερωτηματολόγιο Π – Ενότητα ΙΙΙ)- Συνεργασία του προσωπικού των μουσείων με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων

Πίνακας 131: Ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων για τις περιπτώσεις μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης στις σχολικές ομάδες γενικών σχολείων.

Ενημέρωση των μουσείων για τους μαθητές με ΣΠΟ σε ομάδες Γενικών Σχολείων	Ναι		Όχι		Όχι πάντα	
	N	%	N	%	N	%
	4	40,0	4	40,0	2	20,0

Πίνακας 132: Τρόποι συνεργασίας του προσωπικού των μουσείων με τους εκπαιδευτικούς σχολικών ομάδων με μαθητές με και χωρίς προβλήματα όρασης

Τρόποι συνεργασίας μουσείου και σχολείου στην περίπτωση των μικτών σχολικών ομάδων	Ναι (συχνά/πάρα πολύ συχνά)		Όχι (ποτέ/σπάνια)		Όχι πάντα (μερικές φορές)	
	N	%	N	%	N	%
Γενική ενημέρωση του μουσείου από τους εκπαιδευτικούς	4	57,20	3	42,90	0	0,00
Γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών από το μουσείο	7	100,00	0	0,00	0	0,00
Παροχή σχετικού υλικού από το μουσείο	3	50,00	0	0,00	3	50,00
Επισκέψεις του προσωπικού των μουσείων στο σχολείο	0	0,00	6	100,00	0	0,00
Επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο μουσείο	1	16,70	6	66,60	1	16,70
Συνεργασία για τον σχεδιασμό/προσαρμογή του προγράμματος	0	0,00	6	100,00	0	0,00
Αξιολόγηση του προγράμματος σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	3	50,00	2	33,30	1	16,70

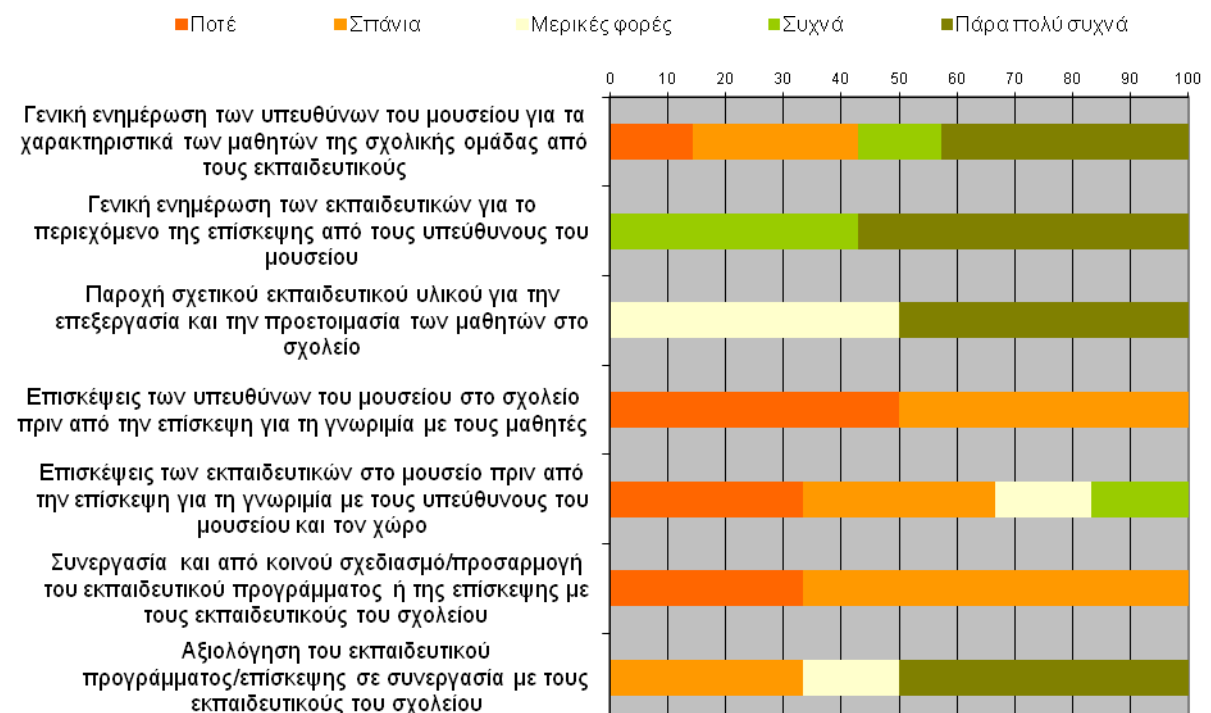
Πίνακας 133: Κατανομή απαντήσεων για τους τρόπους συνεργασίας μουσείου και εκπαιδευτικών σχολικών ομάδων με μαθητές με και χωρίς προβλήματα όρασης

Τρόποι συνεργασίας μουσείου και σχολείου στην περίπτωση των μικτών σχολικών ομάδων	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάρα πολύ συχνά
Γενική ενημέρωση του μουσείου από τους εκπαιδευτικούς	14,3	28,6	-	14,3	42,9
Γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών από το μουσείο	-	-	-	42,9	57,1
Παροχή σχετικού υλικού από το μουσείο	-	-	50,0	-	50,0
Επισκέψεις του προσωπικού των μουσείων στο σχολείο	50,0	50,0	-	-	-

Επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο μουσείο	33,3	33,3	16,7	16,7	-
Συνεργασία για τον σχεδιασμό/προσαρμογή του προγράμματος	33,3	66,7	-	-	-
Αξιολόγηση του προγράμματος σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	-	33,3	16,7	-	50,0

Πίνακας 134: Τρόποι συνεργασίας μουσείου και εκπαιδευτικών σχολικών ομάδων με και χωρίς σοβαρά προβλήματα όρασης

Τρόποι συνεργασίας μουσείου και εκπαιδευτικών μικτών σχολικών ομάδων	N	MT	Median	TA	Min	Max
Γενική ενημέρωση του μουσείου από τους εκπαιδευτικούς	7	3,43	4,00	1,718	1	5
Γενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών από το μουσείο	7	4,57	5,00	,535	4	5
Παροχή σχετικού υλικού από το μουσείο	6	4,00	4,00	1,095	3	5
Επισκέψεις του προσωπικού των μουσείων στο σχολείο	6	1,50	1,50	,548	1	2
Επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο μουσείο	6	2,17	2,00	1,169	1	4
Συνεργασία για τον σχεδιασμό/προσαρμογή του προγράμματος	6	1,67	2,00	,516	1	2
Αξιολόγηση του προγράμματος σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	6	3,67	4,00	1,506	2	5



Γράφημα 37: Συνεργασία μουσείου και εκπαιδευτικών στις περιπτώσεις μικτών σχολικών ομάδων

Πίνακας 135: Αποτίμηση ως προς τη βοηθητική παρουσία των εκπαιδευτικών στο χώρο υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Βοηθητική παρουσία εκπαιδευτικών κατά τη διεξαγωγή των προγραμμάτων	N	%
Καθόλου	0	0,0
Λίγο	2	20,0
Μέτρια	0	0,0
Πολύ	4	40,0
Πάρα πολύ	4	40,0

Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών – «Εκπαιδευτικά προγράμματα με σχολικές ομάδες γενικών σχολείων στις οποίες υπήρχε και μαθητής ή μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)» (Ερωτηματολόγιο II – Ενότητα III).

Πίνακας 136: Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σχολικές ομάδες μαθητών με και χωρίς προβλήματα όρασης

Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σχολικές ομάδες μαθητών με και χωρίς προβλήματα όρασης		Σύνολο		
		Ναι	Όχι	
Τόπος Μουσείου	Αττική – Θεσ/κη	58,3%	41,7%	100,0%
	εκτός Αττικής-Θεσσαλονίκης	7,1%	92,9%	100,0%
Σύνολο		18,5%	81,5%	100,0%

	p
Fisher's Exact Test	,000

«Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές και άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)», (Ερωτηματολόγιο II- Ενότητα IV) - Ανασχαιτικοί παράγοντες στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων για άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης

Πίνακας 137: Ανασχαιτικοί παράγοντες για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων για άτομα/μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Ανασχαιτικοί παράγοντες στην εκπαιδευτική αξιοποίηση μουσείων με άτομα με ΣΠΟ	Ναι (πολύ/πάρα πολύ)		Όχι (καθόλου/λίγο)		Όχι πάντα (Μέτρια)	
	N	%	N	%	N	%
Προστασία μουσειακών αντικειμένων	13	25,00	33	63,50	6	11,50
Έλλειψη οικονομικών πόρων	42	79,20	4	7,50	7	13,20
Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής	44	84,60	2	3,80	6	11,50
Γραφειοκρατικές δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλιών	8	16,30	31	63,20	10	20,40
Έλλειψη πλαισίου υποστήριξης από τα αρμόδια υπουργεία	20	41,70	10	20,90	18	37,50
Έλλειψη εξειδικευμένων εξωτερικών συνεργατών	32	64,00	6	12,00	12	24,00

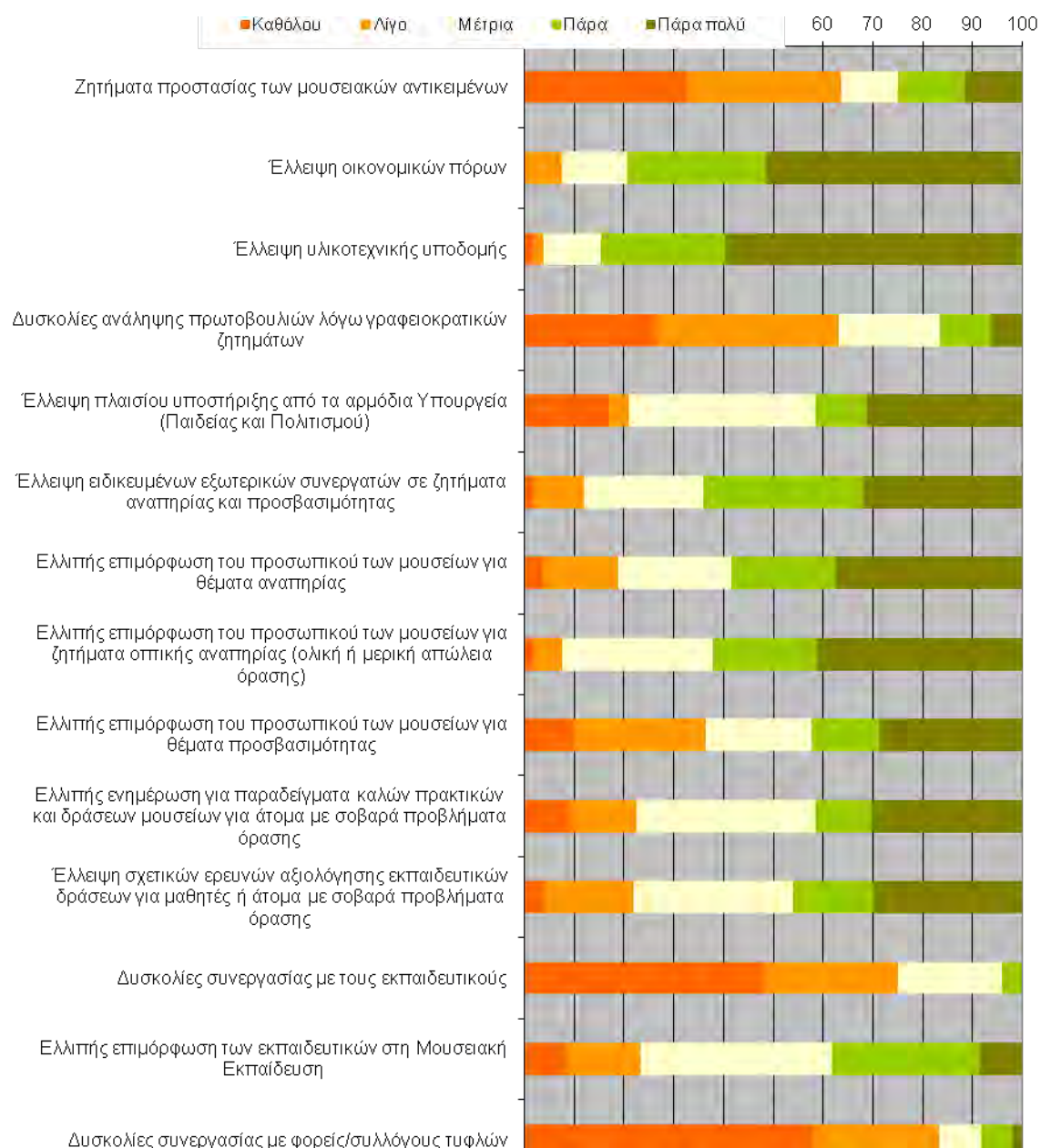
Ελλιπής επιμόρφωση στην αναπηρία	31	58,50	10	18,90	12	22,60
Ελλιπής επιμόρφωση στις οπτικές αναπηρίες	33	62,30	4	7,60	16	30,20
Ελλιπής επιμόρφωση στην προσβασιμότητα	22	42,30	19	36,50	11	21,20
Ελλιπής ενημέρωση για σχετικές δράσεις άλλων μουσείων	22	41,50	12	22,60	19	35,80
Έλλειψη ερευνών αξιολόγησης σχετικών δράσεων	23	46,00	11	22,00	16	32,00
Δυσκολίες συνεργασίας με εκπαιδευτικούς	2	4,20	36	75,00	10	20,80
Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση	18	38,30	11	23,40	18	38,30
Δυσκολίες συνεργασίας με φορείς τυφλών	4	8,3	40	83,3	4	8,4

Πίνακας 138 : Κατανομή απαντήσεων για τους ανασχετικούς παράγοντες στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων με άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης

Ανασχετικοί παράγοντες στην εκπαιδευτική αξιοποίηση μουσείων με άτομα με ΣΠΟ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Προστασία μουσειακών αντικειμένων	32,7	30,8	11,5	13,5	11,5
Έλλειψη οικονομικών πόρων	0,0	7,5	13,2	28,0	50,9
Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής	1,9	1,9	11,5	25,0	59,6
Γραφειοκρατικές δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλιών	26,5	36,7	20,4	10,2	6,1
Έλλειψη πλαισίου υποστήριξης από τα αρμόδια υπουργεία	16,7	4,2	37,5	10,4	31,3
Έλλειψη εξειδικευμένων εξωτερικών συνεργατών	2,0	10,0	24,0	32,0	32,0
Ελλιπής επιμόρφωση στην αναπηρία	3,8	15,1	22,6	20,8	37,7
Ελλιπής επιμόρφωση στις οπτικές αναπηρίες	1,9	5,7	30,2	20,8	41,5
Ελλιπής επιμόρφωση στην προσβασιμότητα	9,6	26,9	21,2	13,5	28,8
Ελλιπής ενημέρωση για σχετικές δράσεις άλλων μουσείων	9,4	13,2	35,8	11,3	30,2
Έλλειψη ερευνών αξιολόγησης σχετικών δράσεων	4,0	18,0	32,0	16,0	30,0
Δυσκολίες συνεργασίας με εκπαιδευτικούς	47,9	27,1	20,8	4,2	-
Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση	8,5	14,9	38,3	29,8	8,5
Δυσκολίες συνεργασίας με φορείς τυφλών	58,3	25,0	8,3	6,3	2,1

Πίνακας 139 : Ανασχετικοί παράγοντες για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων για άτομα/μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Ανασχετικοί παράγοντες στην εκπαιδευτική αξιοποίηση μουσείων με άτομα με ΣΠΟ	N	MT	Median	TA	Min	Max
Προστασία μουσειακών αντικειμένων	52	2,40	2,00	1,376	1	5
Έλλειψη οικονομικών πόρων	53	4,23	5,00	,954	2	5
Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής	52	4,38	5,00	,911	1	5
Γραφειοκρατικές δυσκολίες ανάληψης πρωτοβουλιών	49	2,33	2,00	1,162	1	5
Έλλειψη πλαισίου υποστήριξης από τα αρμόδια υπουργεία	48	3,35	3,00	1,407	1	5
Έλλειψη εξειδικευμένων εξωτερικών συνεργατών	50	3,82	4,00	1,063	1	5
Ελλιπής επιμόρφωση στην αναπηρία	53	3,74	4,00	1,227	1	5
Ελλιπής επιμόρφωση στις οπτικές αναπηρίες	53	3,94	4,00	1,064	1	5
Ελλιπής επιμόρφωση στην προσβασιμότητα	52	3,25	3,00	1,384	1	5
Ελλιπής ενημέρωση για σχετικές δράσεις άλλων μουσείων	53	3,40	3,00	1,306	1	5
Έλλειψη ερευνών αξιολόγησης σχετικών δράσεων	50	3,50	3,00	1,216	1	5
Δυσκολίες συνεργασίας με εκπαιδευτικούς	48	1,81	2,00	,915	1	4
Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση	47	3,15	3,00	1,063	1	5
Δυσκολίες συνεργασίας με φορείς τυφλών	48	1,69	1,00	1,014	1	5



Γράφημα 38: Ανασχετικοί παράγοντες για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων για άτομα/μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Προτάσεις για την καλύτερη συνεργασία μουσείου και σχολείου

Πίνακας 140: Προτάσεις μουσείων για την καλύτερη συνεργασία μουσείου

Προτάσεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου και μουσείου	
Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Τρόποι συνεργασίας μουσείου και σχολείου	Ενημέρωση σε επίπεδο οργάνωσης των επισκέψεων σε μουσεία (25,7%) Συνεργασία για τον σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (20%) Συνεργασία για την επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων (8,57%) Ενημέρωση του προσωπικού των μουσείων (14,29%) Γενικές αναφορές στη συνεργασία και την επικοινωνία (17,4%)
Παράμετροι συνεργασίας	Επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων (31,4%) Συνθήκες και υποδομές πρόσβασης (27,5%) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (17,14%) Άλλες παράμετροι (31,4%) - Στελέχωση των μουσείων - Σχεδιασμός και εφαρμογή τακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων - Οικονομική και άλλη υποστήριξη από την Πολιτεία - Αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία

Έλεγχος εξάρτησης μεταβλητών - «Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές και άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης (με ολική ή μερική απώλεια όρασης)», (Ερωτηματολόγιο II- Ενότητα IV)

Πίνακας 141: Κυριότεροι ανασχετικοί παράγοντες για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων για άτομα/μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Κυριότεροι ανασχετικοί παράγοντες για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων για άτομα/μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης	Τόπος Μουσείου	N	MT	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Ζητήματα προστασίας των μουσειακών αντικειμένων	Αττική-Θεσ/κη	10	3,60	38,50	90,000	-2,888	,004
	εκτός Αττικής	42	2,12	23,64			
Ελλιπής επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για θέματα αναπηρίας	Αττική-Θεσ/κη	11	3,09	19,41	147,500	-1,907	,047
	εκτός Αττικής	42	3,90	28,99			
Ελλιπής επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για ζητήματα οπτικής αναπηρίας (ολική ή μερική απώλεια όρασης)	Αττική-Θεσ/κη	11	3,18	17,64	128,000	-2,392	,017
	εκτός Αττικής	42	4,14	29,45			