

6

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΑ
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ
ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΟΡΑΣΗΣ**

/

**SOCIAL INCLUSION AND MUSEUMS
SPECIAL EDUCATION TEACHERS' PERCEPTIONS
REGARDING MUSEUMS
AND SOCIAL INCLUSION OF STUDENTS WITH VISUAL DISABILITY**

**Χαρίκλεια Κανάρη, Βασίλειος Αργυρόπουλος, Διαμάντω Φιλιππάτου /
Charikleia Kanari, Vassilios Argyropoulos, Diamanto Filippatou***

ABSTRACT

Over the last decades, intensive discussions have taken place about the improvement of social inclusion and the provision of opportunities to all people for equal social participation. These discussions have brought great impact on individual, societal and political level. The aforementioned issues are very important for socially vulnerable

*Η **Χαρίκλεια Κανάρη** είναι Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και Μουσειοπαιδαγωγός, Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. kanarixarikleia@hotmail.com
Ο **Βασίλειος Αργυρόπουλος** είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. vassargi@uth.gr
Η **Διαμάντω Φιλιππάτου** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. filipd@uth.gr

MuseumEdu 5 / October 2017, pp. 107-134.

Copyright © 2017 by Museum Education and Research Laboratory, University of Thessaly.
All rights of reproduction in any form reserved.

groups and people who live or are in risk of social exclusion such as people with disabilities. Museums are considered institutions with an increasing cultural importance and a wide educational and social role seeking to respond to this social dynamic and to contribute to social inclusion. The present paper refers to the actual or potential role of museums towards social inclusion of people with disabilities and more specifically of students with visual disability. Considering the relationship between museum and school, the aim of this research is to explore the perceptions of primary special education teachers regarding the role and the contribution of museums to social inclusion of students with visual disability. Based on quantitative and qualitative data, the results of the present research reveal issues such as: (a) the positive impact the museums have on the education of students with visual disability, (b) the ways and the conditions in which museums may contribute to social inclusion of students with visual disability, and (c) the dynamic relationship which seems to be developing between museums and schools. Also, the results of this research complement other relevant studies that indicate that inclusion in general may be improved in the context of a holistic approach with changes and collaborations between different sectors, structures and institutions at different levels.

Charikleia Kanari is Special Education Teacher and Museum Educator, with PhD title from the University of Thessaly, Greece. kanarixarikleia@hotmail.com

Vassilios Argyropoulos is Associate Professor at the Department of Special Education, University of Thessaly, Greece. vassargi@uth.gr

Diamanto Filippatou is Assistant Professor at the Department of Primary Education, University of Thessaly, Greece. filipd@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες ζητήματα όπως η καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων, η ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης και η παροχή δυνατοτήτων ισότιμης συμμετοχής όλων των ανθρώπων σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, αποτελούν ζητήματα που απασχολούν και διαμορφώνουν πολιτικές και πρακτικές σε διαφορετικά επίπεδα, δομές και θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών. Τα παραπάνω έχουν ιδιαίτερη σημασία για κοινωνικά ευάλωτες ομάδες και άτομα που βιώνουν ή διατρέχουν τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού όπως μπορεί να είναι τα άτομα με αναπηρία. Τα μουσεία ως οργανισμοί με αυξανόμενη πολιτιστική σημασία και σημαντικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο καλούνται να ανταποκριθούν σε αυτή την κοινωνική δυναμική και να συμβάλουν στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης και στην άμβλυση κοινωνικών ανισοτήτων. Η παρούσα εργασία εστιάζει στο ρόλο που μπορούν να έχουν τα μουσεία στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης ατόμων με αναπηρία και ειδικότερα μαθητών με αναπηρία όρασης. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση μουσείου και σχολείου, στόχος της

παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο των μουσείων στην κοινωνική ένταξη μαθητών με αναπηρία όρασης. Με βάση την ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, αναδεικνύονται ζητήματα όπως η σημασία της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων για την κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία όρασης, οι δυνατότητες που μπορούν να έχουν τα μουσεία προς την κατεύθυνση αυτή, οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για την πραγμάτωση και αξιοποίηση αυτών των δυνατοτήτων αλλά και η δυναμική σχέση μουσείου και σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμπληρώνουν άλλες σχετικές μελέτες που επισημαίνουν ότι η πραγμάτωση της ένταξης γενικότερα και η παροχή ίσων ευκαιριών για ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή για τα παιδιά με αναπηρία και όχι μόνο, είναι ένα ζήτημα που θα πρέπει να αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο μιας ολιστικής θεώρησης με τη συνέργεια διαφορετικών χώρων και φορέων και σε διαφορετικά επίπεδα.

Εισαγωγή

Το σύγχρονο μουσείο είναι γνωστό πλέον ότι δεν περιορίζεται στις παραδοσιακές λειτουργίες της συλλογής, διατήρησης, φύλαξης και έκθεσης αντικειμένων αλλά αναπτύσσει ένα δυναμικό ρόλο με πολλές και διαφορετικές διαστάσεις. Μέσα από την ανάπτυξη και την αξιοποίηση ενός φάσματος μέσων και δράσεων (βλ. ενδεικτικά: Γκαζή 2004· Νάκου 2001, 2015· Νικονάνου 2002, 2010), αλλά και μέσα από την προσπάθεια άρσης ποικίλων φραγμών πρόσβασης (Dodd & Sandell 1998), το σύγχρονο μουσείο επιδιώκει να κατανοήσει και να διευρύνει το κοινό του, να εδραιώσει τη σχέση του με διαφορετικές ομάδες κοινού και να αναπτύξει έναν ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο (Black 2005· Dodd & Sandell 2001· Hooper-Greenhill, Sandell, Moussouri & O'Riain 2000· Νάκου 2001, 2015· Νικονάνου 2010).

Πολλοί ερευνητές¹ έχουν ασχοληθεί με τον εκπαιδευτικό ρόλο του μουσείου (βλ. ενδεικτικά: Hooper-Greenhill 1999, 2007· Hein 1998· Νάκου 2001· Νικονάνου 2002, 2010), τον «πολυδιάστατο» χαρακτήρα της μάθησης στον χώρο των μουσείων (Hooper-Greenhill 2006: 241) και τα πολλαπλά προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Όπως επισημαίνει η Hooper-Greenhill (2007: 53-57), τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα (Generic Learning Outcomes, GLOs), που επιδιώκονται στο χώρο του μουσείου δεν αφορούν απλά την παροχή πληροφοριών αλλά τη γνώση και την κατανόηση, την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων (π.χ. πρακτικών, κοινωνικών κ.λπ.), την καλλιέργεια στάσεων και αξιών (π.χ. κατανόηση και σεβασμός στη διαφορετικότητα κ.λπ.), την ψυχαγωγία, την έμπνευση, τη δημιουργικότητα (π.χ. νέες ιδέες, ανακάλυψη νέων τρόπων σκέψης, εμπλουτισμός της καθημερινότητας κ.λπ.), αλλά και τη δράση, τη συμπεριφορά και την πρόοδο (π.χ. διάθεση για καινούρια πράγματα κ.λπ.). Τα παραπάνω μπορούν να έχουν και ευρύτερες κοινωνικές διαστάσεις και δεν είναι τυχαίο ότι τα μουσεία σήμερα καλούνται να ανταποκριθούν και να συμβάλουν με τον δικό τους τρόπο σε σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα όπως η προώθηση της κοινωνικής ένταξης και η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (Dodd & Sandell 2001· Hooper-Greenhill 2006· Hooper-Greenhill κ.ά. 2000).

Πράγματι, η συζήτηση για τον ρόλο των μουσείων σήμερα περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, και ζητήματα σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους τα μουσεία μπορούν να λειτουργούν ως παράγοντες ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής και ένταξης και να συμβάλλουν στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων (Black 2005· Dodd & Sandell 2001· Hooper-Greenhill κ.ά. 2000· Νάκου 2001· O'Brien & Candlin 2001· Sandell 2002α, 2002β, 2003· Tlili 2008). Όπως σημειώνουν οι Dodd & Sandell (2001), οι δυνατότητες συμβολής των μουσείων στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης δεν εξαντλούνται στα όρια συγκεκριμένων δράσεων αλλά αφορούν ένα φάσμα ενεργειών και επίτευξης ποικίλων στόχων με αντίκτυπο σε διαφορετικά επίπεδα: ατομικό επίπεδο,

επίπεδο κοινότητας και επίπεδο κοινωνίας. Αν και τα επίπεδα αυτά δεν διαχωρίζονται απόλυτα (Dodd & Sandell 2001), σε ατομικό επίπεδο αναφέρονται ζητήματα που συνδέονται με τις δράσεις των μουσείων και στόχους που επιτυγχάνονται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων, η δημιουργικότητα, η αίσθηση του ανήκειν, η αντιμετώπιση της μοναξιάς κ.λπ. Σε επίπεδο κοινότητας αναφέρονται δράσεις και πρωτοβουλίες μουσείων που μπορεί να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση κοινοτήτων, στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της συμμετοχής στην τοπική ζωή, κ.λπ., ενώ το τρίτο επίπεδο συνεισφοράς των μουσείων στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης αφορά το σύνολο της κοινωνίας. Στην περίπτωση αυτή τα μουσεία μέσα από τις πρακτικές και τις δράσεις τους -συλλογές, εκθέσεις κ.ά.- μπορούν να συμβάλλουν στην ανάδειξη της ιστορίας διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, στην καταπολέμηση στερεοτύπων και στον σεβασμό στη διαφορετικότητα (Dodd & Sandell 2001· Hooper-Greenhill κ.ά. 2000· Νάκου 2009, 2015· Newman, McLean & Urquhart 2005· Sandell 2002α, 2003).

Τα παραπάνω έχουν αποτελέσει αντικείμενο πολλών συζητήσεων και μελετών που αναφέρουν τόσο τις δυσκολίες όσο και τις δυνατότητες που υπάρχουν στο ζήτημα αυτό. Για παράδειγμα, επισημαίνονται ζητήματα που αφορούν τη νοηματοδότηση της έννοιας της ένταξης και την ανάπτυξη μιας στρατηγικής ενταξιακού χαρακτήρα στο χώρο των μουσείων, τις υποδομές πρόσβασης ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας τέτοιας στρατηγικής, τη βιωσιμότητα των σχετικών δράσεων, την αξιολόγηση, τη στελέχωση των μουσείων κ.ά. (Dodd & Sandell 2001· Hooper-Greenhill κ.ά. 2000· Sandell 2003· Σπανδάγου 2011· Tlili 2008). Παράλληλα, το εύρος των δράσεων και των συνεργασιών που έχουν αναπτυχθεί στο χώρο των μουσείων διεθνώς αλλά και στη χώρα μας καταδεικνύουν και τη δυναμική των μουσείων προς την κατεύθυνση αυτή (βλ. ενδεικτικά: Γκότσης & Βοσνίδης 2008· Dodd & Sandell 2001· Golding 2012· Hooper-Greenhill κ.ά. 2000· Νάκου 2015· Sandell 2002α, 2002β· Tranter & Palin 2004). Διάφοροι ερευνητές επισημαίνουν ότι το μουσείο με τις κατάλληλες προϋποθέσεις και δράσεις μπορεί να αποδειχθεί ένα ελκυστικό και γόνιμο περιβάλλον μάθησης και απόκτησης εμπειριών για άτομα και ομάδες που για διαφορετικούς λόγους δυσκολεύονται σε τυπικά πλαίσια εκπαίδευσης ή δεν έχουν άλλες παρόμοιες ευκαιρίες (Dodd & Sandell 2001· Hooper-Greenhill 2006· Tranter & Palin 2004).

Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι τα μουσεία δεν υποκαθιστούν τον ρόλο άλλων σχετικών φορέων και υπηρεσιών, ούτε επιλύουν μόνα τους ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων και κοινωνικού αποκλεισμού (Dodd & Sandell 2001· Sandell 2002α). Οι δυνατότητες των μουσείων για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης περιλαμβάνουν την αξιοποίηση των δικών τους πόρων και την ανάπτυξη μιας ανάλογης φιλοσοφίας και συστηματικής στρατηγικής προς την κατεύθυνση αυτή (Dodd & Sandell 2001· Sandell 2002α, 2003). Εξάλλου, τόσο η αντιμετώπιση του φαινομένου του κοινωνικού

αποκλεισμού όσο και η ένταξη στην ευρύτερή της έννοια δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται μεμονωμένα αλλά μέσα στο πλαίσιο μια ολιστικής θεώρησης με τη συνέργεια διαφορετικών χώρων και φορέων και σε διαφορετικά επίπεδα (Dodd & Sandell 2001· Σπανδάγου 2011). Τα παραπάνω αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για άτομα και ομάδες που βιώνουν ή διατρέχουν τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού όπως μπορεί να είναι τα άτομα με αναπηρία αλλά και για τη σχέση μουσείου και σχολείου και τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Γκότσης 2004· Γκότσης & Βοσνίδης 2008· Ιωανννίδη 2005· Νάκου 2015· Ντάλλα & Αντωνίου 2012).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στους μαθητές με αναπηρία όρασης και αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας σχετικά με ζητήματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων με μαθητές με αναπηρία όρασης.² Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ρόλο που μπορούν να έχουν τα μουσεία στην κοινωνική ένταξη μαθητών με αναπηρία όρασης.

Μουσείο και σχολείο: Η περίπτωση των μαθητών με αναπηρία όρασης

Οι σχολικές ομάδες αποτελούν μία από τις βασικότερες ομάδες κοινού στις οποίες απευθύνονται τα μουσεία με διαφορετικές δράσεις και παροχές, όπως για παράδειγμα εκπαιδευτικά προγράμματα, εκπαιδευτικό υλικό κ.ά. (Νικονάνου 2002, 2010). Σε ό,τι αφορά τα παιδιά με αναπηρία, διάφοροι ερευνητές αλλά και εκπαιδευτικοί έχουν επισημάνει τα πολλαπλά οφέλη των επισκέψεων σε μουσεία και για μαθητές με αναπηρία, όπως άλλωστε για όλα τα παιδιά, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε ζητήματα κοινωνικής ένταξης (Golding 2012· Hooper-Greenhill 2007· Κανάρη 2014· Παπαϊωάννου-Μπούγα 2011· Pearson & Aloysious 1994).

Πολλά μουσεία διεθνώς αλλά και στη χώρα μας οργανώνουν και απευθύνουν εκπαιδευτικά προγράμματα σε μαθητές με αναπηρία (για σχετικά παραδείγματα βλ. ενδεικτικά: Axel & Levent 2003· Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Τουντασάκη 1997· Kanari & Vemi 2012· Ντάλλα & Αντωνίου 2012· Τσιτούρη 2004). Επίσης, η προώθηση της συνεκπαίδευσης και η φοίτηση όλο και περισσότερων παιδιών με αναπηρία σε Γενικά Σχολεία δημιουργεί την ανάγκη παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία να μπορούν να ανταποκρίνονται στην ανομοιογένεια των σχολικών ομάδων με παιδιά με και χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αργυρόπουλος, Χαμονικολάου & Κανάρη 2015· Pearson 1989· Shepherd 2009). Το στοιχείο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά με αναπηρία όρασης, η πλειοψηφία των οποίων φοιτά σε Γενικά Σχολεία (Kanari & Argyropoulos 2014).

Μιλώντας για τα παιδιά και, γενικότερα, για τα άτομα με αναπηρία όρασης, είναι αναγκαίο κατ' αρχήν να σημειωθεί ότι αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα ατόμων που διαφέρουν τόσο ως προς τα προβλήματα της όρασης (μερική ή ολική απώλεια όρασης,

ηλικία απώλειας της όρασης κ.λπ.), αλλά και ως προς πολλά άλλα χαρακτηριστικά (γνωστικές, κοινωνικές και άλλες δεξιότητες, ενδιαφέροντα κ.λπ), (Αργυρόπουλος 2011· Candlin 2003). Σε ό,τι αφορά δε τη σχέση μουσείου και ατόμων με αναπηρία όρασης πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει ότι η σχέση αυτή ξεκινά με αφετηρία μία αντίφαση ανάμεσα στον «οπτικοκεντρικό» χαρακτήρα της οργάνωσης των μουσείων (Σπανδάγου 2011:117), την απαγόρευση της αφής και την ανάγκη των ατόμων με αναπηρία όρασης για πρόσβαση στις μουσειακές συλλογές μέσω της αφής (Candil 2003· Hetherington 2000, 2002, 2003· Weisen 2008). Το στοιχείο αυτό έχει αποτελέσει αντικείμενο μελετών αλλά και αντίστοιχων πρακτικών, παροχών και διευκολύνσεων πρόσβασης από την πλευρά των μουσείων για την άρση των φραγμών πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία όρασης στις μουσειακές συλλογές (για σχετικά παραδείγματα βλ. ενδεικτικά: Axel & Levent 2003· Τσιτούρη 2004). Παρόλα αυτά φαίνεται ότι τα άτομα με αναπηρία όρασης εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σημαντικούς φραγμούς πρόσβασης στα μουσεία (Αργυρόπουλος & Κανάρη 2011· EBU 2012· Weisen 2008).

Παρά την αντίφαση αυτή, η σημασία των μουσείων γενικότερα ως χώρων που μπορούν να συμβάλλουν στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία όρασης και να προσφέρουν χειροπιαστές εμπειρίες σχετικά με τον πολιτισμό και γενικότερα το περιβάλλον, έχει επισημανθεί από πολύ νωρίς από τους εκπαιδευτικούς που ζητούσαν μεγαλύτερη πρόσβαση σε μουσεία Τέχνης και Φυσικής Ιστορίας ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα (Levent, Kleege & Pursley 2013). Το εύρος των διαφορετικών μουσείων, η ποικιλία των μουσειακών συλλογών σε σχέση με διαφορετικές πτυχές και όψεις του πολιτισμού και του περιβάλλοντος καθιστούν τα μουσεία έναν σημαντικό χώρο μάθησης και εμπειριών για τα παιδιά με αναπηρία όρασης στον βαθμό που πληρούνται οι προϋποθέσεις πρόσβασης. Στη βιβλιογραφία επισημαίνονται τα πολλαπλά οφέλη των κατάλληλα οργανωμένων εκπαιδευτικών δράσεων των μουσείων για τα παιδιά με αναπηρία όρασης, όπως ο εμπλουτισμός των εμπειριών των παιδιών, η ενίσχυση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, η καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων (Arter 1997· Clamp 1997· Sacks 2014), η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας, η δυνατότητα έκφρασης, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, η εξοικείωση με έργα τέχνης και πολιτισμού που θα τους επιτρέψει να μετέχουν ισότιμα σε ανάλογες δραστηριότητες (Armstrong 2003· Brooks & Brooks 1997· McNear 2000· Rosenberg, Schroder & Wheelock 2003), αλλά και ζητήματα όπως η προώθηση της κοινωνικής ένταξης και η δημιουργία ευκαιριών για αλληλεπίδραση και συνεργασία με βλέποντα παιδιά στο πλαίσιο συγκεκριμένων δράσεων (BlindArt 2006α, 2006β· Hayhoe 2013).

Με βάση τα παραπάνω αποδίδεται μεγάλη σημασία σε ζητήματα σχεδιασμού εκπαιδευτικών δράσεων σε μουσεία, στον ρόλο των εκπαιδευτικών αλλά και στη συνεργασία μουσείου και σχολείου (Αργυρόπουλος 2015· Kanari & Argyropoulos 2014· Rosenberg, Schroder & Wheelock 2003). Πράγματι, ζητήματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων με μαθητές με αναπηρία όρασης αλλά και ζητήματα κοινωνικής ένταξης

σε χώρους πολιτισμού, όπως τα μουσεία, δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται μεμονωμένα αλλά στο πλαίσιο μιας περισσότερο ολιστικής προσέγγισης. Το μουσείο και το σχολείο παρά τις δομικές και θεσμικές διαφορές τους, επιδιώκουν κοινούς στόχους που αφορούν την προάσπιση του δικαιώματος όλων των παιδιών στον πολιτισμό, την επαφή των παιδιών με την πολιτιστική κληρονομιά και την ισότιμη συμμετοχή σε ποικίλες πτυχές της σχολικής και ευρύτερα της κοινωνικής ζωής (Νάκου 2001, 2015· Νικονάνου 2002· Σπανδάγου 2011). Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τη σχέση μουσείου και σχολείου και την έννοια της ένταξης η οποία «αφορά στην αύξηση και βελτίωση της συμμετοχής για όλα τα παιδιά και τους ενήλικες» (Both & Ainscow 2011, όπως αναφέρεται από Στρογγυλό 2015), η Σπανδάγου (2011) επισημαίνει την αναγκαιότητα αλλαγών σε επίπεδο σχολείου αλλά και σε επίπεδο μουσείου:

Ένας «ευρύς» ορισμός της (κοινωνικής ή εκπαιδευτικής) ένταξης θα πρέπει να περιλαμβάνει τα δομικά στοιχεία ενός σχολείου ή ενός μουσείου που επιτρέπουν ή εμποδίζουν τη συμμετοχή ατόμων, ομάδων ή και κοινοτήτων. Άρα ένας «ευρύς» ορισμός της ένταξης απαιτεί ουσιαστικές αλλαγές στη φιλοσοφία, την οργάνωση και λειτουργία ενός σχολείου ή μουσείου. Οι αλλαγές αυτές με τη σειρά τους συνδέονται και ταυτοχρόνως προκαλούν αλλαγές στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Σπανδάγου 2011: 116).

Αν και στη βιβλιογραφία έχουν επισημανθεί ζητήματα τόσο για τον ρόλο των μουσείων στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης όσο και για τη σχέση μουσείου και σχολείου, φαίνεται πως υπάρχει γενικότερα έλλειψη ερευνών για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες των μουσείων και των σχολικών επισκέψεων σε αυτά για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εγγράφεται και η παρούσα έρευνα η οποία περιγράφεται στη συνέχεια.

Η έρευνα

Όπως προαναφέρθηκε, η παρούσα εργασία εστιάζει στους μαθητές με αναπηρία όρασης και αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας σχετικά με ζητήματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων με μαθητές με αναπηρία όρασης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2011-2012 και σε αυτή συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) οι οποίοι κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας υποστήριζαν μαθητές με αναπηρία όρασης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μέρος των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΕΑΕ για τον ρόλο που μπορούν να έχουν τα μουσεία στην κοινωνική ένταξη μαθητών με αναπηρία όρασης.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα της έρευνας ήταν:

- α. Μπορούν οι επισκέψεις σε μουσεία να συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη μαθητών με αναπηρία όρασης;
- β. Με ποιους τρόπους μπορούν οι επισκέψεις σε μουσεία να συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία όρασης;
- γ. Υπάρχουν προϋποθέσεις οι οποίες είναι απαραίτητες ώστε τα μουσεία να συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία όρασης;

Μέθοδος της έρευνας

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται η μέθοδος της έρευνας.

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν 43 εκπαιδευτικοί ΕΑΕ οι οποίοι κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας υποστήριζαν μαθητές με αναπηρία όρασης σε διαφορετικές περιοχές της χώρας και σε διαφορετικές δομές εκπαίδευσης και φοίτησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως σε Ειδικά Σχολεία Τυφλών και σε Γενικά Σχολεία (Τμήματα Ένταξης³ και «Παράλληλη Στήριξη-Συνεκπαίδευση»⁴). Για τον εντοπισμό του δείγματος της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν πίνακες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων σχετικά με την καταγραφή των δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και τις τοποθετήσεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών ΕΑΕ με κριτήριο τη γνώση του κώδικα γραφής και ανάγνωσης braille.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ΕΑΕ υπηρετούσαν σε Γενικά Σχολεία (60,5%, N=26/43) και κυρίως στην «Παράλληλη Στήριξη-Συνεκπαίδευση» (46,5%, N=20/43). Αναφορικά με τις σπουδές τους, η πλειοψηφία των ΕΑΕ ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημιακών Τμημάτων Ειδικής Αγωγής που λειτουργούν στη χώρα μας ενώ σε ό,τι αφορά την κατάρτιση και την επιμόρφωσή τους στη Μουσειακή Εκπαίδευση το 75,6% δήλωσε ότι δεν είχε παρακολουθήσει μαθήματα ή σεμινάρια Μουσειακής Εκπαίδευσης.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα στηρίχτηκε στον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων με σκοπό την πληρέστερη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Cohen & Manion 1994· Σαραφίδου 2011). Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση δύο εργαλείων: α. ερωτηματολόγιο, και β. συνεντεύξεις.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τους ερευνητές με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τους στόχους της έρευνας. Για λόγους εγκυρότητας πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου με μικρό δείγμα εκπαιδευτικών ΕΑΕ. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων αυτής της φάσης συνέβαλε στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου το οποίο με βάση τους στόχους της έρευνας περιλάμβανε

ερωτήσεις που διερευνούσαν ποικίλα ζητήματα σχετικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων με μαθητές με αναπηρία όρασης. Οι ερωτήσεις ήταν κυρίως κλειστού τύπου με τη χρήση της πεντάβαθμης κλίμακας απαντήσεων Likert (Σαραφίδου 2011) και ήταν διαρθρωμένες σε τέσσερις άξονες - εκτός από αυτές που αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Οι άξονες αυτοί ήταν οι εξής: α. Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία, β. Χρήση εκπαιδευτικού/εποπτικού υλικού μουσείων, γ. Συνεργασία σχολείου και μουσείου, και δ. Αξιοποίηση των μουσείων στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία όρασης. Ανάμεσα στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονταν και ζητήματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΕΑΕ για τη συμβολή ή την εν δυνάμει συμβολή των μουσείων στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία όρασης.

Σε ό,τι αφορά τις συνεντεύξεις, επιλέχθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης που παρέχει μεγαλύτερη ευελιξία (Cohen & Manion 1994· Σαραφίδου 2011). Με βάση την αρχική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων και τους στόχους της έρευνας καταρτίστηκε ένας «οδηγός συνέντευξης» (Σαραφίδου 2011: 58-59), ο οποίος επίσης ήταν διαρθρωμένος σε τέσσερις βασικούς άξονες/θεματικές περιοχές: α. το πλαίσιο των επισκέψεων στα μουσεία, β. ζητήματα σύνδεσης της επίσκεψης στο μουσείο με την καθημερινή σχολική ζωή, γ. ζητήματα επικοινωνίας ή συνεργασίας με το αρμόδιο προσωπικό των μουσείων και πρόσβαση στον χώρο του μουσείου, και δ. απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία όρασης.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Σε ό,τι αφορά τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 66 εκπαιδευτικούς ΕΑΕ. Σε κάθε περίπτωση, τηρήθηκαν κανόνες δεοντολογίας που υπαγορεύουν την ενημέρωση των συμμετεχόντων για το σκοπό της έρευνας, τον σεβασμό των απαντήσεών τους και την εξεμύθεια. Ο τελικός αριθμός των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκε ήταν 43. Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των ποσοτικών δεδομένων ακολούθησε η πραγματοποίηση της έρευνας με τη διενέργεια συνεντεύξεων. Από το σύνολο των συμμετεχόντων επιλέχθηκε ένας αριθμός εκπαιδευτικών ΕΑΕ για να συμμετάσχει στις συνεντεύξεις. Τα κριτήρια επιλογής ήταν να έχουν πραγματοποιήσει επισκέψεις σε μουσεία με μαθητές με αναπηρία όρασης και να υπηρετούν σε διαφορετικές δομές εκπαίδευσης (Γενικά και Ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια). Με βάση τα παραπάνω, ο αριθμός των συμμετεχόντων που πήρε μέρος στις συνεντεύξεις προσδιορίστηκε στα 15 άτομα. Συγκεκριμένα, τέσσερις από αυτούς ήταν εκπαιδευτικοί σε Ειδικά Σχολεία Τυφλών (ΕΕΣΤ), τρεις εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης (ΕΤΕ) και οκτώ εκπαιδευτικοί σε «Παράλληλη Στήριξη-Συνεκπαίδευση» (ΕΠΣΣ). Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρο και χρόνο που εξυπηρετούσε τους συμμετέχοντες και μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη τους.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες “SPSS - PASW Statistics 18” (Ρούσσοι & Τσαούσης 2011). Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις αναλύθηκαν μέσω ποιοτικών μεθόδων. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση έγινε με ανάλυση σε κατηγορίες (Miles & Huberman 1994). Η αναζήτηση της αξιοπιστίας (reliability) των ποιοτικών δεδομένων έγινε με τον υπολογισμό του δείκτη συμφωνίας μεταξύ δύο αξιολογητών (inter-rater reliability) (Robson 1997) και υπολογίστηκε στην τιμή $P_0 = 0,93$.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα για τον ρόλο των μουσείων στην κοινωνική ένταξη μαθητών με αναπηρία όρασης.

Αποτελέσματα σχετικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ως προς τις απόψεις εκπαιδευτικών ΕΑΕ για τη συμβολή των μουσείων στην κοινωνική ένταξη μαθητών με αναπηρία όρασης, τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ΕΑΕ πιστεύει ότι τα μουσεία μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία όρασης. Πιο συγκεκριμένα, σε σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου για το αν πιστεύουν ότι «το μουσείο αποτελεί έναν σημαντικό χώρο για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης», με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα απαντήσεων από «Διαφωνώ απόλυτα» (τιμή 1) έως «Συμφωνώ απόλυτα» (τιμή 5), διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των ποσοστών εντοπίζονται στις θετικές έως πολύ θετικές επιλογές που εκφράζουν υψηλό βαθμό συμφωνίας με την παραπάνω πρόταση-θέση ($\delta=4$, όπου δ η διάμεσος).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις συμφωνεί ότι τα μουσεία συμβάλλουν ή μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία όρασης: «Με τον ίδιο τρόπο που συμβάλλει και στους βλέποντες» (ΕΕΣΤ 2). Δύο, ωστόσο, εκπαιδευτικοί Ειδικών Σχολείων Τυφλών (ΕΕΣΤ) εκφράζουν επιφυλάξεις για το ζήτημα αυτό επισημαίνοντας παραμέτρους που συνδέονται με τις ατομικές διαφορές των παιδιών, το σχολικό περιβάλλον, τις αντιλήψεις της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία, αλλά και πρακτικές όπως η πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία όταν δεν υπάρχουν άλλοι επισκέπτες στον χώρο ή σε μέρες που τα μουσεία είναι κλειστά:

Για να ενταχτεί ένα παιδί είναι και άλλοι παράγοντες. Είναι και η ωριμότητά του, είναι 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...Εδώ, οι Έλληνες δεν... τα βγάζεις από το σχολείο και κάθονται και τα κοιτάνε. Είναι φοβερό δηλαδή (ΕΕΣΤ 3).

Νομίζω πως είναι μια ελάχιστη κοινωνική ένταξη γιατί όταν πηγαίναμε εμείς συνήθως στα μουσεία δεν υπάρχει άλλος κόσμος, είμαστε μόνοι μας. Η άποψή μου είναι ότι δεν υπάρχει καθόλου κοινωνική ένταξη στα μουσεία. Ίσα ίσα που υπάρχει αποκλεισμός και περιθωριοποίηση. Αυτό γίνεται παντού... σε οτιδήποτε. Αλλά κι όταν υπάρχει άλλος κόσμος, όταν υπάρχουν άλλα σχολεία κάθονται και κοιτάνε τα δικά μας παιδιά που φαίνονται διαφορετικά. Δεν υπάρχει αυτή η κοινωνική ένταξη (ΕΕΣΤ1).

Αποτελέσματα σχετικά με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΕΑΕ για τους τρόπους με τους οποίους οι επισκέψεις σε μουσεία μπορούν να συμβάλλουν στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία όρασης, με βάση τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύονται διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι επισκέψεις σε μουσεία συμβάλλουν ή μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη, βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα και σε διαφορετικά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε ζητήματα που αφορούν: α. τους ίδιους τους μαθητές με αναπηρία όρασης (ατομικό επίπεδο), β. τις σχέσεις μεταξύ μαθητών (σχολικό επίπεδο) και γ. τα μουσεία και την κοινωνία ευρύτερα (κοινωνικό επίπεδο) (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Απόψεις ΕΑΕ για τα επίπεδα και τους τρόπους συμβολής των επισκέψεων σε μουσεία στην κοινωνική ένταξη μαθητών με αναπηρία όρασης

Επίπεδο	Υποκατηγορίες
Ατομικό	<ul style="list-style-type: none"> • Διεύρυνση γνώσεων • Διεύρυνση εμπειριών • Κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι • Δεξιότητες
Σχολικό	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία μεταξύ μαθητών • Κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών • Ευαισθητοποίηση βλεπόντων μαθητών • Ισότιμη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες
Κοινωνικό	<ul style="list-style-type: none"> • Ευαισθητοποίηση μουσείων • Αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με και χωρίς αναπηρίες όρασης

Πιο αναλυτικά, σε ατομικό επίπεδο και σε ό,τι αφορά τους ίδιους τους μαθητές με αναπηρία όρασης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη σημασία γενικότερα των μουσείων στην κοινωνία αλλά και των επισκέψεων σε αυτά για τη διεύρυνση των γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών με αναπηρία όρασης, την ευρύτερη παιδεία και καλλιέργειά τους, στοιχεία που μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική τους ένταξη και μακροπρόθεσμα:

Όταν καλλιεργούμαι και γνωρίζω πράγματα είμαι πιο άρτια ενταγμένος. Σαν αρτιότερη προσωπικότητα. Δεν περιοριζόμαστε μόνο στη σχολική γνώση (ΕΕΣΤ 2).

Τα μουσεία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της Ιστορίας αλλά και άλλων πτυχών της κοινωνίας. Αν μάθεις να λειτουργείς μέσα σ' αυτά οι γνώσεις που μπορείς να αποκομίσεις και γνωστικά και κοινωνικά, μπορείς να τις αξιοποιήσεις γενικότερα... και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Οπότε μπορεί να μην φαίνεται επιφανειακά η σύνδεση αυτή αλλά κατά βάθος αν της δώσουμε βαρύτητα μπορείς να πετύχεις σημαντικά πράγματα εκτός από το γνωστικό και στο κοινωνικό κομμάτι (ΕΠΣΣ 6).

Άλλοι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ με βάση και τις εμπειρίες τους αναφέρονται σε οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές με αναπηρία όρασης από επισκέψεις σε μουσεία, όπως η κοινωνικοποίηση, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, το αίσθημα της αποδοχής και της ισοτιμίας, η μείωση του αισθήματος του οίκτου, η επικοινωνία και η παροχή της δυνατότητας να εκφράσουν τις απόψεις τους:

Το βοήθησε να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, κάτι που δεν είχε...και να πιστέψει ότι δεν το λυπούνται οι άλλοι αλλά το θέλουνε στην ομάδα τους. Ότι είναι κι αυτός άξιος... (ΕΠΣΣ 5).

Και γενικά να πουν τις απόψεις τους. Κι αυτό βοηθάει πάρα πολύ. Βοηθάει δηλαδή και στην κοινωνικοποίηση (ΕΠΣΣ 1).

Περνώντας στο επίπεδο του σχολείου, εκπαιδευτικοί ΕΑΕ που υποστήριζαν μαθητές με αναπηρία όρασης σε Γενικά Σχολεία, με βάση τις εμπειρίες τους από οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων ανέφεραν ζητήματα σχετικά με την ανάπτυξη της συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρία όρασης. Στις περιπτώσεις αυτές, οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ επισημαίνουν στοιχεία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ενισχύουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, όπως η εργασία σε ομάδες και η ποικιλία των δραστηριοτήτων που επιτρέπουν την ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή των όλων μαθητών με και χωρίς αναπηρία όρασης:

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. Να ψάχνουν πληροφορίες ... όλα μαζί σαν παιχνίδι. Γιατί

όσο το παιδί εξοικειώνεται με την ιδέα της ομάδας και της συνεργασίας αυτό του μένει. Δεν είναι κάτι που το ξεχνάει μετά (ΕΠΣΣ 3).

Παραμένοντας στο επίπεδο του σχολείου, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ από Γενικά Σχολεία, ανέφεραν την ευαισθητοποίηση και την αύξηση της κατανόησης των βλεπόντων μαθητών όταν οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία ήταν οργανωμένες με τρόπο που επέτρεπαν τη συμμετοχή όλων των μαθητών:

Όταν καταλάβαμε ότι ο συμμαθητής τους μπορεί να ενταχθεί, να αντεπεξέλθει σε μια δραστηριότητα και χωρίς εμένα ...τα παιδιά τον ενθάρρυναν και εντάχθηκε πλήρως στην ομάδα. 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... θεωρώ ότι η επίσκεψη αυτή βοήθησε πάρα πολύ στην ένταξή του στην τάξη του την φετινή χρονιά, κι ελπίζω να συνεχιστεί (ΕΠΣΣ 5).

Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ οι οποίοι υποστήριζαν μαθητές με αναπηρία όρασης σε Γενικά Σχολεία, ανέφεραν τη σημασία της ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών με αναπηρία όρασης και της συμμετοχής τους στις σχολικές δραστηριότητες:

Όταν το τυφλό παιδί αντιμετωπίζεται ισότιμα και μαθαίνει τα ίδια πράγματα που μαθαίνουν τα άλλα, αυτό είναι καλό (ΕΠΣΣ 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 (ΕΠΣΣ 6).

Τέλος, σε ό,τι αφορά το ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, εκπαιδευτικοί ΕΑΕ διαφορετικών δομών εκπαίδευσης και φοίτησης μαθητών με αναπηρία όρασης, αναφέρουν ότι οι επισκέψεις μαθητών με αναπηρία όρασης σε μουσεία μπορούν να επηρεάσουν θετικά τα μουσεία αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Για την περίπτωση των μουσείων οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ αναφέρουν ότι οι επισκέψεις μαθητών με αναπηρία όρασης μπορούν να δώσουν ένα επιπλέον έναυσμα στα μουσεία για την ανάπτυξη παροχών και διευκολύνσεων πρόσβασης, ενώ σε ένα ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο μπορούν να συμβάλουν στην επαφή μεταξύ ατόμων με και χωρίς αναπηρία όρασης:

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 είναι ένας τρόπος ευαισθητοποίησης. Δίνεις στα μουσεία το έναυσμα να φτιάξουν ένα πρόγραμμα για όλους...Είναι κάτι που βοηθάει στην κοινωνική ένταξη γιατί μπορεί να πάει και ένας τυφλός ανεξάρτητα (ΕΤΕ 3).

Και έρχονται σε επαφή με όλες τις ομάδες του πληθυσμού. Αμφότεροι. Όχι μόνο από την άποψη των τυφλών. Και από την άποψη των βλεπόντων (ΕΕΣΤ 4).

Αποτελέσματα σχετικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΕΑΕ για τις προϋποθέσεις που απαιτούνται ώστε τα μουσεία και οι επισκέψεις σε αυτά να συμβάλλουν στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης μαθητών με αναπηρία όρασης, με βάση τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι τα παραπάνω δυνητικά οφέλη των επισκέψεων σε μουσεία μπορούν να επιτευχθούν όταν υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ΕΑΕ οι προϋποθέσεις αυτές αφορούν: α. τις πρακτικές και τις συνθήκες στον χώρο των μουσείων, β. τις πρακτικές και τις συνθήκες στον χώρο του σχολείου και γ. τη συνεργασία μουσείου και σχολείου (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Απόψεις ΕΑΕ για τις προϋποθέσεις συμβολής των μουσείων στην κοινωνική ένταξη μαθητών με αναπηρίες όρασης

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Πρακτικές και συνθήκες στον χώρο των μουσείων	<ul style="list-style-type: none"> • Συνθήκες πρόσβασης • Παιδαγωγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων • Στελέχωση των μουσείων
Πρακτικές και συνθήκες στον χώρο του σχολείου	<ul style="list-style-type: none"> • Σύνδεση της επίσκεψης στο μουσείο με την καθημερινή σχολική πράξη • Συχνότητα εκπαιδευτικών προγραμμάτων • Κατάλληλη επιλογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων • Συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής • Ενημέρωση των εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση
Συνεργασία μουσείου και σχολείου	<ul style="list-style-type: none"> • Δράσεις ενημέρωσης • Συνεργασίες

Σε ό,τι αφορά την πρώτη κατηγορία προϋποθέσεων, τις πρακτικές και τις συνθήκες στο χώρο των μουσείων, μία βασική προϋπόθεση που τονίζεται από τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ είναι οι συνθήκες πρόσβασης, αφού χωρίς τη δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών με αναπηρία όρασης στον χώρο και στις συλλογές των μουσείων δεν μπορεί να υπάρξει ένταξη:

Γενικότερα από τη στιγμή που δεν τους δίνεις πρόσβαση στο μουσείο δεν μπορείς να μιλάς για ένταξη. Δηλαδή μια ράμπα δε διασφαλίζει την πρόσβαση (ΕΠΣΣ 7).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ που υποστήριζαν μαθητές με αναπηρία όρασης σε Γενικά Σχολεία με βάση τις εμπειρίες τους από επισκέψεις σε μουσεία στα οποία οι μαθητές δεν είχαν τη δυνατότητα πρόσβασης και συμμετοχής, αναφέρουν ότι όταν δεν υπάρχουν διευκολύνσεις πρόσβασης για τους μαθητές με αναπηρία όρασης και δεν δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής, αυτό μπορεί να έχει αντίκτυπο όχι μόνο στους ίδιους τους μαθητές με αναπηρία όρασης αλλά και στην αντίληψη των βλέπόντων μαθητών για τις δυνατότητες των συμμαθητών τους με αναπηρία όρασης:

Το παιδί, δεν μπορούσε να καταλάβει αυτό που κατάλαβαν τα άλλα παιδιά... Όταν συζητούσαν τα παιδιά, το δικό μου δεν μπορούσε να καταλάβει, να πει την άποψή του. Αν δηλαδή είχαν δώσει περισσότερη προσοχή στο τυφλό παιδί για να καταλάβει τι ακριβώς βλέπουμε θα μπορούσε κι αυτό να συμμετέχει. Ε...χρειάζονται προϋποθέσεις (ΕΠΣΣ 8).

Στα άλλα μουσεία που πήγαμε που ουσιαστικά δεν μπορούσε να ενταχθεί οι μαθητές τον κοίταζαν σαν να μου λέγανε «τι καταλαβαίνει απ' όλα αυτά;» (ΕΠΣΣ 5).

Το ζήτημα της προσβασιμότητας ως προϋπόθεση ένταξης τίθεται, επίσης, όχι μόνο στο επίπεδο των οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για σχολικές ομάδες αλλά και σε μακροπρόθεσμο επίπεδο:

Ένας μαθητής που είναι σήμερα εδώ στο σχολείο, μπορεί να σκεφτεί ότι εγώ θέλω να πάω στο μουσείο και αργότερα. Μπορεί μόνος του να πάει σε ένα μουσείο, να παρακολουθήσει; Να το δούμε και μακροπρόθεσμα... Υπάρχουν δηλαδή ιδέες για πράγματα που θα μπορούσαν να είναι μόνιμα στα μουσεία και να εντάσσουν (ΕΤΕ 3).

Μια άλλη βασική προϋπόθεση που τονίζεται από τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ για να μπορέσει το μουσείο να συμβάλει και στην κοινωνική ένταξη είναι ο κατάλληλος σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ποικιλία δραστηριοτήτων και τρόπων πρόσβασης και συμμετοχής σε αντίθεση με την παραδοσιακού τύπου ξενάγηση. Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ από Γενικά Σχολεία αναφέρουν τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τρόπο που να ανταποκρίνεται στην ανομοιογένεια της σχολικής ομάδας και να αποφεύγεται η εξατομίκευση και ο διαχωρισμός των παιδιών:

Θα μπορούσε να συμβάλει στην κοινωνική ένταξη, αλλά έτσι όπως γίνονται τα προγράμματα δε συμβάλλει. Νομίζω πως αν δίναμε την ευκαιρία στην πρόσβαση...να κάνει το μουσείο ένα πρόγραμμα... θα μπορούσαν να ενταχθούν μέσα στο σύνολο μιας ομάδας (ΕΠΣΣ 7).

Όταν ένα μουσείο έχει ένα πρόγραμμα για όλους τους μαθητές εντάσσει καλύτερα τον τυφλό μαθητή σε κάποια πλαίσια παρά εξατομικευμένα. Γενικά εδώ στο σχολείο δεν ξεχωρίζουμε τις ομάδες των παιδιών που επίσης είναι κάτι που βοηθάει στην κοινωνική ένταξη. Επομένως πρέπει το μουσείο να έχει κάποιο πρόγραμμα (ΕΤΕ 3).

Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ με βάση τις εμπειρίες τους από μικρότερα μουσεία της περιφέρειας αναφέρονται και στο ζήτημα της στελέχωσης των μουσείων με προσωπικό:

Αν υπάρχει οργάνωση και από το μουσείο και κατάλληλο προσωπικό. Δεν ξέρω αν υπάρχει (ΕΤΕ 1).

Σε ό,τι αφορά τις πρακτικές και συνθήκες στο χώρο του σχολείου οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ αναφέρονται και σε ζητήματα που αφορούν την σύνδεση της επίσκεψης στο μουσείο με την καθημερινή σχολική πράξη με την προετοιμασία των μαθητών για την ανάπτυξη κινήτρων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και συμπεριφορών που ενισχύουν, σύμφωνα με τις απόψεις τους, τη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης:

Βασικό είναι και πώς θα τους το δώσεις εσύ τις δύο προηγούμενες μέρες, να τα έχεις προετοιμάσει, να είναι ενθουσιασμένα ... (ΕΕΣΣ 3).

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 (ΕΕΣΤ 4).

Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ αναφέρουν τη σημασία της κατάλληλης επιλογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων σύμφωνα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και τη σημασία της συχνότητας των επισκέψεων σε μουσεία για την απόκτηση θετικών εμπειριών, την εξοικείωση και την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησής τους. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν και τη σημασία του συστηματικού σχολικού προγραμματισμού για την πραγματοποίηση επισκέψεων σε μουσεία:

Το περιεχόμενο που έχει επιλεγεί να είναι εύληπτο από το παιδί, δηλαδή ως προς το ηλικιακό του επίπεδο. Όχι παντού, ό,τι να 'ναι (ΕΕΣΤ 4).

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 (ΕΠΣΣ 5).

Μετά την πρώτη, τη δεύτερη επίσκεψη, αρχίζουν και αυτά να λειτουργούν πιο κοινωνικά. Είναι τελείως διαφορετικά (ΕΕΣΤ 3).

Οι επισκέψεις σε μουσεία θα έπρεπε να είναι μέσα στο πλαίσιο των υποχρεωτικών δραστηριοτήτων ενός σχολείου και για την κοινωνική ένταξη. 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 (ΕΕΣΤ 4).

Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ ανέφεραν τη σημασία της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ως προς τη Μουσειακή Εκπαίδευση, ενώ εκπαιδευτικοί ΕΑΕ που υποστήριζαν μαθητές με αναπηρία όρασης σε Γενικά Σχολεία τόνισαν τη σημασία της

συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής για την καλύτερη οργάνωση και εκπαιδευτική αξιοποίηση των επισκέψεων σε μουσεία και την επίτευξη διαφορετικών στόχων που συμβάλουν και στην κοινωνική ένταξη:

Ενημέρωση δεν υπάρχει. Κάνουν γενικά κάποιες ημερίδες για τη Μουσειακή Εκπαίδευση αλλά ήταν καθημερινή, εντός ωραρίου οπότε δεν μπορούσαμε να πάμε όλοι. Αλλά και πάλι είναι η οργάνωση [...] και από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τον δάσκαλο της Γενικής. Ο δάσκαλος Ειδικής είναι υποστηρικτικός (ETE 1).

Τέλος, ως σημαντικός παράγοντας αναφέρεται και η συνεργασία μουσείου και σχολείου, η συνεισφορά διαφορετικών ανθρώπων και χώρων για την γενικότερη ενημέρωση των μουσείων αλλά και η ανάπτυξη ποικίλων συνεργασιών μεταξύ διαφορετικών σχολείων σε μουσειακούς χώρους:

Αλλά αυτό για να γίνει πρέπει να βοηθήσουμε όλοι μας. Γιατί δεν πιστεύω ότι το μουσείο είναι κακοπροαίρετο. Πιστεύω ότι υπάρχει άγνοια (ETE 2).

Θα μπορούσε να υπάρξει κοινωνική ένταξη μέσω του μουσείου αν οργανώνανε οι δάσκαλοι ή το Υπουργείο συνενυρέσεις παιδιών ώστε να ανακαλύψουμε μαζί αυτό που ανακαλύψαμε μόνοι μας (ΕΕΣΤ 1).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η συζήτηση που έχει αναπτυχθεί διεθνώς για τον ρόλο που μπορούν να έχουν τα μουσεία στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες έχει αναδείξει τις δυνατότητες των μουσείων προς την κατεύθυνση αυτή (Dodd & Sandell 2001· Hooper-Greenhill κ.ά. 2000· Sandell 2002α, 2003). Στην περίπτωση των σχολικών ομάδων με παιδιά με αναπηρία η συζήτηση αυτή μπορεί να εμπλουτιστεί και να ενισχυθεί από τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που αποτελούν τον κύριο διαμεσολαβητικό παράγοντα στη σχέση μουσείου και σχολείου, μουσείου και μαθητών (Νικονάνου 2002· Vemi & Kanari 2008). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ζητήματα που συνδέονται με ζητήματα ένταξης και αφορούν τόσο τον χώρο του μουσείου όσο και τον χώρο του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΕΑΕ για το αν το μουσείο είναι ένας χώρος σημαντικός για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία όρασης, διαπιστώνεται μια θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών για την συμβολή ή τη εν δυνάμει συμβολή των επισκέψεων σε μουσεία στην εκπαίδευση και στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία όρασης. Αν και εκφράζονται και ορισμένες επιφυλάξεις για τον βαθμό στον οποίο τα μουσεία μπορούν να συμβάλουν στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία όρασης για λόγους που συνδέονται τόσο με πρακτικές των μουσείων όσο και

με ζητήματα που συνδέονται με την εκπαίδευση και τις κοινωνικές αντιλήψεις, η γενικότερη εικόνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ αντιμετωπίζουν το μουσείο ως έναν χώρο που μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική ένταξη των μαθητών τους.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τους τρόπους με τους οποίους τα μουσεία μπορούν να συμβάλλουν στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία όρασης, οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ με βάση τις εμπειρίες τους από επισκέψεις σε μουσεία στα οποία οι μαθητές τους είχαν δυνατότητες πρόσβασης και συμμετοχής, αλλά και με βάση τις γενικότερες απόψεις τους για τη χρησιμότητα των επισκέψεων σε μουσεία, αναφέρονται σε διαφορετικά οφέλη και στην επίτευξη ποικίλων στόχων μέσω των επισκέψεων σε μουσεία. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΕΑΕ για τον ρόλο των μουσείων στην κοινωνική ένταξη και μαθητών με αναπηρία όρασης βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα και σε διαφορετικά επίπεδα, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι συμπληρώνουν σχετικές έρευνες και μελέτες που έχουν γίνει στον χώρο των μουσείων και οι οποίες αναφέρονται στη δυνατότητα συνεισφοράς των μουσείων σε θέματα κοινωνικής ένταξης σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο κοινότητας και σε επίπεδο κοινωνίας (Dodd & Sandell 2001· Golding 2012· Hooper-Greenhill κ.ά. 2000· Sandell 2002α).

Ανάλογα και οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ, από τη δική τους εκπαιδευτική σκοπιά, αναφέρονται σε στόχους και οφέλη για τους ίδιους τους μαθητές τους, για το σχολείο, τη σχολική κοινότητα και την εκπαιδευτική ένταξη, αλλά και σε ζητήματα που αφορούν οργανισμούς και άτομα έξω από τον χώρο του σχολείου, όπως τα μουσεία, αλλά και άλλους ανθρώπους και επισκέπτες των μουσείων. Αναφορές όπως η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών με αναπηρία όρασης, η απόκτηση νέων εμπειριών από τον χώρο των μουσείων, η ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία όρασης σε διαφορετικές πτυχές της σχολικής ζωής, όπως οι επισκέψεις σε μουσεία, ο σεβασμός, η κατανόηση, η αλληλοαποδοχή, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία όρασης, η ευαισθητοποίηση των μουσείων αλλά και των άλλων επισκεπτών των μουσείων αποτελούν στόχους και παραμέτρους που συνδέονται με την έννοια της ένταξης -εκπαιδευτικής και κοινωνικής- και της ενίσχυσης της συμμετοχής.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να υπάρχουν ώστε τα μουσεία να μπορούν να συμβάλλουν στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης, οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ αναφέρονται σε αυτές, υπογραμμίζοντας πως, σε διαφορετική περίπτωση, τα δυνητικά οφέλη για τους μαθητές με και χωρίς αναπηρία όρασης από τις επισκέψεις σε μουσεία περιορίζονται ή και αναιρούνται. Με βάση εμπειρίες από εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία όπου οι μαθητές τους με αναπηρία όρασης δεν είχαν τη δυνατότητα ισότιμης πρόσβασης και συμμετοχής, οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ επισημαίνουν τους περιορισμούς σε ζητήματα ένταξης αλλά και τον αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές όταν δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις της πρόσβασης

και της συμμετοχής. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την άποψη που εύστοχα έχει διατυπωθεί ότι «μια επίσκεψη στο μουσείο από μόνη της δεν σημαίνει αυτόματα θετική και κατ' επέκταση εκπαιδευτική εμπειρία» (Νικονάνου 2002:42). Είναι χαρακτηριστικό ότι οι προϋποθέσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ αφορούν τις πρακτικές και τις συνθήκες στον χώρο των μουσείων, στον χώρο του σχολείου, καθώς και τη μεταξύ τους συνεργασία. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι ζητήματα ένταξης και μείωσης του κοινωνικού αποκλεισμού δεν μπορεί να αντιμετωπίζονται μεμονωμένα ή ως εσωτερική υπόθεση διαφορετικών φορέων αλλά στο πλαίσιο ευρύτερων αλλαγών και στρατηγικών σε διαφορετικούς θεσμούς, φορείς και επίπεδα (Dodd & Sandell 2001· Σπανδάγου 2011).

Σε ό,τι αφορά τις προϋποθέσεις στον χώρο των μουσείων, η δυνατότητα πρόσβασης σε εκθέματα μέσω διαφορετικών αισθήσεων αναδεικνύεται καθοριστικής σημασίας για τους μαθητές με αναπηρία όρασης, παράλληλα με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δράσεων που διευκολύνει τη διανοητική πρόσβαση, επιτρέπει την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών και δημιουργεί συνθήκες μάθησης, συνεργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αντίθετα, η έλλειψη συνθηκών ουσιαστικής πρόσβασης και συμμετοχής δεν επιτρέπει ή περιορίζει σημαντικά την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιδιώκονται στον χώρο των μουσείου - γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες κ.λπ.- (Hooper-Greenhill 2007) και αυτό δεν αφορά μόνο τα παιδιά με αναπηρία όρασης αλλά όλα τα παιδιά. Τόσο οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους τα μουσεία μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη μαθητών με αναπηρία όρασης μέσω της επίτευξης διαφορετικών στόχων όσο και οι αναφορές των εκπαιδευτικών ΕΑΕ σε ζητήματα πρόσβασης και παιδαγωγικού σχεδιασμού των εκπαιδευτικών δράσεων των μουσείων καταδεικνύουν ότι η πρόσβαση αποτελεί προϋπόθεση της ένταξης και ότι ζητήματα ένταξης στον χώρο των μουσείων και ευρύτερα κοινωνικής ένταξης και συμμετοχής δεν επιτυγχάνονται απλά με τη φυσική παρουσία των μαθητών με και χωρίς αναπηρία στο χώρο των μουσείων (Σπανδάγου 2011).

Παράλληλα με τις προϋποθέσεις που αφορούν στον χώρο των μουσείων, οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ δεν παραλείπουν να αναφέρουν παραμέτρους που συνδέονται και με τον χώρο του σχολείου και οι οποίες συνδέονται με τις πρακτικές και τις επιλογές των εκπαιδευτικών, τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των δομών φοίτησης των μαθητών με αναπηρία όρασης, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης, την ενημέρωση που θα πρέπει υπάρχει για ζητήματα παιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων αλλά και τη σημασία της γενικότερης ενημέρωσης και της συνεργασίας μεταξύ σχολείων και μεταξύ σχολείων και μουσείων.

Είναι σημαντικό, επίσης, να σημειωθεί ότι οι προϋποθέσεις και οι συνθήκες που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ έτσι ώστε τα μουσεία να μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία όρασης, σε ένα ευρύτερο

επίπεδο, δεν αφορούν εν τέλει μόνο τους μαθητές με αναπηρία όρασης αλλά όλους τους μαθητές και αντικατοπτρίζουν την αναγκαιότητα της καθολικής πρόσβασης και σχεδιασμού των εκπαιδευτικών δράσεων με τρόπο που να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα και την ανομοιογένεια των σχολικών ομάδων.

Τα παραπάνω διαμορφώνουν ένα σύνθετο πλέγμα παραγόντων που συνηγορεί στην αναγκαιότητα μιας ολιστικής θεώρησης της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων με όρους ένταξης και ισότιμης συμμετοχής. Η εφαρμογή των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού και του Καθολικού Σχεδιασμού στη Μάθηση (Αργυρόπουλος 2011· Αργυρόπουλος, Χαμονικολάου & Κανάρη 2015· CAST 2011· Rappolt-Schlichtmann & Daley 2013), αποτελεί ένα βασικό θεωρητικό πλαίσιο για την προσέγγιση των παραπάνω ζητημάτων. Ζητήματα υποδομών πρόσβασης, επιμόρφωσης τόσο στον χώρο των μουσείου όσο και στον χώρο του σχολείου και ανάπτυξης συνεργασιών εντός σχολείου αλλά και μεταξύ σχολείου και μουσείου θα πρέπει να αποτελούν άξονες μιας συστηματικής πολιτικής προσβασιμότητας αλλά και μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ενθαρρύνει την ουσιαστική εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων και θα επιτρέπει σε όλα τα παιδιά και τους αυριανούς ενήλικες με και χωρίς αναπηρία να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- 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* (σ. 28-44). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- 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* (σ. 29-81). Αθήνα: Πεδίο.
- Αργυρόπουλος, Β. & Κανάρη, Χ. (2011). Μουσεία και άτομα με οπτικές αναπηρίες: Μια ιδιότυπη μορφή κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Α. Μουταβελής (Επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη. Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Αθήνα 15-18.4.2010 (Τόμ. Β΄) (σ. 366-374). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Αργυρόπουλος, Β., Χαμονικολάου, Σ. & Κανάρη, Χ. (Επιμ.) (2015). *Πολιτισμός/Ειδική Αγωγή. 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.
- Armstrong, B. (2003). Art education for children in public schools. Στο E. S. Axel & N. S. Levent (Επιμ.), *Art Beyond Sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (p. 354-363). New York: AFB Press.
- Arter, C. (1997). English. Στο H. Mason & S. McCall (Επιμ.), *Visual Impairment. Access to education for children and young people* (p. 207-217). London: David Fulton Publishers.
- Axel, S.E. & Levent, S.N. (Επιμ.) (2003). *Art Beyond Sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment*. New York: AFB Press.
- Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. & Τουντασάκη, Ει. (Επιμ.) (1997). *Μουσεία και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Εμπειρίες και προοπτικές*. Πρακτικά Ημερίδας, Αθήνα 27.5.1993. Αθήνα: Gutenberg.
- Black, G. (2005). *The Engaging Museum. Developing museums for visitor involvement*. London & New York: Routledge.
- BlindArt (2006α). Sense2sense education project, September 2006. Ανάκτηση 7.3.2017 από: <http://www.blindart.net/events/31-sense2sense-education-project-september-2006>
- BlindArt (2006β). 4Senses education report, September 2006. Ανάκτηση 7.3.2017 από: <http://www.blindart.net/events/32-4senses-education-report-september-2006>
- Brooks, M. & Brooks, C. (1997). Art and design. Στο H. Mason & S. McCall (Επιμ.), *Visual impairment. Access to education for children and young people* (p. 289-300). London: David Fulton Publishers.
- 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. Ανάκτηση 20.12.2016 από: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>
- Γκαζή, Α. (2004). «Μουσεία για τον 21ο αιώνα», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 1, 3-12.
- 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, Θεσσαλονίκη 30.10.-1.11.2003 (σ. 207-213). Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Γκότσης, Στ. & Βοσνίδης, Π. (2008). «Μουσείο και ψυχική υγεία. Μία πρόκληση», *ILISSIA*, 2, 36-40.

- Clamp, S. (1997). Mathematics. Στο H. Mason & S. McCall (Επιμ.), *Visual Impairment. Access to education for children and young people* (p. 218-235). London: David Fulton Publishers.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χρ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Dodd, J. & Sandell, R. (Επιμ.) (2001). *Including Museums. Perspectives on museums, galleries and social inclusion*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, Department of Museum Studies, University of Leicester. Ανάκτηση 13.6.2016 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 for museums and galleries on developing new audiences*. London: Museums and Galleries Commission.
- European Blind Union (EBU) (2012). *EBU Access to Culture Survey 2012. Mapping current levels of accessibility to cultural venues and activities in Europe*. Ανάκτηση 3.9.2016 από:
<http://www.euroblind.org/projects-and-activities/projects/finished-projects/nr/1315>
- 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* (σ. 318-342). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Hayhoe, S. (2013). “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). Ανάκτηση 10.7.2016 από: <http://eprints.lse.ac.uk/50351>
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. London & New York: 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.
- Hooper-Greenhill, Ei. (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. London & New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, Ei. (2006). The power of museum pedagogy. Στο H. H. Genoways (Επιμ.), *Museum Philosophy for the Twenty-First Century* (p. 235-245). United States: Altamira Press.
- Hooper-Greenhill, Ei. (Ed.) (1999). *The Educational Role of the Museum*. London & New York: Routledge.

- Hooper-Greenhill, Ei., 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. Ανάκτηση 14.6.2016 από: <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/museums-and-social-inclusion-the-gllam-report/GLLAM%20Interior.pdf>
- Ιωαννίδη, Β. (2005). «Μουσεία και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Η περίπτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες: Προβληματική, δυνατότητες, εφαρμογές», *Νέα Παιδεία*, 114, 43-54.
- Κανάρη, Χ. (2014). «Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του μουσείου με μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», *Τα Εκπαιδευτικά*, 109-110, 61-73.
- 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. Στο Chr. Prachalias (Επιμ.), *Conference Proceedings, 8th International Conference of Education* (p. 984-989). Samos Island, 5-7.7.2012. Greece Research of Training Institute of the East Aegean (INEAG), Greece.
- Levent, N., Kleege, G. & Pursley, J.M. (2013). “Guest editors’ introduction: Museum experience and blindness”, *Disability Studies Quarterly*, 33(3). Ανάκτηση 10.3.2016 από: <http://dsq-sds.org/article/view/3751/3252>
- McNear, D. (2000). Arts education. Στο M. Cay Holbrook & A. J. Koenig (Επιμ.), *Foundations of Education. Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (Vol. II). (p. 400-436). New York: AFB Press.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative data analysis*. California.
- 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* (σ. 213-236). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Νάκου, Ει. (2009). *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Newman, A., McLean, F. & Urquhart, G. (2005). “Museums and the active citizen: Tackling the problems of social exclusion”, *Citizenship Studies*, 9(1), 41-57.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.

- Νικονάνου, Ν. (2002). *Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Νόμος 3699/2008. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ 199/Α΄/2.10.2008.
- 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΄) (σ. 672-679). Αθήνα 11-12.6.2012.
- Ο'Brien, Μ. & Candlin, F. (2001). *Lifelong learning in museums: A critical appraisal*. London: Birkbeck ePrints. Ανάκτηση 24.7.2016 από:
<http://eprints.bbk.ac.uk/754>
- 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.
- Pearson, Α. (1989). Museum education and disability. Στο Ει. Hooper-Greenhill (Επιμ.), *Initiatives in Museum Education* (σ. 22-23). Leicester: Department of Museum Education, University of Leicester.
- Pearson, Α. & Aloysious, C. (1994). *The Big Foot. Museums and children with learning difficulties*. London: Trustees of the British Museum. British Museum Press.
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Rappolt-Schlichtmann, G. & Daley, G.S. (2013). "Providing access to engagement in learning: The potential of Universal Design for Learning in museum design", *Curator, The Museum Journal*, 56,(3), 307-321.
- Robson, C. (1997). *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Rosenberg, F., Schroder, L. & Wheelock F.P. (2003). Museum and school collaborations. Στο Ε.Σ. Axel & Ν.Σ. Levent (Επιμ.), *Art Beyond Sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (p. 364-373). New York: AFB Press.
- Sacks, Z.S. (2014). Social interaction. Στο C.B. Alman & S. Lewis (Επιμ.), *ECC Essentials. Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments* (σ. 324-368). New York: AFB Press.
- Sandell, R. (2003). "Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change", *Museum and Society*, 1(1), 45-62.
- Sandell, R. (2002α). Museums and the combating of social inequality: Roles, responsibilities, resistance. Στο R. Sandell (Επιμ.), *Museums, Society, Inequality* (σ. 3-23). London & New York: Routledge.
- Sandell, R. (Επιμ.) (2002β). *Museums, Society, Inequality*. London & New York: Routledge.

- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Shepherd, H. (2009). “Inclusion and museums: Developing inclusive practice”, *British Journal of Special Education*, 36(3), 140-145.
- Σπανδάγου, Η. (2011). Η αξιοποίηση των μουσείων στην ενταξιακή εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες. Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο. Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές. Ελληνικό Παιδικό Μουσείο* (σ. 113-124). Αθήνα: Πατάκης.
- 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* (σ. 13-27). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- 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.
- Tranter R. & Palin, N. (2004). “Including the excluded: An art in itself”, *Support for Learning*, 19(2), 88-95.
- Τσιτούρη, Α. (Επιμ.) (2004). *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού*. Πρακτικά Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη 30.10.-1.11.2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- 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.
- Weisen, M. (2008). How accessible are museums today? Στο H.J. Chatterjee (Επιμ.), *Touch in Museums. Policy and practice in object handling* (σ. 243-252). Oxford-New York: BERG.

Σημειώσεις

¹ Στο παρόν άρθρο όροι όπως ερευνητής, μαθητής, κ.λπ., χρησιμοποιούνται με όρους ιδιότητας και αναφέρονται και στα δύο φύλα.

² Η παρούσα εργασία αφορά σε ερευνητικά δεδομένα διδακτορικής διατριβής που συγχρηματοδοτήθηκε 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.

³ 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).

⁴ Ας σημειωθεί εδώ ότι ο όρος «Παράλληλη Στήριξη- Συνεκπαίδευση» είναι αυτός που χρησιμοποιείται στην ισχύουσα νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση σχετικά με την φοίτηση μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναφέρεται στις περιπτώσεις που οι μαθητές φοιτούν στη τάξη του γενικού σχολείου με υποστήριξη από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ (Νόμος 3699/2008, άρθρο 6, παρ. 1β).

