



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
(πρώην ΜΟΥΣΕΙΟΛΟΓΙΑΣ ΜΟΥΣΕΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΕΚΘΕΣΕΩΝ)

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

“ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΗΣ ΦΩΝΗΣ”: ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ
ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ
ΜΟΥΣΕΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ.



ΑΝΑΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΑΤΖΑΝΑΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

ΠΑΤΡΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2014

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όσους συνέβαλαν, είτε έμμεσα είτε άμεσα στη διεκπεραίωση της πτυχιακής μου εργασίας, που ουσιαστικά σφραγίζει την τετράχρονη φοίτησή μου στην σχολή «Μουσειολογία, Μουσειογραφία και Σχεδιασμός Εκθέσεων».

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την τότε επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Δ. Αλεξίου, για τις σωστές καθοδηγήσεις της, την πολύτιμη βοήθειά της και την υποστήριξη της σε όποιες δυσκολίες και αν αντιμετώπισα καθόλη την διαδικασία της συγγραφής της παρούσας πτυχιακής καθώς και των τεσσάρων αυτών χρόνων φοίτησής μου. Αλλά και στον κο Χ. Ματζάνα, ο οποίος δέχθηκε να με αναλάβει στη μέση της πτυχιακής μου εργασίας και για την πολύτιμη βοήθειά του μέχρι τη διεκπεραίωση της εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην κα Κωστούρου, η οποία δέχθηκε να υλοποιήσω τη δική της δράση σε παιδιά με ειδικές ανάγκες με κάποιες παραλλαγές.

Επιπλέον, θεωρώ απαραίτητο να ευχαριστήσω το 2^ο Ειδικό Σχολείο, το οποίο δέχτηκε να συμμετάσχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρόλο που είχαν ξεπεράσει το όριο των εκπαιδευτικών εκδρομών μέσα στην σχολική χρονιά 2011-2012, την πολύτιμη βοήθεια του διευθυντή, και των δασκάλων, οι οποίοι με βοήθησαν για την ολοκλήρωση της διαδικασίας κάποιων ερωτηματολογίων και της αφιέρωσης μερικών λεπτών από την ώρα διδασκαλίας τους για τη γνωριμία μου με τα παιδιά. Μα πάνω απ' όλα ευχαριστώ τα ίδια τα παιδιά που δέχτηκαν ανιδιοτελώς να συνεργαστούν μαζί μου για την υλοποίηση του προγράμματος, χωρίς την συμμετοχή των οποίων θα ήταν πρακτικά αδύνατη η πραγματοποίηση της παρούσας δράσης.

Επίσης, ευχαριστώ το μουσείο Τεχνολογίας και Επιστημών και την υπεύθυνή του, κα Γκούντη, η οποία δέχτηκε να συμμετάσχει στην ιδέα αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος και ιδιαίτερα στην πολύτιμη βοήθειά της.

Τέλος, ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου και τα αγαπημένα μου πρόσωπα για την υπομονή και την συμπαράσταση που έδειξαν σε όλο αυτό το διάστημα της συγγραφής της πτυχιακής μελέτης αλλά και για την στήριξη και την ενθάρρυνση που μου παρείχαν.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να αναδείξει την σπουδαιότητα της μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης, η οποία είναι μία εκπαιδευτική διαδικασία, στηριζόμενη σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης. Ακριβώς γι' αυτόν το λόγο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, προσαρμόστηκε πάνω στα ειδικά χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου. Έγινε μια προσπάθεια τροποποίησης υπάρχοντος προγράμματος αλλά και σχεδιασμού εξ αρχής, όπου κρίθηκε απαραίτητο, με σκοπό να δημιουργηθεί, να υλοποιηθεί και τέλος να αξιολογηθεί ένα πρόγραμμα που σκοπό είχε την θετική μουσειακή εμπειρία της ειδικής αυτής ομάδας, τη βιωματική προσέγγιση του μουσειακού χώρου, τη μάθηση αλλά και την εξοικείωση με τα μουσειακά αντικείμενα. Μακροπρόθεσμα ζητούμενο είναι η αποφυγή της πολιτιστικής στέρησης την οποία βιώνουν συνήθως τέτοιες ομάδες και η αποτροπή φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού. Πράγματι, θεωρούμε ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στην ειδική αυτή κατηγορία κοινού, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, πρέπει να αντιμετωπίζονται χωρίς διακρίσεις και ισότιμα από τα μουσεία, ανεξάρτητα από το μέγεθος του πληθυσμιακού ποσοστού που αντιπροσωπεύουν οι επισκέπτες αυτοί και τις όποιες μικρές δαπάνες απαιτούνται για τη διευκόλυνση της συμμετοχής τους. Τα μουσεία οφείλουν να αναγνωρίσουν την υποχρέωση σεβασμού του δικαιώματος που έχουν τα άτομα αυτά να υπάρχουν ως «άνθρωποι» και να συμμετέχουν σε πολιτιστικές διαδικασίες. Αν τα ποικίλα προγράμματα που οργανώνονται για το κοινό ενός μουσείου εκφράζουν ενδιαφέρον και φροντίδα για τον συνάνθρωπο, τα προγράμματα για τα άτομα αυτά καταξιώνουν ως ανθρώπους εκείνους που τα οργανώνουν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η απλή επίσκεψη σ' ένα μουσείο από τους μαθητές μπορεί να είναι από άκρως ενδιαφέρουσα μέχρι αδιάφορη καθώς το κάθε παιδί είναι διαφορετικό. Η μουσειοπαιδαγωγική έρχεται ως μεσολαβητής ανάμεσα στα μουσειακά εκθέματα και τους επισκέπτες προκειμένου, αν μη τι άλλο, να εξασφαλίσει μια κάθε άλλο παρά αδιάφορη στάση και έχει ως σκοπό να φέρει κοντά τον επισκέπτη με τα εκθέματα του μουσείου μέσα από μια παιδαγωγική “ματιά”, δημιουργώντας εκπαιδευτικά προγράμματα που περιέχουν συζήτηση, θεατρικά παιχνίδια και πολλά άλλα. Συνεπώς, στηρίζεται σε ενεργητικές βιωματικές μεθόδους μάθησης.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες αποτελούν μια κοινωνική ομάδα, η οποία είναι πάντα θέμα προς συζήτηση, καθώς αντιμετωπίζει προβλήματα από την κοινωνία, αποκόπτεται συχνά από κάθε κοινωνική δραστηριότητα και βιώνει, ενίοτε, τον απόλυτο κοινωνικό αποκλεισμό.

Στην παρούσα εργασία θα εφαρμόσουμε τις αρχές της μουσειοπαιδαγωγικής προκειμένου να άρουμε αυτές τις δυσκολίες για μια ομάδα παιδιών με ειδικές ανάγκες και να τα εξοικειώσουμε με τον μουσειακό χώρο.

Πιο αναλυτικά, στο **πρώτο κεφάλαιο** της εργασίας γίνεται λόγος για το μουσείο. Αρχικά, δίνεται ο ορισμός του μουσείου. Στην συνέχεια, αναλύεται ο όρος, γίνεται μια μικρή αναδρομή στον ρόλο που έχει το μουσείο και τέλος αναφέρεται ο παιδαγωγικός ρόλος που έχει το μουσείο σήμερα.

Το **δεύτερο κεφάλαιο** αναφέρεται στην μουσειοπαιδαγωγική. Δίνεται ο ορισμός της και γίνεται μια μικρή αναφορά για τη γέννησή της. Στην συνέχεια, αναφέρεται ο ρόλος που έχει η μουσειοπαιδαγωγική, κάποιες παιδαγωγικές θεωρίες που έχουν άμεση σχέση με την μουσειοπαιδαγωγική και τι είναι οι μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες. Τέλος, γίνεται λόγος για τον ρόλο του μουσείου στη δια βίου μάθηση και την σχέση του με το σχολείο.

Το **τρίτο κεφάλαιο** αναφέρεται στην μουσειοπαιδαγωγική και στις ειδικά αποκλεισμένες ομάδες. Αρχικά, γίνεται μια διεξοδική αναφορά στη στάση και σχέση της κοινωνίας με την αναπηρία και τον κοινωνικό αποκλεισμό και δίνονται οι σχετικοί όροι και ορισμοί. Εν συνεχεία, γίνεται αναφορά στην σχέση του μουσείου με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τέλος, γίνεται μια μικρή αναφορά στην επιστήμη που έχει άμεση σχέση με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, την Ειδική Αγωγή.

Το **τέταρτο κεφάλαιο** αφορά το πρακτικό κομμάτι της εργασίας. Παρουσιάζεται το Μουσείο Τεχνολογίας και Επιστημών, στο οποίο έγινε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και αιτιολογείται η επιλογή του και η καταλληλότητα του για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος. Στην συνέχεια περιγράφεται το ήδη υπάρχον πρόγραμμα της κας Κωστούρου, ώστε να γίνουν σαφείς και οι τροποποιήσεις που έχουν γίνει σε σχέση με τις παιδαγωγικές ανάγκες των παιδιών με ειδικές ανάγκες ώστε να στεφθεί το πρόγραμμα με επιτυχία. Έπειτα, γίνεται λόγος για το ρόλο που έχει το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία της Ειδικής Αγωγής. Το τελευταίο και μεγαλύτερο μέρος της ενότητας αυτής αναφέρεται αποκλειστικά στην εφαρμογή του προγράμματος με τα στάδια του σχεδιασμού, τις προπαρασκευαστικές επισκέψεις που χρειάστηκαν και τέλος η παρουσίαση και ανάλυση της δραστηριότητας.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** γίνεται η αξιολόγηση του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα, από την υπεύθυνη του μουσείου καθώς και από εμένα.

Στο **παράρτημα** επισυνάπτονται στοιχεία και πληροφορίες που απαιτήθηκαν για την υλοποίηση του προγράμματος, όπως το εκπαιδευτικό υλικό που χρειάστηκε, το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για το σχολείο, η φόρμα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς και η αξιολόγηση της κας Γκούντη, η παραμυθο-ιστορία, οι περιγραφές και το φωτογραφικό υλικό των εκθεμάτων που χρησιμοποιήθηκαν. Ακόμη, παρατίθενται κάποια βασικά χαρακτηριστικά για την ομάδα κοινού που συμμετείχε στο πρόγραμμα, λίγα λόγια για το σχολείο που συμμετείχε, οι θεσμοί και η σχετική νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής, οι ζωγραφιές των παιδιών και το φωτογραφικό υλικό κατά την διάρκεια του προγράμματος.

Τέλος, παρατίθεται το συμπέρασμα της όλης εργασίας.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

n.v. = non vidi (= δεν το είδα)

χ.χ. = χωρίς χρονολογία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	σελ. 1
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	σελ. 2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σελ. 3
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	σελ. 3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ. 7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	σελ. 8-10
ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΣΤΗΝ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	
1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΜΟΥΣΕΙΟΥ	σελ. 8
1.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΟΡΟΥ	σελ. 8
1.3 ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ	σελ. 9
1.4 Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ	σελ. 9-10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	σελ. 11-18
ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	
2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	σελ. 11
2.2 Η ΓΕΝΝΗΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	σελ. 11
2.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	σελ. 11-12
2.4 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ.....	σελ. 12-14
2.5 ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	σελ. 14
2.6 ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ	σελ. 14-16
2.7 ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ	σελ. 16-18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	σελ. 19-23
ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΑ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΕΝΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	
3.1 ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	σελ. 19-21
3.2 ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ. ΟΡΟΙ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	σελ. 21-22
3.3 ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	σελ. 22-23
3.4 ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	σελ. 23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	σελ. 24-32
ΨΑΧΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΤΟΥ ΑΚΗ	
ΤΗΛΕΦΩΝΑΚΗ	σελ. 24
4.1 ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	σελ. 24-25
4.2 ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΜΟΥΣΕΙΟΥ	σελ. 26-27
4.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΡΟΫΠΑΡΧΟΝΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	σελ. 27
4.4 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	σελ. 27-28
4.5 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	σελ. 28-30
4.6 ΣΤΑΔΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ)	σελ. 30
4.7 ΠΡΟΠΑΡΑΣΚΕΥΑΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ	σελ. 30-31
4.8 ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	σελ. 31
4.8.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	σελ. 32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο	σελ. 33-34
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	σελ. 33
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	σελ. 34
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σελ. 35-40
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	σελ. 41-60

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τότε που η ιδέα του μουσείου άρχισε να παίρνει υπόσταση η εξέλιξή του ήταν μεγάλη καθώς ο ρόλος και η λειτουργία του άλλαξε ανάλογα με τα δεδομένα και τις ανάγκες της κάθε εποχής. Πέρασαν πολλά χρόνια μέχρι τη στιγμή που το μουσείο ενστερνίστηκε τον παιδαγωγικό του ρόλο.

Στο πλαίσιο της συνειδητοποίησης του παιδαγωγικού ρόλου του μουσείου, γεννήθηκε η μουσειοπαιδαγωγική για να γεφυρώσει την απόσταση μεταξύ μουσείου και επισκέπτη, να άρει τα όποια εμπόδια και να εξασφαλίσει την παιδαγωγική επιρροή των μουσειακών εκθεμάτων σε μια δια βίου εκπαιδευτική διαδικασία.

Η μουσειοπαιδαγωγική αποτελεί τη γέφυρα ανάμεσα στον επισκέπτη και τον κόσμο του υλικού πολιτισμού. Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα σε κάθε μουσείο προσδίδουν ενδιαφέρον στον επισκέπτη γιατί πέρα από την απλή επίσκεψη έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει βιωματικά στο χώρο και να αξιοποιήσει το σύνολο των ικανοτήτων του.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες αποτελούν μια κοινωνική ομάδα, η οποία ακόμα και σήμερα αντιμετωπίζει κοινωνικό αποκλεισμό και, σε πολλές περιπτώσεις, ρατσισμό. Πέρα από το κομμάτι της φυσικής πρόσβασης στον χώρο του μουσείου, που η αλήθεια είναι ότι έχει βελτιωθεί αισθητά τα τελευταία χρόνια, τίθεται και το ζήτημα της διανοητικής πρόσβασης στη μουσειακή εμπειρία.

Αντικείμενο λοιπόν της παρούσας μελέτης είναι η εφαρμογή της μουσειοπαιδαγωγικής σε σχέση με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσα από τον σχεδιασμό και την προσαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η σημαντικότητα της μελέτης αυτής έγκειται στον σπουδαίο ρόλο που μπορεί να παίξει η μουσειοπαιδαγωγική για να ενθαρρύνει την μουσειακή εμπειρία των ατόμων με ειδικές ανάγκες και να μετατρέψει μια επίσκεψη στο μουσείο σε αφορμή για να αναδιπλώσουν τις ικανότητές τους.

Πέρα από την θετική μουσειακή εμπειρία που υπάρχει ως πρωταρχικός στόχος του προγράμματος, στόχοι είναι η βιωματική προσέγγιση του μουσείου και η μάθηση μέσα στο χώρο του μουσείου. Μακροπρόθεσμοι στόχοι είναι η αποφυγή οποιασδήποτε πολιτιστικής στέρησης και η αποτροπή τυχόν κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν τα άτομα αυτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΣΤΗΝ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΜΟΥΣΕΙΟΥ

Ορισμός Μουσείου: ICOM* Καταστατικό, άρθρο 2, §1, 1974 & κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας 1986.

“Όργανισμός μόνιμος, χωρίς κερδοσκοπικό χαρακτήρα, υποταγμένος στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξης της και ανοιχτός στο κοινό, ο οποίος αποκτά, συντηρεί, μελετά, κοινοποιεί, και εκθέτει υλικές μαρτυρίες του ανθρώπου και του περιβάλλοντος του με σκοπό τη μελέτη, την **εκπαίδευση**, και την ψυχαγωγία”.

1.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΟΡΟΥ

Ο ορισμός του ICOM αναφέρεται στο μακρόχρονο και σταθερό χαρακτήρα των μουσείων που έχουν ως σκοπό την διαφύλαξη των συλλογών των μουσείων για το μέλλον. Τονίζει τον κοινωνικό ρόλο και δημόσιο χαρακτήρα των μουσείων, που δεν είναι ιδιωτικές συλλογές, ούτε κερδοσκοπικές επιχειρήσεις με στόχο την διανομή οικονομικού κέρδους σε μετόχους. Ακόμη και όταν διαθέτουν πωλητήρια τα οποία έχουν κέρδη, τα μουσεία δεν λειτουργούν με κύριο σκοπό το κέρδος. Βέβαια, η διαχωριστική γραμμή μεταξύ δημόσιου μουσείου και ιδιωτικής συλλογής δεν ήταν πάντα ξεκάθαρη στο παρελθόν αλλά ούτε και στις μέρες μας.

Ο ορισμός του ICOM περιγράφει τις κύριες λειτουργίες των μουσείων και αναφέρεται αρχικά σε αυτές που επικεντρώνονται στις συλλογές χωρίς να τις αντιλαμβάνεται το ευρύ κοινό όπως: η απόκτηση νέων αντικειμένων με διαφορετικούς τρόπους (δωρεά, αγορά, ανασκαφή), μια διαδικασία η οποία ελέγχεται στις μέρες μας από διεθνείς συμβάσεις και κώδικες δεοντολογίας· η συντήρηση των συλλογών που μπορεί να γίνεται μέσα στο ίδιο το μουσείο, από κεντρικές υπηρεσίες ή από εξωτερικούς συνεργάτες, όταν δεν υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα καθώς και το προσωπικό μέσα στον ίδιο τον οργανισμό· η μελέτη που μπορεί να αναφέρεται σε απλή ταύτιση ή χρονολόγηση των αντικειμένων ή σε εκτενή και συστηματική έρευνα από επιμελητές του μουσείου ή εξωτερικούς επιστήμονες. Στη συνέχεια αναφέρονται οι λειτουργίες που σχετίζονται με την επικοινωνία των μουσείων προς τα έξω, τις δραστηριότητες με το κοινό και τις εκθέσεις. Η έκθεση των συλλογών είναι μια από τις κύριες λειτουργίες του μουσείου, ακόμα και όταν σε ορισμένα μεγάλα μουσεία, συνήθως εθνικά, οι συλλογές που εκτίθενται αντιπροσωπεύουν μόνο ένα μικρό ποσοστό, ενώ οι υπόλοιπες είναι στις αποθήκες. Οι υλικές μαρτυρίες παραπέμπουν στον απτό και αυθεντικό χαρακτήρα των συλλογών του μουσείου. Στους σκοπούς του οργανισμού αναφέρονται η μελέτη και η εκπαίδευση, αλλά και η ψυχαγωγία που εκφράζει τις νέες αντιλήψεις για το ρόλο του μουσείου στις μέρες μας (Οικονόμου 2003: 16-17).

* International Council of Museums/Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων

1.3 ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ

Συνήθως στο άκουσμα της λέξης μουσείο μας έρχεται στο μυαλό ένας χώρος γεμάτος αρχαιότητες. Δεν είναι όμως μόνο αυτό. Μουσεία θεωρούνται ιδρύματα που διατηρούν συλλογές και εκθέτουν ζωντανά δείγματα από φυτά και ζώα, όπως βοτανικοί και ζωολογικοί κήποι, κέντρα επιστήμης και αστρονομίας, αίθουσες εκθέσεων τέχνης μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, πολιτιστικά κέντρα και άλλοι φορείς που διευκολύνουν τη διατήρηση, συνέχιση και διαχείριση των αγαθών της πολιτιστικής κληρονομιάς (ζωντανές παραδόσεις και ψηφιακές δημιουργικές δραστηριότητες) (Άρθρο 2, παράγραφος 1β, Καταστατικό που επικυρώθηκε από την 20^η Γενική Σύνοδο του ICOM, Βαρκελώνη, Ισπανία, 6 Ιουλίου 2000, Οικονόμου 2003: 20-21). Συνεπώς, μουσείο δεν είναι μόνο ένας χώρος κλειστός αλλά και ένας χώρος ανοικτός ή το φυσικό περιβάλλον το ίδιο (Τζιαφέρη 2005:23).

Το μουσείο από την αρχή της ύπαρξής του ως σήμερα άλλαξε πολλές φορές ρόλο. Σε κάθε χρονική περίοδο υπηρετούσε διαφορετικούς στόχους όπως υπαγορεύονταν από τις συνθήκες και τις αντιλήψεις της κοινωνίας. Έτσι το μουσείο και οι συλλογές του διαχρονικά τόνωσαν το γόητρο ισχυρών ηγεμόνων, ικανοποίησαν την περιέργεια παράτολμων εξερευνητών, αποτέλεσαν το μήλον της έριδος διαπρεπών λογίων, έδωσαν έδαφος στην σχολαστική έρευνα και παρατήρηση, συντέλεσαν στην ανακάλυψη και στη διατήρηση σημαντικών έργων τέχνης και δειγμάτων του ανθρώπινου πολιτισμού... παρέμεναν όμως για πολλούς αιώνες κλειστά στο ευρύ κοινό (Αλεξίου 2009: 1).

Ο 20^{ος} αιώνας είναι ο αιώνας που βλέπουμε την αλλαγή του κέντρου βάρους από τις συλλογές και τα αντικείμενα στους ανθρώπους και τον τρόπο που αυτοί βιώνουν την επίσκεψη στο μουσείο. Πολλά μουσεία προσπαθούν ν' αλλάξουν ριζικά και με διαφορετικούς τρόπους να καταρρίψουν την εικόνα τους ως μαινωλεία γνώσης για τους λίγους προνομιούχους και να προσεγγίσουν μια ευρεία ομάδα επισκεπτών.

Πλέον το μουσείο ενστερνίζεται τις ανάγκες των ανθρώπων και μετουσιώνεται σε ψυχαγωγία με στόχο μια κοινωνία με ελεύθερους, σκεπτόμενους πολίτες που παρατηρούν, σκέφτονται, αναστοχάζονται, αμφισβητούν και που ονειρεύονται. Η παιδεία και η ψυχαγωγία του κοινού αναγνωρίζεται ως προτεραιότητα. Τα μουσεία αναγνωρίζουν ότι η επικοινωνία είναι μια από τις πιο σημαντικές λειτουργίες τους. Πρέπει πια να αποδείξουν ότι μπορούν να προσφέρουν στο σύνολο της κοινότητας έτσι ώστε να δικαιολογήσουν τον κόπο, τον χρόνο και τα χρήματα που δαπανώνται για την απόκτηση και την συντήρηση των συλλογών.

Τα τελευταία 30 χρόνια ασκείται έντονη κριτική στα μουσεία αλλά και αυτοκριτική από τα ίδια, καθώς καλούνται να αυτοπροσδιορίσουν τον ρόλο τους και τις δραστηριότητές τους ώστε να έχουν μια ουσιαστική θέση στην κοινωνία, μέσα από ποικίλα μέσα επικοινωνίας, μέσα από τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και της ερμηνείας (Αλεξίου 2009:1 και Οικονόμου 2003: 49).

1.4 Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ ΣΗΜΕΡΑ

Σήμερα ο παιδαγωγικός ρόλος του μουσείου είναι αναγνωρισμένος και κατοχυρωμένος. Το μουσείο είναι ένας μαγευτικός χώρος που προσφέρει στον επισκέπτη μια διαφορετική, βιωματική, γνωστική εμπειρία (Αλεξίου 2009:1). Επιπλέον η παιδαγωγική προσέγγιση του επισκέπτη σε συνδυασμό με την λογική της δια βίου μάθησης είναι ένας επιπλέον λόγος που εξασφαλίζει στα μουσεία την επισκεψιμότητα που τόσο έχουν ανάγκη. Από τη στιγμή που ο ρόλος των μουσείων άρχισε να γίνεται παιδαγωγικός και όταν κλήθηκαν να ανταποκριθούν

στις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας και να μετατραπούν σε πραγματικά «εργαστήρια γνώσης και μάθησης» γεννήθηκε η μουσειοπαιδαγωγική.

Η διάδοση της μουσειοπαιδαγωγικής είναι το αποτέλεσμα της ευτυχούς συγκυρίας κατά την οποία τα μουσεία αφ' ενός έχουν ανάγκη να υποδεχτούν ένα πιο ευρύ κοινό ώστε να περάσουν τα μηνύματά τους και αφ' ετέρου οι εν δυνάμει επισκέπτες των μουσείων και τα σχολεία, που είναι μεγάλο μέρος των επισκεπτών των μουσείων, πλέον έχουν ανάγκη να βρουν νέους τρόπους και χώρους μάθησης (Αλεξίου, 2009: 2).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Μέσω της μουσειοπαιδαγωγικής το μουσείο δημιουργεί μια γέφυρα ανάμεσα στον κόσμο του υλικού πολιτισμού του μουσείου και στον επισκέπτη-κοινό. Ο μουσειοπαιδαγωγός λειτουργεί σαν εμψυχωτής στην επαφή του επισκέπτη-μαθητή με το μουσείο.

2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Η μουσειοπαιδαγωγική είναι η πράξη και η θεωρία αυτού του τομέα της παιδαγωγικής, στον οποίο πραγματοποιείται παιδαγωγική πράξη στον χώρο του μουσείου, που αναφέρεται σε πραγματικούς ή πιθανούς επισκέπτες, παιδιά και ενήλικες, με πρόθεση να μεσολαβήσει μεταξύ αυτών και του μουσείου, αλλά κυρίως των μουσειακών αντικειμένων. Βασικός στόχος του είναι να τους προωθήσει γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά αλλά και με την ιδιαιτερότητα αυτής της (δια)μεσολαβητικής διαδικασίας, η οποία πρέπει να γίνεται με τρόπο διακριτικό και να δίνει τη δυνατότητα δημιουργικής αυτενέργειας στον επισκέπτη (Heiligemann 1986:124, π.ν.).

2.2 Η ΓΕΝΝΗΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Ως επιστημονικός κλάδος η μουσειοπαιδαγωγική αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1960 τόσο μέσα στο γενικότερο κλίμα καπιταλιστικής ανάπτυξης του δυτικού κόσμου όσο και στα πλαίσια των κινημάτων για τον εκδημοκρατισμό της γνώσης (Τζιαφέρη 2005: 31, π.ν) αλλά και στα πλαίσια της επικοινωνιακής λειτουργίας των μουσείων (Νικονάνου 2005: 18, π.ν). Στον ελληνικό χώρο εισήχθη από τους υπευθύνους του Μουσείου Μπενάκη και τα Λαογραφικά Μουσεία στη δεκαετία του 1970, ενώ πιο οργανωμένα και με κρατική μέριμνα εμφανίζεται μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1980 (Λυμπέρης χ.χ: 21).

Η εμφάνιση της μουσειοπαιδαγωγικής, με τη λειτουργία διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μάλιστα με την εφαρμογή πραγματικών «εργαστηρίων», όπου παρουσιαζόταν ο τρόπος κατασκευής διαφόρων παραδοσιακών αντικειμένων και η προσαρμογή τους σε άτομα με ειδικές ανάγκες, συνδέθηκε άρρηκτα, από πολύ νωρίς, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας '80 με τα Λαογραφικά μουσεία (Αντζουλάτου-Ρετσιλά 1986: 38-43). Αξίζει στο σημείο αυτό να γίνει μια σύντομη μνεία από τον Γάλλο θεωρητικό των μουσείων George-Henri Rivière που σχετίζεται κυρίως με τα οικομουσεία και τονίζει ήδη από το 1969 όχι μόνο την ανάγκη για έρευνα στη Μουσειολογία αλλά επίσης τάσσεται υπέρ της κατάρριψης των στεγανών που εμποδίζουν την πρόσβαση στο μουσείο.

2.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Ο μουσειοπαιδαγωγός εκπαιδεύει τους ανθρώπους να εκπαιδούνται. Ας πάρουμε για παράδειγμα το ποδήλατο. Μαθαίνουμε ποδήλατο ξεκινώντας με τις βοηθητικές ρόδες. Στην προκειμένη περίπτωση οι βοηθητικές ρόδες στην εκπαίδευση των ανθρώπων στα μουσεία είναι ο μουσειοπαιδαγωγός.

Η μουσειοπαιδαγωγική είναι εφαρμοσμένη παιδαγωγική με χώρο δράσης το μουσείο (Νικονάνου 2010: 15) και αποτελεί το διεπιστημονικό πεδίο που συσχετίζει την εκπαίδευση και τη

μάθηση με τον πολιτισμό (Σκανδάλη 2010: 1). Ένας συνδυασμός θεωρίας και πράξης. Ένας τομέας του μουσειακού επαγγέλματος αλλά και της παιδαγωγικής επιστήμης. Δηλαδή, είναι διδασκαλία, μάθηση, εκπαίδευση.

Η επιστήμη της μουσειοπαιδαγωγικής που ανήκει στη λεγόμενη «βιομηχανία του ελεύθερου χρόνου» (Σκανδάλη 2010: 2) διαμορφώνει το πλαίσιο για τον καλύτερο δυνατό σχεδιασμό και την καλύτερη εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για όλα τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες, παιδιά, νέοι, ενήλικες, ανεξάρτητα από προέλευση, ικανότητες, φύλο, ηλικία και όποια άλλη διάκριση. Δεν είναι αυτοσκοπός και έχει ως ευρύτερο σκοπό την προώθηση της παιδείας στο σύνολο της κοινωνίας. Με αυτή την έννοια, η μουσειοπαιδαγωγική δεν ενδιαφέρει μόνο τα μουσεία και τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα, αλλά και άλλους εκπαιδευτικούς, πολιτισμικούς και κοινωνικούς θεσμούς (Νάκου 2001: 183). Ο όρος της μουσειοπαιδαγωγικής στην ελληνική πραγματικότητα έχει εισαχθεί σχετικά πρόσφατα και συνδέεται με τις πρωτοβουλίες που ανέλαβαν τα μουσεία και φορείς πολιτισμού με στόχο να αποκτήσουν ένα κοινωνικό πρόσωπο μέσα από την επίτευξη του εκπαιδευτικού της ρόλου (Νικονάνου 2010: 18).

Οι νέες συνθήκες διαβίωσης, συμπεριφοράς και σκέψης στο πλαίσιο ενός μεταμοντέρνου πλουραλιστικού και πολυπολιτισμικού κόσμου όπου ο χρόνος συστέλλεται με ιλιγγιώδεις ταχύτητες και ο χώρος διαστέλλεται πέρα από «όρια», όπου η επικοινωνία δημιουργεί πολυδιάστατους νέους δυναμικούς ή υπαρκτούς κόσμους, η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει κύτταρο έμπνευσης, αναστοχασμού, αξιολόγησης και επαναπροσδιορισμού των αξιών της σύγχρονης κοινωνίας. Η ανάγκη για μια πιο ανθρωποκεντρική εκπαίδευση που θα σέβεται τις ιδιαιτερότητες του καθενός, που θα προάγει το διάλογο, τη συμμετοχικότητα, την αλληλεγγύη και τη δίκαιη μεταχείριση πέρα από στερεότυπα και προκαταλήψεις, με σεβασμό στα δικαιώματα του Ανθρώπου και του Πολίτη μέσα από συνδυασμό διαφορετικών τρόπων μάθησης αποτελούν τους νέους προσανατολισμούς της εκπαίδευσης (Σκανδάλη 2010: 4).

Η μουσειοπαιδαγωγική τα τελευταία χρόνια διεκδικεί ρόλο όχι μόνο στην οργάνωση εκθέσεων αλλά και στον όλο σχεδιασμό του μουσείου εξ αρχής, ακόμα και στην αρχιτεκτονική μελέτη του (Νικονάνου 2005: 19 και Κουβέλη 2000: 46-47, π.ν.).

2.4 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Η μουσειοπαιδαγωγική στηρίζεται σε παιδαγωγικές θεωρίες, που σχετίζονται με την αποδοχή της αυτονομίας, της διαφορετικότητας του ατόμου και της βασικής παραδοχής ότι η μάθηση είναι πολύ αποδοτικότερη κι ευκολότερη, αν γίνει από το άτομο με δικούς του ρυθμούς και τρόπους (ενεργή βιωματική μάθηση) (Λυμπέρης χ.χ: 24).

Διαχρονικός και απόλυτος ορισμός για τον τρόπο που μαθαίνουμε δεν υπάρχει. Σύμφωνα με τον George Hein υπάρχουν 4 θεωρίες γνώσης: 1) Διδακτισμός, 2) Συμπεριφορισμός, 3) Ανακάλυψη, 4) Κονστρουκτιβισμός.

Στην παρούσα περίπτωση θα αναφερθούμε στην θεωρία του κονστρουκτιβισμού, καθώς συνάδει περισσότερο από τις υπόλοιπες με τα χαρακτηριστικά της μουσειοπαιδαγωγικής, που εξ ορισμού είναι ενεργητική μάθηση.

Σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό η μαθησιακή διαδικασία δεν εξαντλείται στην απλή συσσώρευση γνώσεων τις οποίες το άτομο αφομοιώνει παθητικά από το εξωτερικό του περιβάλλον. Προϋποθέτει, αντίθετα, μια ενεργητική σχέση με το φυσικό και κοινωνικό περίγυρο κατά την οποία αισθήσεις και σκέψη συνεργάζονται ώστε το άτομο να επεξεργάζεται

κριτικά, να ερμηνεύει και να κατανοεί και εν τέλει να χειρίζεται αυτόνομα τις παραστάσεις και τα ερεθίσματα από τον εσωτερικό και εξωτερικό του κόσμο (Νικονάνου 2010: 83). Οι πληροφορίες δεν προστίθενται απλά η μία στην άλλη αλλά διαρκώς αναταξινομούνται και αναδιοργανώνονται.

Η κονστρουκτιβιστική μάθηση έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Συνδέσεις με αυτά που είναι ήδη οικεία στον μαθητή (αισθήματα, απόψεις, νοήματα, ακόμα και το ίδιο κτίριο)
2. Καινούργιες διανοητικές προκλήσεις για μάθηση και εμπλοκή με το άγνωστο
3. Το γνωστικό αντικείμενο, η πληροφορία πρέπει να είναι διανοητικά προσιτή
4. Η διαδικασία της μάθησης απευθύνεται σε όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις
5. Προσφέρει ποικιλία ευκαιριών για αλληλεπίδραση με το αντικείμενο (εκθέματα στην περίπτωση μας).
6. Παρέχει διαφορετικούς τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών.
7. Χρήση εναλλακτικού παιδαγωγικού υλικού
8. Ενθάρρυνση της μάθησης σε ομάδες (Αλεξίου, 2009: 4).

Βασική επιρροή στη μουσειοπαιδαγωγική έχει ασκήσει η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner. Ο Gardner υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος διαθέτει πολλούς συνυπάρχοντες τύπους νοημοσύνης, από τους οποίους σε κάθε άτομο επικρατούν ορισμένοι. Συνεπώς κάθε άτομο διαθέτει προσωπικές ικανότητες μάθησης, οι οποίες μπορεί να διαφοροποιούνται από την σχολική μάθηση, όπως επιδιώκεται μέσα στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα (Κακούρου-Χρόνη 2005: 53). Συγκεκριμένα διακρίνονται επτά διαφορετικοί τύποι ευφυΐας (Gardner 1983: 101-102):

1. Γλωσσική (linguistic)
2. Λογική/μαθηματική (logical-mathematical)
3. Χωρική (spatial)
4. Μουσική (musical)
5. Σωματική/κινησιολογική (bodily/kinesthetic)
6. Διαπροσωπική (interpersonal)
7. Ενδοπροσωπική (intrapersonal)

Ο άνθρωπος αναπτύσσει όλους τους τύπους νοημοσύνης, αλλά οι έμφυτες κλίσεις του αναπτύσσουν ακόμα περισσότερο κάποιους συγκεκριμένους τύπους. Η εκπαίδευση, εστιάζει το ενδιαφέρον της μόνο, ή σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό, στην γλωσσική και στη λογική/μαθηματική νοημοσύνη (Λυμπέρης χ.χ: 29). Η θεωρία αυτή έρχεται να συμπληρώσει και να εμβαθύνει τον κονστρουκτιβισμό και όχι να τον αντικρούσει. Υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι 'κουβαλάνε διαφορετικό φορτίο' και χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους για να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα δημιουργικότητα, και κατ' επέκταση μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο. Αν και το παιδαγωγικό σύστημα στην χώρα μας, αλλά και αλλού, καλλιεργεί σήμερα τις δύο πρώτες σε βάρος των άλλων, το μουσείο προσφέρει πολλές ευκαιρίες για δραστηριότητες που ενεργοποιούν και αξιοποιούν περισσότερες από μία.

Βασική θέση του **Piaget**, ο οποίος έθεσε τις βάσεις της Γνωστικής Ψυχολογίας, είναι ότι η γνώση προέρχεται από την αλληλεπίδραση της αισθητηριακής εμπειρίας και της λογικής, που αποτελούν αδιαχώριστη ενότητα. Συνδέεται έτσι, η γνώση με τις αυθόρμητες πλευρές των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Η μάθηση, για να συντελεστεί, έχει σε όλα τα στάδια την ανάγκη της συγκεκριμένης φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Πηγή της γνώσης, κατά τον Piaget, είναι τόσο η εξωτερική όσο και η εσωτερική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Piaget, η γνώση ανακαλύπτεται και ξανά-ανακαλύπτεται, πράγμα που σημαίνει ότι η γνώση οικοδομείται και ξανά-οικοδομείται από τους μαθητές (Δάλκος 2000: 58-59).

Ο **Vigotsky**, δίνει έμφαση στην επίδραση που ασκεί το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί. Τονίζει την σημασία που έχει το περιβάλλον στα αναπαραστασιακά συστήματα, δηλαδή, στις αναπαραστάσεις του εξωτερικού κόσμου που σχηματίζονται στο νου του ανθρώπου. Δίνει ακόμη ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του δασκάλου ως ενθαρρυντή-καθοδηγητή της σκέψης των μαθητών και χρησιμοποιώντας το όρο «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» καθορίζει το αμέσως επόμενο επίπεδο γνώσης στο οποίο μπορεί να φτάσει κάποιος με τη βοήθεια και τη συνεργασία των άλλων, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στη συνεργατική μάθηση (Δάλλκος 2000: 59).

Σε όλες τις προηγούμενες προσεγγίσεις η μάθηση θεωρείται μια κοινωνική δραστηριότητα σε άμεση σχέση με την υπόλοιπη ζωή του κάθε ανθρώπου και με τους τρόπους που αξιοποιούμε την κάθε νέα γνώση. Σε κάθε περίπτωση το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας μετατοπίζεται από το αντικείμενο της μάθησης στο μαθητευόμενο και επομένως και για τα μουσεία, επίκεντρο γίνονται οι επισκέπτες (Νικονάνου 2010: 83).

2.5 ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα είναι ευέλικτο, είναι μια προσπάθεια αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων που εκπέμπει το ίδιο το μουσείο και οι συλλογές του και δεν αποτελεί «συνταγή» μάθησης. Διαθέτει συγκεκριμένο σχεδιασμό που υποβάλλεται σε κάθε στάδιο δράσης ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες του κοινού στο οποίο απευθύνεται. Πρόκειται για έναν «ζωντανό οργανισμό» που μεταβάλλεται και εξελίσσεται ανάλογα με τις ανάγκες του κοινού του.

Η αφήγηση, η διήγηση ιστοριών, οι συζητήσεις, η ανταλλαγή απόψεων, η ελευθερία επιλογής και της συμμετοχής, η ομαδικότητα, το θεατρικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, η εικαστική, κινησιολογική ή μουσική έκφραση αποτελούν πινελιές που χρωματίζουν τη διαδικασία δόμησης νοημάτων, και δημιουργούν στη μουσειοπαιδαγωγική διαδικασία δυναμικές που προάγουν τις αξίες του ανθρωπισμού και της δημοκρατίας (Σκανδάλη 2010: 3).

2.6 ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Ζούμε στην εποχή της διά βίου μάθησης. Παλιά θεωρούσαμε ότι η εκπαίδευση ή αλλιώς η μάθηση τελειώνει μετά το σχολείο ή το πανεπιστήμιο. Σήμερα πια ξέρουμε και έχει κατοχυρωθεί και θεσμικά ότι η εκπαίδευση και η απόκτηση γνώσεων διαρκεί ως το τέλος της ζωής μας γιατί ο άνθρωπος δεν παύει ποτέ να μαθαίνει.

Καμία εκπαιδευτική διαδικασία δε νοείται χωρίς να στοχεύει στην αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, αυτενέργεια και αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου (Κακούρου-Χρόνη 2005: 46). Η εκπαίδευση και η μάθηση έχουν προτεραιότητα στο μουσείο. Αυτές οι 2 απόψεις εκλαμβάνονται από τους ανθρώπους με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τις εμπειρίες και τα στυλ διδασκαλίας. Από την παραδοσιακή και διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών ρυθμίσεων, η μάθηση είναι συνώνυμη με την γνώση. Είναι ένα ουσιαστικό που είναι ή μπορεί να γίνει γνωστό. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι σχεδιασμένες για να ενθαρρύνουν και να ενεργοποιήσουν την μεταφορά της μάθησης/γνώσης από τον δάσκαλο (Hooper-Greenhill 2007: 3).

Το μουσείο οφείλει να προσπαθεί να βοηθάει το παιδί να γίνεται ο εαυτός του, να αναπτύσσει ομαλές σχέσεις με τους άλλους, να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, πώς να αποκτά γνώσεις με ευχαρίστηση, πώς να επισκέπτεται ανεξάρτητα, να αποφασίζει ελεύθερα, να δέχεται και να σέβεται τον εαυτό του και τους άλλους, να αναλαμβάνει ευθύνες και να ανταποκρίνεται σε αυτές, να εκφράζεται δημιουργικά και να ξεπερνά τα φυσικά του μειονεκτήματα. Η επίτευξη όμως αυτών των στόχων δεν εξαρτάται μόνο από το μουσείο ή το σχολείο αλλά από τους στόχους της πολιτείας, της κοινωνίας, της οικογένειας και είναι προσωπικό αγώνισμα δια βίου του κάθε ανθρώπου (Κακούρου-Χρόνη 2005: 46-47).

Σύμφωνα με τον Wenger (1998: 2, n.v) η μάθηση μεταμορφώνει ποιοι είμαστε και τι μπορούμε να κάνουμε, δεν είναι μόνο μια συσσώρευση από δεξιότητες και γεγονότα, αλλά μια διαδικασία του να «γινόμαστε» (Greenhill-Hooper 2007). Έχει ακόμη άμεση σχέση με την μόνιμη αλλαγή στην συμπεριφορά του ατόμου, η οποία είναι αποτέλεσμα εμπειρίας και πράξης (Bigge, 1990, n.v).

Η μάθηση δεν ολοκληρώνεται μέσα από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία που συντελείται δια βίου και χρησιμοποιεί διαφόρους τρόπους και μέσα. Είναι μία πιο ευρεία έννοια και πιο γενική από την εκπαίδευση. Μία ενστικτώδης, ψυχολογική διαδικασία. Ένα διαρκές ταξίδι προς την γνώση, όχι μόνο η απόκτηση προσόντων. Μερικές φορές μαθαίνουμε ακούσια, συνεπώς δεν είναι σκόπιμη: δεν περιλαμβάνει μόνο τη διάνοια, αλλά το σώμα και τα συναισθήματα τα οποία σύμφωνα με τον Claxton και με πολλές σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης και είναι και τα δύο σιωπηρά και λεκτικά. Μπορεί ακόμη να είναι βιωματική, με περισσότερο ή λιγότερο βάθος.

Η μάθηση έχει εσωτερικά κίνητρα όταν είναι αυθόρμητη και όταν δίνεται προσοχή (Csikszentihaly 1975: 173), θα πρέπει να είναι διασκεδαστική και στην περίπτωση των παιδιών να παίρνουν την αίσθηση της «επίτευξης» όταν κατέχουν κάτι. Αυτό φαίνεται να έχει ευρύτερη σημασία, μια σημαντική εικόνα για την σχέση μεταξύ μάθησης και διασκέδασης (ή Edwards and Knight 1994: 173). Η βιωματική μάθηση είναι η διαδικασία για την δημιουργία και την μετατροπή της εμπειρίας σε γνώση, ικανότητες, συμπεριφορές, αξίες, συναισθήματα, πιστεύω και αισθήσεις (Hooper-Greenhill, 2007).

Πάνω από όλα η μάθηση είναι μια διαδικασία που στηρίζεται στην επιθυμία. Αν δεν υπάρχει η επιθυμία για να μάθουμε, η διέγερση του ενδιαφέροντος, η μάθηση δεν θα λάβει χώρα.

Η μάθηση χωρίζεται σε 3 κατηγορίες:

ΤΥΠΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ (formal learning): το οργανωμένο, συστηματικό, ιεραρχημένο και δομημένο σε βαθμίδες εκπαιδευτικό σύστημα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως το πανεπιστήμιο που περιλαμβάνει τις γενικές ακαδημαϊκές σπουδές και εξειδικευμένα προγράμματα. Στή χώρα μας έχουμε τις ακόλουθες βαθμίδες εκπαίδευσης: νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, ΤΕΕ, ΙΕΚ, ΤΕΙ, ΑΕΙ.

ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ (non-formal learning): οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος που απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και έχει συγκεκριμένους στόχους. Σύμφωνα με το Υπουργείο Υγείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού περιλαμβάνει την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση, τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση και τη Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, κυρίως για εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων,

αποτελούν μέρος της μη τυπικής μάθησης στη χώρα μας. Ένα άλλο παράδειγμα μη τυπικής μάθησης είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μια διαδικασία, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη, σε διάφορους τομείς της κοινωνίας, περιβαλλοντικών εννοιών, δεξιοτήτων, στάσεων και περιβαλλοντικού ήθους. Ακόμη, μια από τις πιο σημαντικές δράσεις της μη τυπικής μάθησης είναι τα ΚΕΚ (Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης), τα οποία υπάγονται από το 1995 στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) και προσφέρουν σημαντικό αριθμό προγραμμάτων. Πιο απλά παραδείγματα μη τυπικής μάθησης θεωρούνται σεμινάρια επιμόρφωσης, μαθήματα online αλλά και σε φροντιστήρια. Παράδειγμα μη Τυπικής Μάθησης θεωρούνται ακόμα και μαθήματα σε ωδεία και σχολές χορού.

ΑΤΥΠΗ ΜΑΘΗΣΗ (formal learning): η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο στην διάρκεια της ζωής του μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις από την καθημερινή εμπειρία και από τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του. Παραδείγματα μορφών άτυπης εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι, τα ελεύθερα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα προγράμματα κατά του ρατσισμού κ.λπ. Μια όμως από τις πιο ενδιαφέρουσες μορφές άτυπης εκπαίδευσης είναι η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση. Η αξιοποίηση της μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη χώρα μας, από την οποία δεν λείπουν τα μουσεία και γενικότερα οι εκθεσιακοί χώροι και προσφέρει μια θαυμάσια ευκαιρία για προώθηση της άτυπης εκπαίδευσης.

Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, η δια βίου μάθηση, δηλ. σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Η άτυπη μάθηση περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, π.χ. με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Δυστυχώς στη χώρα μας οι όροι “τυπική”, “μη τυπική” και “άτυπη μάθηση”, δεν είναι τόσο πολύ διαδεδομένοι ενώ παράλληλα δεν υπάρχουν συγκριτικές μελέτες για τη συνεισφορά τους στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Το μουσείο εμπίπτει στην κατηγορία της άτυπης μάθησης (Αλεξίου 2009: 2).

2.7 ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τους δυο τελευταίους αιώνες φαίνεται ότι σχολείο και μουσείο ακολούθησαν μια περίπου παράλληλη πορεία. Οι ιδέες του Διαφωτισμού αλλά και οι γενικότερες κοινωνικές ανάγκες έδρασαν ως καταλύτης στην εξέλιξη των δύο θεσμών (Δάλκος 2000: 11). Οι σχέσεις ανάμεσα στα μουσεία και στα σχολεία γίνονται πιο στενές, πιο πλούσιες και πιο αυτονόητες. Γίνονται στενότερες και σε ορισμένες περιπτώσεις καταλήγουν σε ολοκληρωμένες συνεργασίες. Οι δύο αυτοί θεσμοί, αν και φαινομενικά ανήκουν σε διαφορετικούς κόσμους, στην πραγματικότητα έχουν παρόμοιους στόχους. Για την επίτευξη των στόχων τους και οι δύο οργανισμοί κάνουν χρήση παιδαγωγικών πρακτικών που άλλοτε μοιάζουν και άλλοτε εμφανίζονται πολύ διαφορετικές μεταξύ τους. Η στενότερη επαφή μεταξύ σχολείων και μουσείων έφερε στην επιφάνεια τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, ωστόσο ένας τουλάχιστον βασικός κοινός σκοπός τους είναι η γνώση και η διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς (Ζαφειράκου 2000: 85).

Η στενή συνεργασία μεταξύ μουσείων και σχολείων θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία αμφοτέρων των θεσμών (Δάλκος 2000: 12)

Το σχολείο σύμφωνα με τα 3 είδη μάθησης που προαναφέρθηκαν ανήκει στην τυπική μάθηση.

Η μάθηση στο μουσείο έχει σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση, δηλαδή το σχολείο, τα εξής χαρακτηριστικά (Αλεξίου, 2009: 3):

- Ø Έχει μεγαλύτερη και πιο ανοιχτή προοπτική
- Ø Κατευθύνεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά του κοινού
- Ø Είναι πιο απρόβλεπτο το που θα καταλήξει
- Ø Είναι πιο ευαίσθητη σε διαφορετικές συμπεριφορές και αντιδράσεις.

Ακόμη, η μάθηση στα μουσεία είναι δυναμικά αορίστου χρόνου, δεν έχει εθνική διδακτέα ύλη-κάθε μουσείο μπορεί να παρουσιάζει μια διαφορετική εικόνα της συγκεκριμένης ύλης, δεν έχει τυπικά συστήματα αυτοεκτίμησης και δεν προβλέπονται σχεδιαγράμματα όπως γίνεται με τα σχολεία, όπου αυτό το οποίο έχει μαθευτεί είναι κατευθυνόμενο από εξωτερικά εγκατεστημένα πρόσωπα και παράγοντες (Hooper-Greenhill 2007: 5).

Θα μπορούσε όμως να εμπνεύσει και την τυπική μέσω της μουσειοπαιδαγωγικής η οποία ως λειτουργία μπορεί να θεωρηθεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ μουσείου και σχολείου, ή αλλιώς μεταξύ της άτυπης και της τυπικής μάθησης προσφέροντας ερεθίσματα και δυνατότητες για «άνοιγμα» του σχολείου στο κοινωνικό περιβάλλον, με στόχο τον κοινωνικό προβληματισμό και σχολιασμό μέσα από την Τέχνη, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και έκφρασης, την αποτύπωση με δημιουργικούς τρόπους των προβληματισμών, των σκέψεων και των προσδοκιών του κοινού με απώτερο στόχο το κοινωνικό όφελος. Μέσα από την ευχαρίστηση, την έμπνευση και τη δημιουργικότητα που χαρίζει η επαφή μας με την Τέχνη, π.χ., καλλιεργούνται στάσεις και αξίες που σχετίζονται με την Ετερότητα και το σεβασμό στη διαφορετικότητα αλλά και δράσεις, προκαλώντας νέες συμπεριφορές και διάθεση για συμμετοχή σε διαρκείς επικοινωνιακές διαδικασίες (Σκανδάλη 2010: 1-2).

Το σχολείο χρειάζεται το μουσείο γιατί απελευθερώνεται από τον εγκλεισμό στα σχολικά όρια, προωθείται η σχέση μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού, υπάρχει ομαδική εργασία, ικανότητα έρευνας και εμπλουτίζεται η μάθηση (Αλεξίου 2009: 2).

Ο επισκέπτης έρχεται στο μουσείο κατά κύριο λόγο για να δει και κατά δεύτερο για να μάθει. Δεν μπορεί ένα μουσείο να επιδιώκει να μεταδώσει συνολικά περιεχόμενα μάθησης. Η συστηματική μάθηση είναι χαρακτηριστικό άλλων χώρων, όχι του μουσείου. Παρόλα αυτά αυτό που μαθαίνει κανείς στο μουσείο, το μαθαίνει καλύτερα εξαιτίας της ιδιαίτερης ποιότητας μάθησης που προσφέρουν τα ίδια τα αντικείμενα (Αλεξίου 2009: 3).

Σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι επισκέπτες των μουσείων είναι μαθητές σχολείου που επισκέπτονται το μουσείο στο πλαίσιο του σχολικού τους προγράμματος. Η συνεργασία τους αυτή με τα σχολεία πολλές φορές στοχεύει στην αύξηση των επισκέψεων και τη βελτίωση του κύρους των μουσείων. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων στοχεύουν να κάνουν το μουσείο χώρο ελκυστικό για τα παιδιά και να ενισχυθεί ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός τους ρόλος και έτσι να έχουν άμεση σχέση με το σχολείο (Δάλκος 2000: 18).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που οργανώνει το μουσείο, δεν στοχεύουν να υποκαταστήσουν την σχολική εκπαιδευτική διαδικασία και τον εκπαιδευτικό. Δίνει όμως την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εκμεταλλεύεται τα θέματα που παρουσιάζονται σε

μουσειακές εκθέσεις και να τα αξιοποιεί κατάλληλα, σύμφωνα με τις δικές του επιδιώξεις (Αλεξίου 2009: 1-2).

Ωστόσο, υπάρχουν και παράγοντες, που αφορούν στους σκοπούς, στο περιεχόμενο και στον τρόπο λειτουργίας σχολείων και μουσείων, επηρεάζουν αρνητικά τις σχέσεις μεταξύ τους και εμποδίζουν την στενότερη επαφή και συνεργασία. Τα προβλήματα που ανακύπτουν έχουν επανειλημμένα διατυπωθεί, κυρίως από τους μουσειοπαιδαγωγούς, σε πρόσφατα δημοσιεύματα, ωστόσο δεν έχει ακόμα κατανοηθεί επαρκώς η κύρια πηγή των προβλημάτων, διότι δεν έχουν συνειδητοποιηθεί τα όρια και οι δυνατότητες παρέμβασης μουσείου και σχολείου στην εκπαιδευτική λειτουργία της σύγχρονης κοινωνίας (Δάλκος 2000: 12).

Το σχολείο δεν είναι το μοναδικό κοινό-στόχος (target-group) στο οποίο στοχεύουν τα μουσεία. Χωρίς να επιμένουμε περισσότερο, υπάρχουν μουσεία που έχουν εφαρμόσει ιδιαίτερα προγράμματα τόσο για παιδιά όσο και για ενήλικες, τα οποία ανοίγουν τις αποθήκες ή ένα μέρος τους κάποιες μέρες τον χρόνο ή κατόπιν συνεννοήσεως και δίνουν την ευκαιρία στον επισκέπτη να «οικειοποιηθεί» ακόμα μεγαλύτερο μέρος του μουσείου και να εξοικειωθεί με τον μουσειακό χώρο σχεδόν στο σύνολό του (Γκαζή 2004: 7,π.ν).

Μεγάλη άνθηση παρατηρούμε ιδίως τα τελευταία χρόνια στα ελληνικά μουσεία που έχουν ενσωματώσει στις δραστηριότητές τους την μουσειοπαιδαγωγική. Είναι συνήθως το πρώτο βήμα που κάνει ένα μουσείο προκειμένου να επιτελέσει τον κοινωνικό και επικοινωνιακό του ρόλο, να ανοιχθεί δηλαδή προς την κοινωνία και να πάψει να αποτελεί ένα χώρο μόνο για τους ειδικούς.

Αρκετά μουσεία απασχολούν μουσειοπαιδαγωγούς. Κάποια μάλιστα έχουν και ξεχωριστό τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΑ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΕΝΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

Τι σημαίνει ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός»; Ποιά άτομα λέγονται «άτομα με ειδικές ανάγκες» ή «άτομα με ειδικές δεξιότητες»; Ποια η σχέση τους με την κοινωνία, τα μουσεία αλλά και την εκπαίδευση;

Εμάς τους ανάπηρους όλου του κόσμου, μας κηδεμόνευσαν για πολύ καιρό, εμπειρογνώμονες, φιλόανθρωποι και εθελοντές. Έφθασε πια και για μας η ώρα να προβάλλουμε τα δικαιώματά μας σαν ανθρώπινα όντα, ισότιμα των άλλων. Για να το επιτύχουμε αυτό πρέπει να ιδρύσουμε ισχυρές δικές μας οργανώσεις

«Διεθνής των Αναπήρων»
Απόσπασμα από φυλλάδιο του 1986

3.1 ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Η κοινωνία αποτελείται από ένα σύνολο διαφορετικών ατόμων. Κάθε άνθρωπος που είναι μέλος την κοινωνίας έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως η εξωτερική εμφάνιση, το στυλ, η συμπεριφορά κ.ά. που τον κάνουν να ξεχωρίζει από τους άλλους. Έτσι μπορούμε να πούμε πως δεν υπάρχουν δυο άνθρωποι που να μοιάζουν απόλυτα μεταξύ τους. Υπάρχει όμως και μια ομάδα ατόμων, που συνήθως είναι η πλειοψηφία αυτών, που εξωτερικά έχει παρόμοια χαρακτηριστικά (π.χ. 2 χέρια, 2 μάτια κ.ά.). Αυτή η πλειοψηφία καθορίζει και το τι είναι κοινωνικά αποδεκτό, ωραίο, φυσιολογικό αλλά και το τι είναι άσχημο. Έτσι, επιβάλλει διάφορους κανόνες, στερεότυπα και τρόπους συμπεριφοράς.

Οποιαδήποτε διαφοροποίηση από αυτούς τους κανόνες θεωρείται πρόβλημα, ελάττωμα ή αναπηρία και τα άτομα που παρουσιάζουν αυτές τις διαφοροποιήσεις θεωρούνται αντικοινωνικά, αποκλίνοντα, ανάπηρα και ζουν στο περιθώριο της κοινωνίας. Έτσι ο κινητικά ανάπηρος που δυσκολεύεται να πιάσει το ποτήρι με το χέρι και το πιάνει με το στόμα θεωρείται προβληματικός, ο τυφλός που περπατάει με το μπαστούνι του, αντιμετωπίζεται με οίκτο και γίνεται αντικείμενο παρατήρησης. Το ίδιο συμβαίνει και με κάποιον που έχει δυσκολίες στην άρθρωση, ή που είναι κωφός, νοητικά καθυστερημένος κ.ά. (Λαμπροπούλου 2008: 1).

Κοινωνικός αποκλεισμός:

«Μια πολυδιάστατη διαδικασία, στην οποία συνυπάρχουν ποικίλες μορφές αποκλεισμού: από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στις πολιτικές διαδικασίες, την πρόσβαση στην εργασία, σε υλικά αγαθά και την ενσωμάτωση στη δημόσια πολιτιστική ζωή. Όταν συνδυάζονται, δημιουργούν οξύ κοινωνικό αποκλεισμό...»

Ali Madanipour, Göran Cars and Judith Allen, 'Introduction', in Social Exclusion in European Cities: Processes, Experiences and Responses, ed. by Ali Madanipour, Göran Cars and Judith Allen (London: The Stationery Office, 1998), p. 22.

Ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός είναι ιδιαίτερα ευρύς σημασιολογικά και αποτελεί το ζητούμενο διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων σε διεπιστημονική βάση, οι οποίες συγκλίνουν

σε ποικίλα φαινόμενα όπως πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά αλλά και σε πολιτισμικούς μηχανισμούς περιθωριοποίησης ατόμων με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής (Τσίγκανου, 1997: 4).

Είναι φανερό ότι η αρνητική στάση μιας κοινωνίας ή ένα κομμάτι αυτής απέναντι στο ανάπηρο άτομο, δυσχεραίνει σημαντικά την προσαρμογή του στην κοινωνία. Πώς είναι δυνατόν να περιμένουμε από έναν άνθρωπο με ειδικές ανάγκες να δεχτεί το πρόβλημά του, όταν εμείς οι «άλλοι» τον απορρίπτουμε; Όταν εμείς οι «άλλοι» αρνούμαστε να τον καταλάβουμε και να τον δεχτούμε; Όταν εξακολουθούμε να τονίζουμε ότι είμαστε διαφορετικοί από αυτόν; Όταν τον απομακρύνουμε σε ιδρύματα μακριά από μας «δήθεν για το δικό του καλό», στην ουσία όμως εξυπηρετεί εμάς;

Η «δική μας» συμπεριφορά βέβαια απέναντι στα άτομα αυτά πέρα από τις προκαταλήψεις και τις «κακίες» που μπορεί να υπάρχουν, εξαρτάται και από άλλους λόγους. Η αβεβαιότητα, η αστάθεια, η αδιακρίσια και η αμηχανία είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν συχνά την συμπεριφορά μας και δηλώνουν την έλλειψη εμπειρίας στην επικοινωνία και στην επαφή με τα άτομα αυτά επειδή ακριβώς η συμμετοχή αυτών στην κοινωνία είναι περιορισμένη. Ακόμη, σύμφωνα με πολλούς ψυχολόγους και κοινωνιολόγους οι προκαταλήψεις είναι η προβολή των αρνητικών συναισθημάτων μας, του μίσους και της επιθετικότητας και των φόβων μας. Ο φόβος πως μπορεί να χάσουμε κάποτε κι εμείς την σωματική μας ακεραιότητα, την κοινωνική θέση και την αξία μας, την τωρινή αυτοεικόνα μας. Ένας φόβος που μεγαλώνει σε κάθε συνάντηση με τον ανάπηρο λες και η αναπηρία είναι μια κατάσταση μεταδοτική (Πολυχρονοπούλου 2008: 21-22).

Όλα αυτά δημιουργούν στα άτομα με ειδικές ανάγκες ανεπανόρθωτα προβλήματα. Είναι φανερό ότι όταν κάποιος μας επισημαίνει τις αδυναμίες μας τείνουμε να πιστεύουμε, να αποθαρρυνόμαστε και να εγκαταλείπουμε τις προσπάθειές μας. Συχνά στα παιδιά λέμε την φράση «δεν μπορείς», γιατί εντοπίζουμε κυρίως τις αδυναμίες και όχι τις δυνατότητές τους. Τονίζουμε τις αδυναμίες και όχι τις δυνατότητες όπως και τα «φυσιολογικά» άτομα (Λαμπροπούλου 2008: 3). Δεν είναι λοιπόν σπάνιες οι περιπτώσεις εκείνες που οι ανάπηροι υποχρεώνονται να δεχτούν την συμπόνια, την επιθετικότητα ή την ταπείνωση σε δημόσιους χώρους, να βιώνουν παθητικά την απόρριψη της κοινωνίας, να αποδέχονται την εικόνα του ανάικου που έχουν σχηματίσει οι άλλοι για τον ίδιο και να θέτουν τον εαυτό τους στο κοινωνικό περιθώριο ή να μένουν διά βίου εξαρτώμενοι από την οικογένεια ή το οποιοδήποτε σύστημα κοινωνικών υπηρεσιών. Με αυτή την έννοια, άτομο με οποιοδήποτε πρόβλημα που περιορίζει τις ευκαιρίες του για κοινωνική ένταξη και δημιουργεί προκαταλήψεις στους άλλους, άγχος και απαισιοδοξία στον ίδιο, μπορεί να θεωρηθεί ως άτομο με αναπηρία.

Έρευνες που βασίζονται σε συνεντεύξεις και σε αυτοβιογραφίες ανάπηρων (Pozzo di Borgo 2013) αποκάλυψαν 4 τρόπους με τους οποίους οι μη ανάπηροι παραβιάζουν τα δικαιώματα των αναπήρων:

- Ø Παρατεταμένο κοίταγμα
- Ø Αδιάκριτες ερωτήσεις
- Ø Αυτόκλητη βοήθεια
- Ø Ταπείνωση σε δημόσιους χώρους

Το επίμονο κοίταγμα ή το «καρφωμένο βλέμμα» υπήρξε η πιο συνηθισμένη ενοχλητική συμπεριφορά, ενώ οι αδιάκριτες ερωτήσεις δεν άφησαν ακάλυπτη καμία πλευρά της ιδιωτικής ζωής του ανθρώπου.

«Ποιος σε πλένει;»

«Μπορείς να κάνεις παιδιά;»
«Μήπως έφταιξαν οι γονείς σου;»
«Έχεις και άλλη αναπηρία;»

Όσον αφορά στην αυτόκλητη βοήθεια, η έρευνα της Nancy Weinberg αναφέρει περιπτώσεις ατόμων σε αναπηρικά αμαξίδια που σπρώχτηκαν χωρίς να ρωτηθούν και βρέθηκαν ξαφνικά στη μέση του δρόμου.

Ακόμη, σύμφωνα με διεθνή έρευνα και συσσωρευμένη εμπειρία, οι στάσεις των άλλων απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, καθώς και η μεταξύ τους σχέση καθορίζεται κυρίως από την δυσκολία που έχουν οι ανάπηροι να ενταχθούν στον ανοιχτό χώρο της εργασίας. Να χρησιμοποιηθούν δηλαδή οικονομικά και να μην συντηρούνται από αυτούς που χρειάζονται. Η έλλειψη επαγγελματικής εκπαίδευσης –ή πιο σωστά– οι ευκαιρίες για επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση στερούνται από την πολιτεία.

Σαν κοινωνική ομάδα που ζει κάτω από απόλυτη σχεδόν εξάρτηση (οικονομική, φυσική, κοινωνικοπολιτική, πολιτιστική, συναισθηματική) δεν έχει την δυνατότητα αλλά ούτε και την δύναμη για πιέσεις και διεκδικήσεις των δικαιωμάτων του και να αγωνιστεί γι' αυτά, παρά μόνο αρκείται στην παθητική στάση και στη φιλανθρωπία των «κανονικών».

Οι ανάπηροι λοιπόν έχουν συχνά οριστεί και θεωρηθεί ως μη προνομιούχα άτομα ή σαν μειονότητα. Σε διάφορες καταπιεστικές περιόδους δέχτηκαν και αυτοί σε μεγάλο βαθμό την απόρριψη των «άλλων» και οι προκαταλήψεις για τις μειωμένες πνευματικές και σωματικές ικανότητες των αναπήρων τους περιόρισε για μεγάλα χρονικά διαστήματα στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Διαβρώθηκε έτσι ο αυτοσεβασμός τους, χάθηκε η αυτοπεποίθησή τους και έπαψαν ν' αμφισβητούν, να διαμαρτύρονται και να απαιτούν... (Πολυχρονοπούλου, 2008: 22).

Σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες παίζουν οι γονείς με την συμπεριφορά τους προς τα παιδιά και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την αναπηρία τους, αλλά και οι εκπαιδευτικοί και άλλοι ειδικοί που ασχολούνται με τα παιδιά. Το πρόγραμμα και η στάση που θα κρατήσουν απέναντι στα παιδιά είναι οι κύριοι παράγοντες που θα καθορίσουν αν ένα παιδί θα μείνει ανάπηρο και θα ζήσει στο περιθώριο ή θα ενταχθεί στην κοινωνία (Λαμπροπούλου 2008: 3).

Στις μέρες μας, η στάση της κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία έχει πάρει μια θετική κατεύθυνση την τελευταία 20ετία, παρ' ότι εξακολουθούν να υπάρχουν σε σημαντικό βαθμό αρνητικές αντιδράσεις και απόρριψη του αναπήρου από τους υγιείς (Πολυχρονοπούλου, 2008: 23).

«Η αναπηρία δημιουργείται από την ίδια την κοινωνία και αφορά τις κοινωνικές συνέπειες όταν ένα άτομο παρουσιάζει διαφορές, που εμφανίζονται ως ειδικές ανάγκες ή μειονεξίες»

Disability Awareness in Action-The international disability & human rights network, 'Social Model or Unsociable Muddle'.

3.2 ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ. ΟΡΟΙ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

«Άτομα με ειδικές ανάγκες» καλούνται αυτά που παρουσιάζουν λειτουργικές βλάβες, ανικανότητες, αδυναμίες, αναπηρίες ή συνδυασμό αυτών π.χ. παραπληγικοί, τυφλοί, κωφοί,

άτομα με κινητικές αναπηρίες, άτομα που πάσχουν από χρόνιες ασθένειες, παροδικά ασθενείς (π.χ. τραυματίες, έγκυες, προεφηβικά άτομα, τρίτης και τέταρτης ηλικίας) που ανήκουν στην κατηγορία «εμποδιζόμενα άτομα» καθώς και νεαρά άτομα που παρουσιάζουν βασικές ελλείψεις στις δυνατότητες επικοινωνίας, εξαιτίας ψυχολογικών ή κοινωνικών φαινομένων, π.χ. ψυχοκινητικά προβλήματα, πνευματική ή σωματική αναπηρία, πρόσφυγες, παιδιά ιδρυμάτων και ανήκουν στον όρο «αποκλίνοντες».

Ανάπηρα είναι τα άτομα εκείνα που μία βλάβη σε κάποια λειτουργία του σώματος, της νοημοσύνης ή της προσωπικότητάς τους, καθυστερεί, αλλοιώνει ή επηρεάζει την φυσιολογική ανάπτυξη και την προσαρμογή τους στην ζωή. Ανάπηρος γίνεται κανείς και δεν γεννιέται. Μπορεί ένα παιδί να γεννηθεί με ένα πρόβλημα ή να το αποκτήσει μετέπειτα από κάποιο ατύχημα. Η επίδραση όμως αυτού του προβλήματος ή της ανικανότητας στη ζωή του παιδιού θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό, όχι τόσο από το ίδιο το πρόβλημα, όσο από τον τρόπο που οι άλλοι θα το αντιμετωπίσουν και φυσικά και από τον τρόπο που το ίδιο το άτομο θα αντιμετωπιστεί το πρόβλημά του (Λαμπροπούλου, 2008: 2).

3.3. ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Είναι κοινός τόπος ότι ο τρόπος που μεταχειρίζονται τα άτομα που αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό προκαλούν ενδιαφέρον σε κάθε πολιτισμό για την εξασφάλιση ίσων δυνατοτήτων και ευκαιριών σε όλες τις κατηγορίες του πληθυσμού, ώστε να απολαύσουν τα πολιτιστικά αγαθά, να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, και έτσι η συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες θεωρείται απαραίτητη σε όλες τις εκφάνσεις του κοινωνικού γίγνεσθαι.

Έτσι λοιπόν, με δεδομένη την διευρυμένη έννοια του μουσείου, όπως αναφέραμε παραπάνω, μέσα από τον κοινωνικό του ρόλο αλλά και για τον ρόλο του στην εκπαίδευση, το μουσείο αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία σε σχέση με τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου, όσον αφορά τα άτομα αυτά, έγκειται στη γνώση μέσα στο μουσείο. Κάτι τέτοιο με την σειρά του σημαίνει την ενεργητική προσέγγιση της μάθησης μέσα στο μουσειακό χώρο καθώς και εκπαιδευτικά προγράμματα κοινωνικής συμμετοχής, με απώτερο στόχο την αποτροπή φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού.

Το μείζον ζήτημα ή μάλλον αίτημα στην σύγχρονη αντίληψη για την κοινωνική μέριμνα, όσον αφορά τα άτομα με ειδικές ανάγκες εντάσσοντάς τους έτσι στον χώρο της κοινωνικής πολιτικής είναι κατά πόσο το ίδιο το κοινωνικό σύνολο μπορεί να εξασφαλίσει γι' αυτά συνθήκες και προϋποθέσεις ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους και κατάκτησης ενός αξιοπρεπούς επιπέδου ζωής (Τσαούσης 2004: 3, π.ν).

Στις πολιτικές αυτές και ιδιαίτερα στην βάση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σημαντικό ρόλο παίζει και η ενδυνάμωση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοπεποίθησης. Ο μαθητής με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, εφόσον έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, μπορεί να τον εξερευνά και να τον ανακαλύπτει με τις αισθήσεις του, να τον διευρύνει, να εκφράζεται δημιουργικά και με ποικίλους τρόπους καθώς και να επικοινωνεί εποικοδομητικά με το ευρύτερο περιβάλλον ξεπερνώντας αντιξοότητες και δυσκολίες. Σίγουρα το μουσείο είναι ένας χώρος που όλα τα παραπάνω μπορούν να συμβούν.

Η μουσειοπαιδαγωγική μπορεί να δράσει υποστηρικτικά στα άτομα με ειδικές ανάγκες, διότι υπογραμμίζει αυτό που μπορούν να κάνουν αντί να τονίζει αυτό που δεν μπορούν να κάνουν. Προωθεί νέες εμπειρίες που οδηγούν στην μάθηση, αναδομεί την ταυτότητα και ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση. Παράλληλα με σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με

ειδικές ανάγκες η μουσειοπαιδαγωγική μπορεί να δημιουργήσει ένα γόνιμο έδαφος που θα οδηγήσει τελικά στην μάθηση μέσα από μια ψυχαγωγική διαδικασία.

Καθένας έχει το δικαίωμα να συμμετέχει ελεύθερα στην πολιτιστική ζωή της κοινότητας...

Ηνωμένα Έθνη, *Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*, 1948, Άρθρο 27, 1

«Η θέση των ΑΜΕΑ είναι παντού»

Ηνωμένα Έθνη – Παγκόσμια Συνδιάσκεψη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, *Διακήρυξη της Βιέννης και Σχέδιο Δράσης – Τα δικαιώματα των ΑΜΕΑ*, 1993, Άρθρο 6, 64.

3.4 ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Είναι σχετικά δύσκολο να καθοριστεί ο ακριβής αριθμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες (λόγω διαφωνιών ως προς τον ορισμό διαφόρων κατηγοριών παιδιών με ειδικές ανάγκες, τα προβλήματα εντοπισμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες κ.τ.λ).

Μια κοινή εκτίμηση είναι ότι φτάνουν σε ένα ποσοστό ύψους 14,16% (289.000 παιδιά). Το ΥΠΕΠΘ αναφέρεται σ' ένα ποσοστό γύρω στο 10% (180.000 παιδιά) εκ των οποίων τα περισσότερα φοιτούν σε συνηθισμένα σχολεία. Παρά ταύτα μόνο σε ένα μικρό μέρος αυτών των παιδιών (15.000 περίπου) παρέχεται ειδική αγωγή. Θεωρείται ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα, όμως αρκετοί ειδικοί υποθέτουν ότι το υψηλό ποσοστό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες οφείλεται αφενός στην απροθυμία των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης να εκπαιδεύσουν τους «δύσκολους μαθητές» και αφετέρου στην κοινωνική αποδοχή του όρου (Λαμπροπούλου2008: 5).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

‘ΨΑΧΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΤΟΥ ΑΚΗ ΤΗΛΕΦΩΝΑΚΗ...’

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει το πρακτικό κομμάτι της παρούσας εργασίας, δηλαδή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που δημιουργήθηκε και υλοποιήθηκε στο μουσείο Τεχνολογίας και Επιστημών. Εδώ θα γίνει παρουσίαση του μουσείου, η αιτιολόγηση επιλογής του μουσείου, όλες οι προπαρασκευαστικές εργασίες που χρειάστηκαν για το πρόγραμμα και τέλος η περιγραφή της διεξαγωγής του προγράμματος.

4.1 ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ



Το Μουσείο Επιστημών και Τεχνολογίας (Μ.Ε.Τ.) θεσμοθετήθηκε το 2001, ως Εργαστήριο της Σχολής Θετικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών. Το Μ.Ε.Τ. ασχολείται με την απόκτηση, συντήρηση και μελέτη (καταγραφή, τεκμηρίωση, αξιολόγηση) των τεκμηρίων των Επιστημών και της Τεχνολογίας που αφορούν κατ' αρχάς τα υπάρχοντα στο Πανεπιστήμιο Τμήματα. Τα τεκμήρια αυτά αφού μελετηθούν και συνδυαστούν, αποθηκεύονται, ή εκτίθενται στο χώρο του μουσείου, για να συμβάλουν στην έρευνα, στην εκπαίδευση και στην ψυχαγωγία. (Σύμφωνα με τον ορισμό του Μουσείου που δίνεται στο άρθρο 2, παρ. 1 του καταστατικού του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων του ICOM). Οι ερευνητικές, εκπαιδευτικές και άλλες δραστηριότητες του Μουσείου, πραγματοποιούνται σε συνάρτηση με τις αντίστοιχες δραστηριότητες του Πανεπιστημίου.

Οι στόχοι του Μουσείου Επιστημών και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών είναι:

- Ø να διαδώσει την επιστήμη σε όσο το δυνατόν περισσότερα επίπεδα.
- Ø να φέρει σε επαφή το κοινό του με την πρόοδο της επιστήμης και τα τελευταία επιτεύγματά της.
- Ø να προωθήσει την κατανόηση θεμάτων της επιστήμης και της τεχνολογίας με τα οποία το κοινό είναι καθημερινά σε επαφή και αγνοεί ή θα ήθελε να μάθει περισσότερα.
- Ø να αποτελέσει ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία της Ιστορίας της Επιστήμης και της Τεχνολογίας σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα δίνοντας τη δυνατότητα στο κοινό του να αποκτήσει βιώματα σε σχετικά θέματα.
- Ø να καλύψει την έλλειψη Τεχνικών Μουσείων στην Ελλάδα και κυρίως στη Δυτική Ελλάδα.

Το πρώτο τμήμα του νέου κτιρίου του Μουσείου Επιστημών και Τεχνολογίας έχει κατασκευαστεί και δοθεί σε χρήση. Το νέο Μουσείο έχει τοποθετηθεί στο κέντρο της Πανεπιστημιούπολης, απέναντι από το Συνεδριακό Κέντρο του Πανεπιστημίου και κάτω από το εστιατόριο Πάρκο

της Ειρήνης. Το νέο κτίριο βασίζεται σε επιλεγμένη μελέτη που πραγματοποίησαν τα συμπράττοντα γραφεία: Ιωάννης Βεντουράκης, ΟΜΕΤΕ ΑΕ, Κων/νος Κωτσογιάννης, Ελένη Κατσαδωράκη, Γ. Καραβοκύρης και Συνεργάτες Σύμβουλοι ΕΠΕ.

ΣΥΛΛΟΓΗ ΥΛΙΚΟΥ

Το Μουσείο Επιστημών και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών ασχολείται με τη συγκρότηση των συλλογών και την τεκμηρίωσή τους με σκοπό την καλύτερη οργάνωση των μόνιμων εκθεσιακών χώρων του και την καλύτερη αξιοποίησή τους με εκπαιδευτικά προγράμματα. Το υλικό το οποίο συγκροτεί και εμπλουτίζει τις συλλογές του Μουσείου είναι σκεύη, εργαλεία, μηχανήματα, τεχνολογικός κ.ά. εξοπλισμός, αρχειακό υλικό, φωτογραφικό και οπτικοακουστικό υλικό, χάρτες, βιβλία και άλλο συνοδευτικό υλικό.

Για τον καλύτερο εμπλουτισμό των συλλογών του, το Μουσείο Επιστημών και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών είναι σε επαφή με φορείς που μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Καλεί επίσης όλους τους φορείς και τα άτομα, που έχουν στην κατοχή τους ή γνωρίζουν την ύπαρξη σχετικού υλικού που αφορά την Ιστορία και εξέλιξη των Επιστημών και της Τεχνολογίας, να συμβάλουν στο εμπλουτισμό των συλλογών του.

ΕΚΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΣΤΟ ΜΕΤ λειτουργεί μόνιμη θεματική έκθεση με τίτλο «Οι τηλεπικοινωνίες στην ζωή μας», που παρουσιάζει τις ιδιαιτερότητες των τηλεπικοινωνιών και την εξέλιξη τους μέσα από 3 Βασικές Θεματικές Ενότητες:

1. Ιστορική εξέλιξη των Τηλεπικοινωνιών
2. Αρχές της Φυσικής
3. Τηλεπικοινωνίες παλιές και σύγχρονες

Το ΜΕΤ έχει προγραμματίσει Εξειδικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα συγκεκριμένης διάρκειας, που περιλαμβάνουν παρουσίαση σε συγκεκριμένα τμήματα της έκθεσης και δραστηριότητα διαφορετική για κάθε βαθμίδα.

Συγκεκριμένα:

- 1) «Το ταξίδι της φωνής» για μαθητές Νηπιαγωγείου και Α΄ και Β΄ Δημοτικού
- 2) «Η Επικοινωνία παλιά και σήμερα» για μαθητές Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού.
- 3) «Μαθαίνω πως λειτουργεί ο Τηλέγραφος» για μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου.
- 4) «Μαθαίνω πώς λειτουργεί το Τηλέφωνο» για μαθητές Ε΄ και ΣΤ Δημοτικού, μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου.
- 5) «Κυκλοφορώ με ασφάλεια στο Διαδίκτυο», για μαθητές Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού και μαθητές Γυμνασίου.
- 6) «Μαθαίνω πως λειτουργεί το Κινητό» για μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου

Στο Μουσείο πραγματοποιούνται Ενημερωτικές και Επιμορφωτικές Ημερίδες, Συναυλίες και άλλες εκδηλώσεις που απευθύνονται σε διάφορα είδη κοινού. Όλες οι εκδηλώσεις είναι ανοιχτές στο κοινό.

4.2 ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΜΟΥΣΕΙΟΥ

Το Μουσείο Επιστημών και Τεχνολογίας έχει ως θέμα την εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας από αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι και σήμερα. Δίνει την δυνατότητα στο κοινό του να αποκτήσει βιώματα σε σχετικά θέματα. Περιλαμβάνει σκεύη και εργαλεία τα οποία επιτρέπουν την πειραματική προσέγγιση μεθόδων και τεχνικών για την έρευνα αλλά και τη μουσειοπαιδαγωγική πράξη (Ματζάνας 1998-2000, 1999, 2000, 2013) με τρόπο άμεσο, βιωματικό και διαδραστικό (Ματζάνας 2001). Είναι ένα μουσείο με πολλά και ενδιαφέροντα εκπαιδευτικά προγράμματα για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και χώρος όπου πραγματοποιούνται πολλές και διάφορες εκδηλώσεις. Όλα αυτά το κάνουν ιδιαίτερα ενδιαφέρον ώστε να επιλεγεί για εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Ένας σημαντικός λόγος που έγινε η επιλογή του μουσείου είναι διότι πληροί τις προϋποθέσεις προσβασιμότητας που πρέπει να έχει ένα μουσείο για τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες.

Πιο αναλυτικά, ένα μουσείο για να είναι κατάλληλο για άτομα με ειδικές ανάγκες όσον αφορά την προσβασιμότητα τους πρέπει να διαθέτει τα εξής (Πολυχρονίου, ,2004 π.ν.):

- Να υπάρχουν θέσεις στάθμευσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες,
- Να υπάρχει χώρος ελεύθερος, κατά προτίμηση στεγασμένος, για στάση μικρού αυτοκινήτου μπροστά στην είσοδο για αποβίβαση ή την επιβίβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες,
- Μία είσοδος, κατά προτίμηση η κύρια, να είναι κατάλληλη για αμαξίδια και να υπάρχει χώρος όπου διατίθενται αμαξίδια σε όσους ζητήσουν,
- Σε όλους τους χώρους του μουσείου να υπάρχουν διαδρομές, τουλάχιστον 1,5 μ. πλάτος, ελεύθερες εμποδίων, κεκλιμένα επίπεδα, κατάλληλα κατασκευασμένοι ανελκυστήρες εφόσον υπάρχουν όροφοι, άπλετος φωτισμός, χρωματικές διαφορές στα κουφώματα, τα έπιπλα, τα εμπόδια κ.λπ.,
- Τα εκθέματα να είναι κατάλληλα τοποθετημένα, ορατά από όλους με επεξηγηματικές πινακίδες, εύκολα προσεγγίσιμες, σύντομες, χωρίς αντανάκλαστικό υλικό και με μεγάλα γράμματα,
- Να υπάρχουν χώροι υγιεινής με εξοπλισμό κατάλληλο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες,
- Οι τηλεφωνικές συσκευές και οι χρήσεις όλων των υπηρεσιών του μουσείου να είναι προσβάσιμες από όλους τους επισκέπτες,
- Ο περιβάλλον χώρος να είναι προσεγγίσιμος,
- Να υπάρχει σήμανση ώστε να είναι εύκολα αναγνωρίσιμοι οι χώροι,
- Και τέλος, να υπάρχει αστική υποδομή στην εξυπηρέτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, συντονισμένη συνεργασία ατόμων διαφόρων ειδικοτήτων, εκπαίδευση του φυλακτικού προσωπικού

Πέραν όμως από την φυσική πρόσβαση, ιδιαίτερα για τα άτομα με νοητική στέρηση πολύ σημαντική είναι και η νοητική πρόσβαση. Ένα σημαντικό μέτρο που πρέπει να εξασφαλίζει κάθε μουσείο είναι η δυνατότητα αφής αντικειμένων η οποία έχει την δυνατότητα να φέρνει τα παιδιά πιο κοντά με το έκθεμα και να υπάρχει και βιωματική προσέγγιση.

Το μουσείο και εδώ είναι ιδανικό διότι υπάρχει άμεση επαφή με τα αντικείμενα. Ακόμη στο μουσείο υπάρχει επάρκεια πληροφορίας, ενημερωμένο και πρόθυμο προσωπικό, το οποίο μπορεί να στηρίξει κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κάθε κατάσταση και κάθε περίπτωση παιδιού.

Ωστόσο το έναυσμα για την επιλογή του συγκεκριμένου μουσείου αποτέλεσε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρουσίασε η κα Κωστούρου στο μουσείο το οποίο πραγματοποιήθηκε και

αποτελεί ένα από τα μόνιμα εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου με τίτλο « Το ταξίδι της φωνής» για μαθητές Νηπιαγωγείου και Α΄ και Β΄ Δημοτικού.

4.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ 'ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΗΣ ΦΩΝΗΣ'

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της κας Κωστούρου έλαβε μέρος σε 3 χώρους του μουσείου, στον προθάλαμο, στον χώρο έκθεσης και στο αμφιθέατρο. Στον προθάλαμο έγινε η γνωριμία με την ομάδα των παιδιών, μια σύντομη συζήτηση για την εισαγωγή του θέματος με σκοπό τον «προβληματισμό» των παιδιών. Στην συνέχεια, κατευθύνθηκαν στο χώρο έκθεσης όπου έγινε και το μεγαλύτερο κομμάτι της δράσης. Η δράση απευθύνθηκε στις 4 ενότητες που περιελάμβανε το μουσείο.

Η πρώτη ενότητα ήταν το χρονολόγιο τηλεπικοινωνιών στο οποίο έπαιζαν το παιχνίδι με το παιδικό τηλέφωνο (2 μικρά τσίγκινα κουτάκια που από την μια μεριά είναι ανοιχτά και από την άλλη κλειστά με μια μικρή τρύπα ώστε να ενώνονται μεταξύ τους με ένα σχοινί και τα παιδιά μπορούν να μιλάνε μεταξύ τους από τα κουτάκια αυτά), έκαναν το πείραμα με την σωλήνα που στέλνουμε την φωνή μας μέσα από αυτήν και έγινε και η εξερεύνηση για τον εντοπισμό της πρώτης τηλεφωνικής συσκευής από τον Antonio Meucci.

Στην συνέχεια, ασχολήθηκαν με το έκθεμα της οπτικής ίνας. Εκεί έγινε μια σύντομη αφήγηση της ιστορίας της οπτικής ίνας και η αλληλεπίδραση των νηπίων με το έκθεμα (παρατήρηση, παρουσίαση, χειρισμός).

Η τρίτη ενότητα περιελάμβανε τις προθήκες των τηλεφωνικών συσκευών. Στην ενότητα αυτή εξερεύνησαν και χειρίστηκαν συσκευές και παίζανε ένα παιχνίδι καρτών για αναγνώριση και αντιστοίχιση εικόνας και αντικειμένου.

Η τέταρτη ενότητα αφορά το Τηλεφωνικό Κέντρο όπου τα παιδιά έπαιζαν παιχνίδι ρόλων. Τέλος, τα παιδιά κατευθύνθηκαν στο αμφιθέατρο καθώς ήταν και η τελευταία στάση του προγράμματος όπου εκεί ζωγράφισαν το δικό τους τηλέφωνο και παρουσίασαν και την ζωγραφιά τους.

Παρακολουθώντας λοιπόν την εκπαιδευτική δράση της κας Κωστούρου να υλοποιείται σε παιδιά νηπιαγωγείου προέκυψε ο προβληματισμός σχετικά με το αν θα μπορούσε ένα τέτοιο πρόγραμμα να σχεδιαστεί με βάσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας ομάδας κοινού όπως είναι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

4.4 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ωστόσο για να δημιουργηθεί και να στεφθεί με επιτυχία, πόσο μάλλον όταν απευθύνεται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να πληροί και αυτό με την σειρά του μερικές στοιχειώδεις προϋποθέσεις. Η διερεύνηση των συγκεκριμένων αναγκών της ειδικής αυτής ομάδας κοινού αποτέλεσε ουσιαστικά και το πρώτο στάδιο σχεδιασμού του προγράμματος (Λαμπροπούλου, 2008: 4).

1. Τα παιδιά αυτά είναι πρώτα απ' όλα παιδιά. Έχουν τις ίδιες ανάγκες, όπως όλα τ' άλλα παιδιά, να μάθουν, να πετύχουν, να ενθαρρυνθούν, ν' αποτύχουν, να κλάψουν, να δημιουργήσουν, ν' αναγνωρισθούν και ν' αγαπηθούν. Το οποιοδήποτε πρόβλημα που έχουν έρχεται σε δεύτερη μοίρα.
2. Τα παιδιά ή και τα άτομα με ειδικές ανάγκες ανήκουν στον εαυτό τους κύρια και όχι στους γονείς τους, στους εκπαιδευτικούς τους, στο γιατρό τους κ.λπ. Αυτά ξέρουν και

πρέπει να αποφασίζουν τι πρέπει να γίνουν ή ποιος είναι ο πιο κατάλληλος τρόπος να μάθουν.

3. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, όσο σοβαρές και να είναι, έχουν ανεξάντλητα περιθώρια να γίνουν όχι αυτό που εμείς επιθυμούμε, αλλά αυτό που μπορούν να γίνουν. Εμείς πρέπει να τους παρέχουμε όλες τις εναλλακτικές λύσεις, όλες τις γνώσεις, χρησιμοποιώντας ποικίλους τρόπους και μεθόδους, γιατί εκείνο που προέχει είναι η μάθηση. Ακόμα η μάθηση δεν πρέπει να περιορίζεται σε ένα κλειστό, προστατευτικό χώρο του σχολείου ή του σπιτιού. Η μάθηση συντελείται όταν κανείς αποκτά όσο το δυνατόν περισσότερες εμπειρίες από ολόκληρο τον κόσμο γύρω του.
4. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν δικαίωμα να ζήσουν στην κοινωνία. Οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί πρέπει να παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια στα παιδιά ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ισότιμα στην κοινωνία.
5. Τέλος, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χρειάζονται κατάλληλους και σωστά εκπαιδευμένους ανθρώπους που θα τα διδάξουν. Χρειάζονται ικανούς εκπαιδευτικούς που θα βοηθήσουν να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, να μάθουν και ν' αποκτήσουν ταυτότητα. Χρειάζονται εκπαιδευτικούς που αγαπούν τη δουλειά τους, τα παιδιά και τον άνθρωπο, δεν στέκονται σε διαφορές και επιμορφώνονται συνεχώς. Είναι γνωστό ότι «διδάσκει κανείς αυτό που είναι ο ίδιος». Εάν λοιπόν ο δάσκαλος είναι μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα, ανοιχτός στην πρόοδο, στη μάθηση, στον πειραματισμό, στην αλλαγή θα μπορέσει να βοηθήσει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4.5 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ο ρόλος του παιχνιδιού στα παιδιά, είναι πολύ σημαντικός, γιατί ακόμη και το παιχνίδι είναι ένα είδος μάθησης, εκτός από ψυχαγωγία βέβαια. Ωστόσο στην παρούσα εργασία θα πούμε λίγα λόγια για τον ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι ως μία δραστηριότητα γενικά και στην εκπαιδευτική διαδικασία της ειδικής αγωγής, ως εργαλείο μάθησης γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Το στοιχείο της ευθυμίας χαρακτηρίζει την ουσία του παιχνιδιού. Η ευχαρίστηση αποτελεί το πρωταρχικό και κυριότερο στοιχείο του παιχνιδιού, χωρίς αυτήν δε νοείται παιχνίδι. Το παιδί θέλει να χαρεί τη ζωή με το παιχνίδι αλλά και διαμέσου αυτού να γνωρίσει τη ζωή.

Οι ερευνητές συμφωνούν στο ότι το παιχνίδι πρέπει να είναι διασκεδαστικό, αυθόρμητο και να προκαλείται από εσωτερικά κίνητρα. Με άλλα λόγια, η ψυχαγωγία και η διασκέδαση στο παιχνίδι προέρχεται από την ίδια την παιγνιώδη δραστηριότητα και όχι από τις αμοιβές που αυτή αποφέρει. Το παιχνίδι είναι κάτι που κάποιος διαλέγει να κάνει ως πηγή ευχαρίστησης, που απορροφά τον εμπλεκόμενο καθ' ολοκληρία και προωθεί τη δημιουργία κοινωνικών ομάδων. Είναι μια αυθόρμητη δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά πειραματίζονται με εμπειρίες της ζωής. Αποτελεί επίσης το πλαίσιο για την κατασκευή νοήματος των αντικειμένων και των γεγονότων και της εκμάθησης του πώς να μιλάμε για αυτά. Είναι ένα φυσικό μέσο με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν αποδεκτούς τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης –να μοιράζονται, να περιμένουν τη σειρά τους, να δέχονται τις ευθύνες τους– που αποτελούν τυπικούς τομείς δυσκολίας για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Tanta, Deitz, White & Billingsley, 2005).

Όσον αφορά το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, η μάθηση μέσω του παιχνιδιού, με την κατάλληλη υποστήριξη από τους ενήλικες, είναι μία συνεχής διαδικασία στην οποία μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά.

Οι εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι επαγγελματίες της ειδικής αγωγής αναγνωρίζουν τη σημασία του παιχνιδιού ως την πρωταρχική ασχολία των παιδιών (Larson 2004· Malone 1999). Το παιχνίδι αντανάκλα τις αναπτυξιακές δραστηριότητες τις οποίες εμποδίζουν οι μαθητές και συμβάλλει στην ανάπτυξή τους, στην κατάκτηση και οργάνωση των δεξιοτήτων τους. Το παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς επίσης και για τη δημιουργία κοινωνικής κατανόησης (Glover 1998· Tanta, Deitz, White & Billingsley, 2005), για την ενίσχυση των κινητικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων οπτικοκινητικού συντονισμού (Ο' Brienet κ.ά., 2000) καθώς και για την επίλυση προβλημάτων και την κατάκτηση νέων δεξιοτήτων (Ziviani, Boyle & Rodger 2001).

Αναφορικά με την περίπτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες, εξαιτίας της άτυπης ανάπτυξης των γνωστικών και φυσικών περιορισμών τους, είναι πιθανό να παρουσιάσουν περιορισμούς και μειωμένες ικανότητες να εμπλακούν στο παιχνίδι (Brodin 1999), και συχνά δεν έχουν τόσες ευκαιρίες να παίξουν όσες έχουν οι συνομήλικοί τους με τυπική ανάπτυξη, με αποτέλεσμα να μην επωφελούνται από την ενασχόλησή τους με τα παιχνίδια στον ίδιο βαθμό με αυτόν των συνομηλίκων τους με τυπική ανάπτυξη. Μελέτες, που έχουν επικεντρωθεί στο παιχνίδι των παιδιών με ειδικές ανάγκες, περιλαμβάνουν παιδιά με αισθητηριακές διαταραχές, παιδιά που παρουσιάζουν καθυστέρηση στις δεξιότητες παιχνιδιού, παιδιά με καθυστέρηση και λόγου και ομιλίας και παιδιά με αυτισμό (Brodin 1999).

Οι δάσκαλοι της προσχολικής αγωγής έχουν υπογραμμίσει ιδιαίτερος την αξία του παιχνιδιού στην κατάρτιση προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες (Dockett & Fleer 1998). Βασίζομενοι στη θέση ότι μέσα από τέτοιου είδους καταστάσεις παιχνιδιού προκύπτει η μάθηση, οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί έχουν εισαγάγει στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό και μαθησιακό μέσο. Η δυσκολία που προκύπτει είναι ότι η κατάρτιση των προγραμμάτων δεν εξαρτάται μόνο από παράγοντες, όπως το περιβάλλον με τις φυσικές του διατάξεις, από τον αριθμό των παιχνιδιών ή από τα ίδια τα παιδιά. Αντίθετα, για την κατάρτιση αποτελεσματικών προγραμμάτων, που να ενσωματώνουν το παιχνίδι ως μαθησιακό και εκπαιδευτικό μέσο, πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψη η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των παραγόντων, καθώς και άλλων, όπως είναι οι συμπεριφορές και οι ενέργειες των ενηλίκων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, η προσωπικότητα των παιδιών και οι προηγούμενες εμπειρίες τους (Malone 1999). Το κλειδί στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η ύπαρξη ξεκάθαρων επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων για τις δραστηριότητες που ενσωματώνουν το παιχνίδι ως μαθησιακό μέσο. Με αυτόν τον τρόπο θα είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν οι στόχοι έχουν επιτευχθεί ή όχι και έτσι να μορφοποιήσουμε το μελλοντικό σχεδιασμό (Wall 2006). Το παιχνίδι, λοιπόν, αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικό για την ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, το παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης και αναπτυξιακής πρόβλεψης όπως επίσης και ως μέσο για τη θεραπεία και βέβαια για τη διδασκαλία.

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν επιπλέον ενίσχυση μέσα στην τάξη. Πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν καθυστέρηση σε διάφορους τομείς της ανάπτυξής τους. Αυτό σημαίνει ότι για τα παιδιά αυτά η αποτελεσματική μάθηση μπορεί να λάβει χώρα με έναν πιο ενεργό και παιγνιώδη τρόπο. Επίσης, είναι αρκετά πιθανό τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μην είναι ικανά να ωφεληθούν από τις πρώιμες μαθησιακές ευκαιρίες την στιγμή που τους προσφέρονται. Όποια και αν είναι η τάξη στην οποία φοιτούν ή χρονολογική ομάδα στην οποία ανήκουν, αυτά τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες για επανάληψη και μάθηση μέσω της χρήσης του παιχνιδιού, των παιχνιδιών ρόλων, των παιχνιδιών που συνδέονται με την διαχείριση των φυσικών πόρων, των βιβλίων

με εικόνες και συγκεκριμένων υλικών (DfES, 2004). Μια ορθή και ολοκληρωμένη πρακτική ένταξης οφείλει να λαμβάνει υπ' όψη της πώς μπορούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν πρόσβαση στις μαθησιακές ευκαιρίες που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη. Ως βασικές πλευρές μάθησης μπορούν να αναφερθούν εκείνες που αφορούν στους παρακάτω πέντε τομείς (Mortimer 2001):

- Συναισθηματική, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη
- Γνώση και κατανόηση του κόσμου (συμπεριλαμβανομένων των περιβαλλοντικών σπουδών και των μαθηματικών)
- Επικοινωνία και λόγος
- Εκφραστική και αισθητική ανάπτυξη
- Φυσική και κινητική ανάπτυξη

4.6 ΣΤΑΔΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ (ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ)

- Ø Σε πρώτο στάδιο, έγινε συνάντηση με την κα Κωστούρου με σκοπό την ενημέρωση για τις ιδέες και τους στόχους του προγράμματος με αφορμή το πρόγραμμα που υλοποίησε η ίδια.
- Ø Σε δεύτερο στάδιο, με την έγκριση της κα Κωστούρου πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο μουσείο και επικοινωνία με την υπεύθυνη του μουσείου την κα Γκούντη.
- Ø Σε τρίτο στάδιο, έγινε μια μικρή έρευνα και μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, δηλαδή της Ειδικής Αγωγής.
- Ø Στην συνέχεια, πραγματοποιήθηκε συνάντηση με μια από τις δασκάλες του σχολείου με σκοπό την ενημέρωση των προθέσεων μου. Εξέφρασε την άποψη της για την επιλογή του προγράμματος, έδωσε τις πρώτες πληροφορίες για τα παιδιά και το σχολείο και ανέλαβε να κάνει μια πρώτη ενημέρωση στον διευθυντή. Έπειτα, έγινε τηλεφωνική επικοινωνία στο σχολείο με τον διευθυντή, ο οποίος ήταν ενήμερος και σύμφωνος. Κλείστηκε ημερομηνία για την πρώτη συνάντηση.
- Ø Τέλος, αφού έγιναν όλες οι απαραίτητες επικοινωνίες και έρευνες ξεκίνησε ο σχεδιασμός του προγράμματος. Έτσι, τραβήχτηκαν οι φωτογραφίες που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα, εκτυπώθηκαν και πλαστικοποιήθηκαν. Στη συνέχεια συντάχτηκαν τα μικρής έκτασης κειμενάκια που περιέγραφαν την κάθε τηλεφωνική συσκευή, την φόρμα αξιολόγησης και σχεδιάστηκε και το γενεαλογικό δέντρο.

4.7 ΠΡΟΠΑΡΑΣΚΕΥΑΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ

Προπαρασκευαστικές επισκέψεις είναι οι επισκέψεις που γίνονται πριν την υλοποίηση κάθε προγράμματος με σκοπό τις απαραίτητες πληροφορίες και διεργασίες.

1^η επίσκεψη (25 Απριλίου 2012): Στην πρώτη επίσκεψη, στο 2^ο Ειδικό σχολείο Πατρών (βλ. Παράρτημα Θ) είχε δημιουργηθεί ένα ερωτηματολόγιο, του οποίου οι μισές ερωτήσεις απευθύνονταν στο διευθυντή και οι άλλες μισές στους δασκάλους και στα παιδιά (βλ. Παράρτημα Β). Στην συνάντηση με τον διευθυντή, τον κο Κονιδάρη, ενημερώθηκε ακριβώς για το πρόγραμμα και του έγιναν οι ερωτήσεις που προορίζονταν γι' αυτόν. Στην ώρα της αναμονής για την συνάντηση με τον διευθυντή πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με κάποιους δασκάλους και έτσι έγιναν και οι ερωτήσεις που προορίζονταν για αυτούς. Στην συνέχεια, αφού έγινε η συνάντηση με τον κο Κονιδάρη και με την άδεια του ιδίου μπήκα σε 2 από τις

τάξεις που θα συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, ώστε να γίνει η γνωριμία με τα παιδιά και να ενημερωθούν για το «παιχνίδι» που θα παίξουν.

2^η επίσκεψη (31 Μαΐου 2012): Θεωρήθηκε αναγκαία μια δεύτερη επίσκεψη στο μουσείο με σκοπό την λήψη συμπληρωματικών φωτογραφιών και της προσωρινής μεταφοράς της μίας από τις 2 κατασκευές του Άκη Τηλεφονάκη που είχαν δημιουργηθεί για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της κας Κωστούρου. Επίσης έγινε μια μικρή πρόβα του προγράμματος. Κατόπιν έγινε μετάβαση στο σχολείο, όπου εκεί έγινε συνάντηση με όλα τα παιδιά που θα συμμετάσχουν στο πρόγραμμα εκτός από το παιδί που έχει αυτισμό διότι απουσίαζε από το σχολείο εκείνη την ημέρα. Εκεί ο Άκης Τηλεφονάκης «τους διηγήθηκε» την ιστορία του και τους εξήγησε τι βοήθεια θέλει από τα παιδιά, που στην ουσία ήταν και το πρόγραμμα (βλ. Παράρτημα Δ).

5 Ιουνίου 2012 (Ημέρα προγράμματος): Η ώρα κλείστηκε στις 10:00 π.μ. Κατά τις 9 ξεκίνησαν οι προετοιμασίες, δηλαδή, η τοποθέτηση του χαρτονιού και του μπαούλου στις θέσεις τους το καθένα, τα μαξιλάρια και οι μαρκαδόροι.

4.8 ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το πρόγραμμα εκπονήθηκε από την ίδια σπουδάστρια.

Επιγραμματική παρουσίαση του προγράμματος:

- Παιχνίδι με το Παιδικό Τηλέφωνο και τον σωλήνα.
- Παρακολούθηση μικρού μήκους ταινία.
- Εύρεση της οικογένειας του Άκη Τηλεφονάκη (χρήση καρτών για αναγνώριση και αντιστοίχιση εικόνας και αντικειμένου).
- Δημιουργία Γενεαλογικού Δέντρου του Άκη Τηλεφονάκη
- Ζωγραφίζουμε το δικό μας τηλέφωνο
- Τηλεφωνικό Κέντρο (παιχνίδι ρόλων)

ΒΑΣΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ

Η θετική εμπειρία της επίσκεψης

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ

- Να προσεγγίσουν βιωματικά το μουσείο
- Να ασκήσουν την παρατηρητικότητά τους
- Να εκφραστούν δημιουργικά
- Να μάθουν για την ιστορία και την εξέλιξη του τηλεφώνου
- Να ψυχαγωγηθούν και να διασκεδάσουν.

Διάρκεια προγράμματος: 60' λεπτά.

Στο πρόγραμμα πήραν μέρος 10 παιδιά ηλικίας από 10- 15 χρονών.

4.8.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το πρόγραμμα είχε ως θέμα την εξέλιξη του τηλεφώνου. Στην παρούσα εργασία, με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, η ιδέα της εύρεσης της οικογένειας του Άκη Τηλεφωνάκη θεωρήθηκε ότι είναι ένας καλός τρόπος για να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τηλεφωνικές συσκευές, όπως το τηλέφωνο με τη μανιβέλα, που προϋπήρχαν των τεχνολογικά εξελιγμένων τηλεφώνων, οικείων σε αυτά.

Μέσο για να επιτευχθεί η σύνδεση και η αναλογία παλαιού και νέου από τα παιδιά, ήταν η επιλογή 7 τηλεφωνικών συσκευών από τα εκθέματα του μουσείου, τα οποία χωρίστηκαν σε 7 μέλη της οικογένειας: προπάππους-προγιαγιά, παππούς-γιαγιά, μπαμπάς-μαμά και τα αδερφάκια του Άκη Τηλεφωνάκη (βλ. Παράρτημα ΣΤ').

Αφού έγινε η επιλογή των τηλεφωνικών συσκευών, συντάχθηκαν τα 7 μικρής έκτασης κείμενα που «χαρακτήριζαν» το κάθε μέλος, δηλαδή την κάθε τηλεφωνική συσκευή. Η περιγραφή τους ήταν πολύ απλή και με αρκετά ευανάγνωστες και εύκολες λέξεις διότι θα τις διάβαζαν τα παιδιά. Για παράδειγμα, η περιγραφή του προπάππου είναι: «ο προπάππους μου έχει μαύρο χρώμα, με ακουστικά και 2 μικρά πιατάκια που όταν τα χτυπάς κάνουν «Ντριν, ντριν...» (βλ. Παράρτημα Ε'). Οι φωτογραφίες και αυτά τα μικρά κείμενα τοποθετήθηκαν μέσα στο μπαούλο καθώς αποτελούσαν τα στοιχεία που βρήκε ο Άκης Τηλεφωνάκης για την οικογένεια του.

Το παιχνίδι είχε ως εξής: Μέσα από κάθε περιγραφή θα έπρεπε να βρουν στις κάρτες που υπήρχαν, το σωστό τηλέφωνο και, εφόσον έβρισκαν τις κάρτες, θα έπρεπε να το αναζητήσουν μέσα στον χώρο του μουσείου. Έτσι, όταν ήρθε η ώρα κατηύθυνα τα παιδιά στον χώρο με τα εκθέματα των τηλεφώνων αλλά και το μπαούλο. Είχαν τοποθετηθεί δε μαξιλαράκια, ώστε να μπορούν να καθίσουν. Εκεί, έχοντας μαζί μου τον Άκη, τους υπενθύμισα –εκ του περισσού όπως κατάλαβα στη συνέχεια– ποια είμαι και το λόγο για τον οποίο είχαν έρθει. Και ξεκίνησε το παιχνίδι.

Τα παιδιά βρήκαν πολύ γρήγορα όλη την οικογένεια και προχωρήσαμε στο επόμενο στάδιο που περιλάμβανε την δημιουργία του γενεαλογικού δέντρου του Άκη Τηλεφωνάκη. Το παιχνίδι αυτό διεξήχθη στην έξοδο του εκθεσιακού χώρου του μουσείου. Ένα μεγάλο και άνετο χώρο στον οποίο μπορούσαν να καθίσουν χωρίς να είναι στριμωγμένα. Στον τοίχο, απέναντι από τα παιδιά, είχε κολληθεί το χαρτόνι, που είχε φτιαχτεί για το γενεαλογικό δέντρο. Με σκοπό τα παιδιά να συμπληρώσουν το γενεαλογικό δέντρο, επαναλάβαμε το πρώτο στάδιο. Στην συνέχεια, τα παιδιά έβρισκαν τα αντικείμενα και, με τη βοήθειά μου, τα κολλούσαν στο χαρτόνι.

Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση και αυτής της διαδικασίας προχωρήσαμε στο επόμενο στάδιο, τη ζωγραφική! Τα παιδιά έπρεπε να ζωγραφίσουν κάποιον από την οικογένεια του Άκη ή ό,τι άλλο επιθυμούσαν (βλ. Παράρτημα Κ'). Όσο τα παιδιά ζωγράφιζαν, οι δάσκαλοι συμπλήρωναν την φόρμα αξιολόγησης, την οποία είχαν λάβει από εμένα εκείνη την στιγμή (βλ. Παράρτημα Γ').

Τέλος, φτάσαμε στο τελευταίο στάδιο του προγράμματος που ήταν το Τηλεφωνικό Κέντρο, στο οποίο έπαιξαν όλα τα παιδιά με μεγάλο ενθουσιασμό. Δεδομένων των αντιδράσεων, θεωρήθηκε ότι στέφθηκε με επιτυχία το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Η αίθουσα του αμφιθεάτρου δεν χρησιμοποιήθηκε λόγω των κινητικών προβλημάτων των παιδιών. Επίσης, οι κάρτες που χρησιμοποιήθηκαν, δηλαδή οι φωτογραφίες των τηλεφωνικών συσκευών, ήταν διαφορετικές από τις κάρτες που χρησιμοποίησε η κα Κωστούρου. Επιλέχθηκαν τηλέφωνα που ήταν αρκετά εύκολα να τα βρουν τα παιδιά, και σε κάποια από αυτά χρειάστηκε να γίνει μια μικρή μετακίνηση ώστε να διευκολυνθούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Αναλύοντας τις φόρμες αξιολόγησης των δασκάλων καθώς και της υπεύθυνης του μουσείου, η γενική εντύπωση που αποκόμισαν από το πρόγραμμα ήταν πολύ καλή διότι υπήρχε οργάνωση, συγκεκριμένος σκοπός και στόχος και, πάνω απ' όλα, κράτησε «ζωντανό» το ενδιαφέρον των παιδιών. Ο τρόπος διεξαγωγής ήταν απλός, κατανοητός και η μέθοδος άμεση απέναντι στους μαθητές και με δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας. Όσον αφορά την επιλογή του περιεχομένου η γνώμη τους ήταν πολύ καλή. Ήταν πλούσιο, αναλυτικό και η προσέγγισή του ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα χάρη στον «Άκη Τηλεφωνάκη». Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με συσκευές και τεχνολογίες που μπορεί να θεωρούνται απλές, ωστόσο για τους ίδιους δεν είναι. Στην ερώτηση προς τους διδάσκοντες αν τα παιδιά απέκτησαν κάποια θετική εμπειρία και αν αποκόμισαν κάποια καινούργια γνώση από το πρόγραμμα ήταν και εδώ αρκετά θετικοί. Υπήρξε βιωματική εμπειρία και ενεργή συμμετοχή των παιδιών με το να βρουν τα τηλέφωνα και έπειτα να τα ζωγραφίσουν με πολύ ενθουσιασμό.

Μέσα από ένα παραμύθι, αφηγηματική μέθοδο αγαπητή στα μικρά παιδιά, γνώρισαν την ιστορία και την εξέλιξη του τηλεφώνου. Τέλος, στην τελευταία ερώτηση τι αλλαγές ή προσθήκες θα κάνανε στο πρόγραμμα, οι δύο δάσκαλοι απάντησαν ότι δεν θα έκαναν καμία απολύτως αλλαγή και ότι ο ένας μάλιστα θα δημιουργούσε μια ιστοριούλα, ως συνέχεια της ιστορίας του «Άκη Τηλεφωνάκη» με την μορφή θεατρικού παιχνιδιού.

Προσωπικά θεωρώ πως για ένα πρόγραμμα που δημιουργείται πρώτη φορά και στην ουσία είναι «ερασιτεχνικό» πήγε αρκετά καλά. Όλη η εκπαιδευτική δράση κύλησε ομαλά χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Επειδή, όπως είπαμε και πριν, τα παιδιά ήταν διαφόρων ηλικιών τα πιο μεγάλα ήταν και πιο επικοινωνιακά. Υπήρξε η δυνατότητα της επικοινωνίας μαζί τους πιο πολύ. Ο μεγάλος τους ενθουσιασμός για το παιχνίδι ήταν τόσο αυθόρμητος και συγκινητικός.

Όσον αφορά το πρόγραμμα, είναι φυσικό να υπάρξουν κάποιες ελλείψεις. Για παράδειγμα, το ταμπλό, δηλαδή το χαρτόνι, καλό θα ήταν να είχε άλλο χρώμα αλλά να ήταν και πιο μεγάλο, όπως και οι κάρτες έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να διακρίνουν τα τηλέφωνα άνετα και να τα βρίσκουν πιο εύκολα αν και δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα διότι βρήκαν πολύ γρήγορα όλες τις τηλεφωνικές συσκευές.

Η εμπειρία που αποκτήθηκε από το πρόγραμμα ήταν πολύ θετική, μεγάλη και σημαντική για τις μετέπειτα συμμετοχές μου σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Επίσης, συνειδητοποίησα ότι μπορεί οι θεωρίες για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και οι γνώμες των ψυχολόγων και άλλων ειδικών να είναι πολύ σημαντικές ώστε να καταλάβουμε το θεωρητικό πλαίσιο, ωστόσο μόνο η επαφή με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να μας φέρει αντιμέτωπους με τα πρακτικά ζητήματα. Η συμπεριφορά μας απέναντί τους πρέπει να είναι όπως και σε όλα τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα.

Η δημιουργία του εκπαιδευτικού αυτού προγράμματος, η υλοποίηση του και η γνωριμία με την κα Γκούντη απέφερε ένα πολύ θετικό αποτέλεσμα διότι μου προτάθηκε το πρόγραμμα αυτό να υλοποιηθεί εκ νέου με αφορμή την παγκόσμια ημέρα ΑΜΕΑ που είναι στις 3 Δεκεμβρίου. Δέχτηκα με μεγάλη μου χαρά και το πρόγραμμα έλαβε μέρος από την Δευτέρα 3 Δεκεμβρίου μέχρι την Πέμπτη 6 Δεκεμβρίου 2012.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η παρούσα εργασία προσπάθησε μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος και της σχετικής βιβλιογραφίας να αναδείξει την σπουδαιότητα της μουσειοπαιδαγωγικής και τον ρόλο που μπορεί να παίξει μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την άρση των εμποδίων στην σχέση ατόμων με ειδικές ανάγκες και μουσείων, λαμβάνοντας βέβαια υπ' όψιν τα ειδικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας.

Ο γενικότερος στόχος της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η θετική μουσειακή εμπειρία των παιδιών, η οποία και επιτεύχθηκε. Ειδικότερα, στόχοι του προγράμματος ήταν να υπάρξει βιωματική προσέγγιση του μουσειακού χώρου και να αναδειχθεί η παιδαγωγική θεωρία του κονστрукτιβισμού –με την οποία πραγματοποιήθηκε η εργασία– πράγμα το οποίο επιτεύχθηκε καθώς τα παιδιά εκφράστηκαν δημιουργικά και άσκησαν την παρατηρητικότητά τους. Ακόμη, αναδείχθηκε η σπουδαιότητα των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση μέσω της ψυχαγωγίας και της διασκέδασης.

Παράλληλα, μέσα από την εργασία και ιδίως από τη βιβλιογραφία, αναδείχθηκαν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά μέσα στην κοινωνία αλλά και οι δυνατότητες που υπάρχουν για την αποτροπή του κοινωνικού αυτού αποκλεισμού.

Η μουσειοπαιδαγωγική, ως είδος παιδαγωγικής, εφαρμοσμένη στα παιδιά με ειδικές ανάγκες συναντά τους πρωταρχικούς της στόχους. Δίνει στην γνώση μέσα στο μουσείο μια άλλη διάσταση. Δίνει στα παιδιά την δυνατότητα να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να νιώσουν πως μπορούν να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο, αλλά και να διασκεδάσουν, να παίξουν, να περάσουν όμορφα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλεξίου, Δ. Σημειώσεις παραδόσεων στο μάθημα Μουσειοπαιδαγωγικής 1. Χειμερινό Εξάμηνο 2009-10, Τμήμα Μουσειολογίας, Μουσειογραφίας και Σχεδιασμού Εκθέσεων, ΤΕΙ Πάτρας, Παράρτημα Πύργου.

Αντζουλάτου-Ρετσίλα, Ε. (1986). *Λαογραφικά μουσεία και παιδεία*, ΑΘΗΝΑ.

Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο. ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. Εκδόσεις: Καστανιώτη Α.Ε, ΑΘΗΝΑ.

Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής-Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Εκδόσεις: Άτραπος. Ζαφειράκου, Α. (Επιμέλεια) (2000). *Μουσεία και σχολεία. Διάλογος και συνεργασίες. Αναπαραστάσεις και πρακτικές*. Γράφουν: Αίγλη Ζαφειράκου, Maron Rotvin, Καλλιόπη Ξανθοπούλου, Αθηνά Πεδιαδιτάκη, Francois Buffet. Τυπωθήτω: Δαρδάνος Γ., ΑΘΗΝΑ

Ιωαννίδη, Β. (2005). *Μουσεία και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Η περίπτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες: προβληματική, δυνατότητες, εφαρμογές*. ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, τ.χ 114, σς.43-54.

Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2005). *Μουσείο-Σχολείο. Αντικριστές Πόρτες στη Γνώση*. Εκδόσεις: Πατάκη, ΑΘΗΝΑ.

Λαμπροπούλου, Β. (2008). «Ειδική Αγωγή». Πανεπιστημιακές Σημειώσεις στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

Ματζάνας, Χρ. (1999). *Εθνοαρχαιολογική, Φιλολογική και Πειραματική προσέγγιση προβιομηχανικών μεθόδων ανάμματος φωτιάς με τριβή*, *Corpus*,10, Νοέμβριος, σελ. 60-70, 1999.

Ματζάνας, Χρ. (1998-2000). *Λαϊκή παραδοσιακή πρακτική στο σκόπιο άναμμα φωτιάς. Λαογραφία ΛΘ΄*, σς. 85-98, 1998-2000.

Ματζάνας, Χρ. (2000). *Εθνοαρχαιολογική, Φιλολογική και Πειραματική προσέγγιση προβιομηχανικών μεθόδων ανάμματος φωτιάς με κρούση*. *Corpus*, 20, Οκτώβριος, σς. 42-53, 2000.

Ματζάνας, Χρ. (2001). *Εισαγωγή στην πειραματική λάξευση των πυριτικών λίθων*. *Αρχαιολογία & Τέχνες* 78 (Μάρτιος 2001): 59-66.

Ματζάνας, Χρ. (2013). *Τεχνολογίες ανάμματος φωτιάς από την προϊστορία ως το πρόσφατο παρελθόν. Επιστημονική συνάντηση: Η φωτιά πηγή ζωής, δύναμης και καθαρισμού*, Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης, 1-3 Απριλίου 2011, σελ. 191-202, 2013.

Μούρλα, Χ. (2006). *Εντάσσοντας τους αποκλεισμένους: Μπορούν τα μουσεία να συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη ατόμων με ψυχικές ασθένειες*; ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ LEICESTER.

Μπίρτσας, Χρήστος Μ. (1990). *Διδακτικά Προγράμματα για παιδιά με «Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*. ΑΘΗΝΑ.

Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα, και ο πολιτισμός. Από την σκοπιά της θεωρίας του Υλικού Πολιτισμού, της Μουσειολογίας και της Μουσειοπαιδαγωγικής*. Εκδόσεις: νήσος, ΑΘΗΝΑ.

Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από την θεωρία στην πράξη*. Εκδόσεις: Πατάκη, ΑΘΗΝΑ.

Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Εκδόσεις: Κριτική ΑΕ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ, ΑΘΗΝΑ.

Οικονόμου, Μ. Σημειώσεις παραδόσεων «*Εισαγωγή στη Μουσειοπαιδαγωγική, Όροι και Ορισμοί*» στο μάθημα Μουσειολογίας και Νέες Τέχνες 5^ο εξαμήνου, Τμήμα Πολιτιστικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Πολυχρονίου, Ι. (2004). Αυτόνομη διακίνηση ατόμων με ειδικές ανάγκες στα μουσεία. Στο: Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ., Τουνταςάκη, Ε. (επιμέλεια), *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες, Εμπειρίες και Προοπτικές* (σς.43-50). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών: Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Υπουργείο Πολιτισμού: Διεύθυνση Λαϊκού Πολιτισμού. Αθήνα: Gutenberg. ΣΤΟ: Ιωαννίδη, Β. (2005). «*Μουσεία και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Η περίπτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες: προβληματική, δυνατότητες, εφαρμογές.*» ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, τ.χ. 114, σς.43-54.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Τόμος Α'.* ΑΘΗΝΑ.

Σκανδάλη, Μ. (2010). *Πρακτικές εφαρμογές της μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.

Συριοπούλου-Δελλή, Χριστίνα Κ. (2003). *Η παιδεία στη Μετανεωτερική Εποχή. Η περίπτωση της Ειδικής Αγωγής*. Εκδόσεις: Γρηγόρη, ΑΘΗΝΑ.

Τζιαφέρη, Σ. (2005). *Το σύγχρονο μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αφοι Κυριακίδη, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ. ΣΤΟ: Λυμπέρης, Κ. *Μουσείο. Έννοια, Λειτουργίες, Παιδαγωγική*.

Τσίγκανου, Ι. (1997). «*Το κοινωνικό μειονέκτημα*» της παραβατικότητας. ΣΤΟ: Δημητρίου, Σ. (επιμέλεια), *Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και μηχανισμοί παραγωγής του*. (σελ.23-42). Κέντρο Έρευνας και Τεκμηρίωσης, Ομάδα Ανθρωπολογίας. Εκδόσεις: Ιδεοκίνηση, ΑΘΗΝΑ. ΣΤΟ: Ιωαννίδη, Β. (2005). «*Μουσεία και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Η περίπτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες: προβληματική, δυνατότητες, εφαρμογές*».

Τσαούσης, Δ. Γ. (2004). *Μουσεία και κοινωνική πολιτική*. ΣΤΟ: Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. Τουνταςάκη, Ε. (επιμέλεια), *Μουσεία και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Εμπειρίες και Προοπτικές* (σς. 27-34). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών: Κέντρο Κοινωνικής

Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Υπουργείο Πολιτισμού: Διεύθυνση Λαϊκού Πολιτισμού. Αθήνα: Gutenberg. ΣΤΟ: Ιωαννίδη, Β. (2005). «Μουσεία και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Η περίπτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες: προβληματική, δυνατότητες, εφαρμογές.»

Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, Ν. (2004). *Δομικά ζητήματα στη διεξαγωγή της μουσειοπαιδαγωγικής. Αρχιτεκτονικός και Μουσειολογικός Προγραμματισμός και Σχεδιασμός «Κόσμοι Πολιτισμού» στην Ελλάδα.* Εκπαιδευτικό Συμπόσιο, 7-9 Μαΐου 2004. Εκδόσεις: ΕΝΤΕΥΚΤΗΡΙΟΥ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2007.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bigge, M. (1990). *Θεωρίες Μάθησης*. Εκδόσεις: Πατάκη, ΑΘΗΝΑ. ΣΤΟ: Παγγέ Τ., «*Τυπική, Μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση στην Ελλάδα*» Αναπληρωτής Καθηγητής. Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών και Εκπαίδευσης από Απόσταση, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 45110-Δουρούτη, ΙΩΑΝΝΙΝΑ.

Black, G. (2009). *Το Ελκυστικό μουσείο, μουσεία και επισκέπτες*. (μτφ.) Κωτίδου, Σ. Εκδόσεις: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, ΑΘΗΝΑ.

Brooks C.K. (Ed.). (1985). *Tapping potential: English and language arts for the black learner*. Urbana, Illinois: Black Caucus of the National Council of Education.

Csikszentmihalyi, M. (1975) *Beyond Boredom and Anxiety*, Jossey-Bass, San Francisco. IN: Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums Meanings, Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. Edition: Routledge, Taylor and Francis Group, LONDON AND NEW YORK.

Edwards A. and Knight P. (1994). *Effective Early Years Education: Teaching Youth Children*, Open University Press, Buckingham, PHILADELPHIA. IN: Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums Meanings, Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. Edition: Routledge, Taylor and Francis Group, LONDON AND NEW YORK.

Heiligenmann, U. (1986). *Das Verhältnis der Pädagogik zu ihren Bereichen*. Eine systematische Untersuchung am Beispiel der Museumspädagogik. Earlagen-Nürnberg. IN: Νικονάνου, Ν. (2010) *Μουσειοπαιδαγωγική. Από την θεωρία στην πράξη* Εκδόσεις: Πατάκη, ΑΘΗΝΑ.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums Meanings, Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. Edition: Routledge, Taylor and Francis Group, LONDON AND NEW YORK.

Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, NEW YORK.

Pozzo di Borgo Ph. 2013, **La Force Fragile**, Συνέδριο, *Fragilités Interdites ? Et pourtant que de vie!* - Nantes – 9 & 10-2-2013.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge. IN: Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums Meanings, Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. Edition: Routledge, Taylor and Francis Group, LONDON AND NEW YORK.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Λεμονίδης, Χ., Χατζηλιαμή, Μ., Κυρίδης, Α. (2002). *Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στις αριθμητικές γνώσεις των νηπίων. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34/2002, σς. 121-139, Ατραπός. «<http://mathslife.eded.uowm.gr/sites/default/files/usersfiles/24.pdf>» Τελευταία επίσκεψη: 30-4-2013. Περιλαμβάνονται οι εξής:

Γκαζή, Α.(2004). «Μουσεία για τον 21^ο αιώνα». Τετράδια Μουσειολογίας 1, 3-12,

Ζαχαρενάκης, Γ. (1991). *Αντισταθμιστική Αγωγή*. ΑΘΗΝΑ,

Κουβέλη, Α. (2000). *Η σχέση των μαθητών με το μουσείο. Θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία. Εκπαιδευτικά προγράμματα*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. ΑΘΗΝΑ,

Νικονάνου, Ν.(2005). «Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία» Τετράδια Μουσειολογίας 2, σς: 18-25.

Λυμπέρης, Κ. *Μουσείο. Έννοια, Λειτουργίες, Παιδαγωγική*.

«<http://www.academia.edu/1878680/>» Τελευταία επίσκεψη: 15-5-2013.

Κοτρώνη, Χ. *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική σημασία της ειδικής αγωγής*. «<http://www.academia.edu/1747260/>» Τελευταία επίσκεψη: 15-5-13.

Περιλαμβάνονται οι εξής:

Brodin, J. (1999). Play in children with severe multiple disabilities: Play with toys: A review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(11), 25-34.

DfES (Department for Education and Skills). (2004). *Primary National Strategy: Additional approaches for children with severe and/or complex needs*. Nottigham: DfES publications,

Dockett, S. & Fler, M. (1998). *Play and pedagogy in early childhood Bending the rules*. Sydney: Harcourt Brace,

Glover, A. (1998). *The role of play in development and learning*. In E. Dau & E. Jones (Eds.), *Child's play Revisiting play in early childhood settings* (pp. 5-45). Sydney: MacLennan & Petty,

Larson, E. (2004). Children's work: The less-considered childhood occupation. *American Journal of Occupational Therapy*, 58, 369-379,

Malone, D. M. (1999) Contextual factors informing playbased program planning. *International Journal of Disability, Developmental and Education*, 46(3), 307-322,

Mortimer, H. (2001). *Special needs and early years provision*. LONDON. Continuum.,

O'Brien, J., Coker, P., Lynn, R., Suppinger, R., Pearigen, T, Rabon. S., St-Aubin, M. & Ward, A. T. (2000). The impact of occupational therapy on a child's playfulness. *Occupational Therapy in Health Care*, 72(213), 39-51

Tanta, K. J., Deitz, J. C., White, O. & Billingsley, P. (2005). The effects of peer play level on initiations and response of preschool children with delayed play skills. *American Journal of Occupational Therapy*,

Wall, K. (2006). *Special needs and early years: A Practitioner's guide*. Paul Chapman Publishing, LONDON.

Ziviani, J., Boyle, M. & Rodger. S. (2001). An introduction to play and the preschool child with autistic spectrum disorder. *British Journal of Occupational Therapy*, 64(1), 17-22.

Παγγέ, Τ. «*Τυπική, Μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση στην Ελλάδα*» Αναπληρωτής Καθηγητής. Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών και Εκπαίδευσης από Απόσταση, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 45110 - Δουρούτη, ΙΩΑΝΝΙΝΑ.

Τελευταία πρόσβαση: 25-11-2013.

«<http://www.parents.gr/psych/a301>». *Τι είναι αυτισμός; Σ.Σ.* (ενημερωτικό κείμενο από την ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΙΑ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ Ε.Ε.Π.Α.Α. – έχει μεταφερθεί ως έχει από την ιστοσελίδα της εταιρείας).
Τελευταία επίσκεψη: 07-09-2013.

«http://4dim-iraki.ira.sch.gr/noitiki_aneparkeia.pdf». *Νοητική ανεπάρκεια.*
Τελευταία επίσκεψη 07-09-2013.

«<http://www.gsae.edu.gr/el/glossary?id=693>» *Μη Τυπική Εκπαίδευση-Ορισμός.*
Τελευταία επίσκεψη: 14-12-2013.

«<http://el.wikipedia.org/wiki>» *Εκπαίδευση ενηλίκων.*
Τελευταία επίσκεψη: 16-12-13.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στο παράρτημα θα αναρτηθούν στοιχεία και πληροφορίες που χρειάστηκαν προκειμένου να υλοποιηθεί το πρόγραμμα, ακόμη οι ζωγραφίες των παιδιών από το τελευταίο στάδιο στο πρόγραμμα καθώς και κάποιο φωτογραφικό υλικό που τραβήχτηκε κατά την διάρκεια του προγράμματος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄ **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

- Παραμυθο-ιστορία
- Πλαστικοποιημένες φωτογραφίες τηλεφωνικών συσκευών από τα εκθέματα του μουσείου
- Φύλλα Α4
- Μαρκαδόροι
- Ένα μικρό μπαούλο
- Κόκκινο χαρτόνι και σχεδιασμός γενεαλογικού δέντρου πάνω
- Μικρής έκτασης κείμενα με περιγραφές των τηλεφώνων
- Κατασκευή Άκη Τηλεφωνάκη
- Δημιουργία Φόρμα Αξιολόγησης
- Δημιουργία ερωτήσεων για το σχολείο
- Blue tack (Μπλε αυτοκόλλητο σε μορφή πλαστελίνης)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΗΚΕ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (για τις προπαρασκευαστικές συναντήσεις)

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Για τον διευθυντή:

- 1) Πόσα χρόνια υπάρχει το σχολείο;
- 2) Πόσα παιδιά υπάρχουν;
- 3) Τι ηλικίες υπάρχουν;
- 4) Σε τι κατάσταση βρίσκονται;
- 5) Τι είδους δραστηριότητες κάνετε μέσα στο σχολείο;
- 6) Κατά την γνώμη σας πιστεύετε ότι θα υπάρξει ανταπόκριση;

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Για τους δασκάλους και τα παιδιά:

- 1) Ξέρουν τι είναι το μουσείο;
- 2) Έχουν επισκεφτεί κάποιο μουσείο;
- 3) Έχουν ξανασυμμετάσχει σε κάποιο άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;
- 4) Ποιά είναι τα ενδιαφέροντα τους;
- 5) Από την εμπειρία σας σε ποιο είδος δραστηριότητας αντιδρούν θετικά

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

(για τους εκπαιδευτικούς-συνοδούς των παιδιών)

Γενική εντύπωση του προγράμματος

Πολύ καλή Καλή Μέτρια Κακή Πολύ κακή

Αιτιολογήστε την απάντησή σας.....

Τρόπος και μέθοδος διεξαγωγής προγράμματος

Πολύ καλή Καλή Μέτρια Κακή Πολύ κακή

Αιτιολογήστε την απάντησή σας.....

Ποια η γνώμη σας για την επιλογή του περιεχομένου;

Πολύ καλή Καλή Μέτρια Κακή Πολύ κακή

Αιτιολογήστε την απάντησή σας.....

Θεωρείτε ότι τα παιδιά απέκτησαν θετική εμπειρία από το πρόγραμμα αυτό;

Πολύ καλή Καλή Μέτρια Κακή Πολύ κακή

Αιτιολογήστε την απάντησή σας.....

Θεωρείτε ότι αποκόμισαν κάποια καινούργια γνώση;

Πολύ καλή Καλή Μέτρια Κακή Πολύ κακή

Αιτιολογήστε την απάντησή σας.....

Γ.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑ ΓΚΟΥΝΤΗ

Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής δράσης για ΑΜΕΑ

«Ψάχνοντας την οικογένεια του Άκη Τηλεφονάκη»

που υλοποιήθηκε στο Μουσείο Επιστημών και Τεχνολογίας

από τη Μαρία Αναστοπούλου, φοιτήτρια του

Τμήματος Μουσειολογίας, Μουσειογραφίας και Σχεδιασμού Εκθέσεων

του ΑΤΕΙ Πάτρας

Η εκπαιδευτική δράση «Ψάχνοντας την οικογένεια του Άκη Τηλεφονάκη» σχεδιάστηκε από τη Μαρία Αναστοπούλου, φοιτήτρια του Τμήματος Μουσειολογίας, Μουσειογραφίας και Σχεδιασμού Εκθέσεων του ΑΤΕΙ Πάτρας. Απευθύνεται σε μικρές ομάδες ατόμων ΑΜΕΑ (μέχρι 15 άτομα) με μικρή νοητική υστέρηση μέχρι 15 ετών που επιθυμούν να επισκεφθούν οργανωμένα το Μουσείο Επιστημών και Τεχνολογίας. Η Εκπαιδευτική δράση υλοποιήθηκε πειραματικά 2 φορές στο Μουσείο με Ειδικά σχολεία της Πάτρας και σίγουρα προσέλκυσε το ενδιαφέρον των μαθητών που συμμετείχαν, ενώ παράλληλα αποφεύχθηκε η εξαντλητική και κουραστική περιήγηση των μαθητών στο μουσειακό χώρο.

Θεωρώ ότι οι κύριοι στόχοι μιας Εκπαιδευτικής Δράσης έχουν επιτευχθεί διότι:

- Είχε δομηθεί με σαφείς και προκαθορισμένους στόχους. (Βασικός στόχος της είναι η θετική εμπειρία της επίσκεψης. Μερικοί από τους επιμέρους στόχους η βιωματική προσέγγιση της εξέλιξης του τηλεφώνου, η άσκηση της παρατηρητικότητας, η δημιουργική έκφραση, η ψυχαγωγία και η διασκέδαση)
- Είχε καθορισμένη δομή και διάρκεια (60’).
- Έγινε συνεργασία με δασκάλους που διδάσκουν στα ειδικά σχολεία, επειδή απευθύνεται σε ομάδες ΑΜΕΑ.
- Πραγματεύεται ένα μόνο θέμα, το τηλέφωνο.
- Αναφέρεται σε συγκεκριμένα αντικείμενα-τηλέφωνα, που χαρακτηρίζουν την εξέλιξη του τηλεφώνου, καθώς και συγκεκριμένες μεθόδους μετάδοσης της φωνής. Τα παραπάνω αντικείμενα και μέθοδοι στα οποία έχει στηριχθεί η δράση αλληλεπιδρούν με τους μαθητές-ΑΜΕΑ και προκαλούν με άμεσο το ενδιαφέρον τους, καθώς ερεθίζουν τη φυσική περιέργεια και την ερευνητική τους διάθεση.
- Τα αντικείμενα και οι μέθοδοι αποτελούν σημαντική πηγή πληροφοριών με τις κατάλληλες ερωτήσεις που τίθενται, π.χ. σχετικά με τις φυσικές τους ιδιότητες, τη χρήση και την εξέλιξή τους.
- Μέσα από τη μελέτη των αντικειμένων και των μεθόδων οι μαθητές καταφέρνουν να παρατηρήσουν, να περιγράψουν, να συγκρίνουν, να συνθέσουν.
- Τα τηλέφωνα και οι μέθοδοι χρησιμοποιούνται ως αφετηρία για την κατανόηση της εξέλιξης.
- Δημιουργείται μια ευχάριστη ατμόσφαιρα, που προδιαθέτει τους μαθητές θετικά για επόμενες επισκέψεις σε μουσεία.

Πένυ Θεολόγη-Γκούτη

Αρχιτέκτων Μηχανικός –Εθνολόγος

Υπεύθυνη Μουσείου Επιστημών και Τεχνολογίας

Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄

ΠΑΡΑΜΥΘΟ-ΙΣΤΟΡΙΑ

Το γράμμα (ιστορία) του Άκη Τηλεφονάκη

Γεια σας,

θέλω να σας πω μια ιστοριούλα. Πώς άραγε δημιουργήθηκε το τηλέφωνο;

Γι' αυτό τον λόγο έφερα μαζί μου έναν φίλο τον Άκη Τηλεφονάκη. Μου είπε ότι θέλει να σας διηγηθεί την ιστορία του.

Όπως εσείς έχετε γιαγιά και παππού(και τους ξέρετε) έτσι και αυτός είχε και γιαγιά και παππού, αλλά δεν ήξερε ποιοί ήταν. Αποφάσισε λοιπόν να ψάξει να βρει από που κατάγεται. Με πολύ μεγάλη αγωνία άρχισε να ψάχνει την σοφίτα του σπιτιού του. Ξέρετε τι είναι η σοφίτα; Είναι αποθήκη με παλιά αντικείμενα. Και τι ανακάλυψε εκεί; Μέσα σε μεγάλα μπουλά(δηλαδή πολύ μεγάλα κουτιά) παλιούς θησαυρούς. Τι θησαυρούς όμως; Παλιές φωτογραφίες, γράμματα, αντικείμενα, ημερολόγια που του έλεγαν την ιστορία του.

Ο Άκης Τηλεφονάκης όμως είναι πολύ στενοχωρημένος γιατί δεν μπορούσε να φέρει όλα αυτά που βρήκε εδώ για να σας τα δείξει, γι' αυτό σας προσκαλεί στο σπίτι του, στο Μουσείο, να σας τα δείξει εκεί και να μάθετε την ιστοριούλα του.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε΄

ΠΕΡΙΓΡΑΦΕΣ ΤΗΛΕΦΩΝΩΝ (Τα 7 μέλη της οικογένειας):

Προπάππους:

“Ο προπάππος μου έχει μαύρο χρώμα, με 2 ακουστικά και 2 μικρά πιατάκια που όταν τα χτυπάς κάνουν « Ντριν, Ντριν...» “

Προγιαγιά:

“Η προγιαγιά μου έχει μαύρο χρώμα και ένα χερούλι. Στη μέση έχει ένα άσπρο τετράγωνο.”

Παππούς:

“Ο παππούς μου έχει άσπρο χρώμα. Στη μέση έχει έναν κύκλο με αριθμούς από το 1 ως το 9 σε μαύρο χρώμα.”

Γιαγιά:

“Η γιαγιά μου έχει στη μέση έναν κύκλο με αριθμούς. Έχει πολλά σκαλίσματα.”

Μπαμπάς:

“Ο μπαμπάς μου έχει μαύρο χρώμα με πολλά πλήκτρα και οθόνη.”

Μαμά:

“Η μαμά μου έχει μαύρο χρώμα, με άσπρους αριθμούς πάνω στα πλήκτρα. Είναι δίπλα στον μπαμπά μου και είναι όρθια.”

Τα αδερφάκια μου:

“Τα αδερφάκια μου, το ένα έχει μπλε χρώμα και το άλλο μαύρο. Είναι μικρά και μου μοιάζουν.”

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ΄

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΤΩΝ ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΩΝ ΣΥΣΚΕΥΩΝ

Προπάππους:



Προγιαγιά:



Παππούς:



Γιαγιά:



Μπαμπάς:



Μαμά:



Τα αδερφάκια μου:



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ΄

ΚΑΠΟΙΑ ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΚΟΙΝΟΥ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΕ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

Υπάρχουν πολλές αντιπαραθέσεις γύρω απ' τον ορισμό της νοητικής ικανότητας οι οποίες έχουν τις ρίζες τους βαθιά στους αιώνες της ανθρώπινης κοινωνικής ύπαρξης. Κάθε προσπάθεια ορισμού είχε στον αντίποδά της τη νοητική καθυστέρηση. Η περίοδος του 1960 ήταν η εποχή που άρχισε να γίνεται η αναγνώριση των πολλαπλών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν ακόμη και τα ελαφρώς νοητικά καθυστερημένα παιδιά και ενήλικες για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες της κοινωνίας μας. Από τους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί ως τώρα αναφέρω εκείνον που διατύπωσε ο Αμερικάνικος Σύνδεσμος Νοητικής Καθυστέρησης το 1959. Σύμφωνα με αυτόν, «Νοητική Καθυστέρηση είναι μια παθολογική κατάσταση, που εμφανίζεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης, χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα κάτω του μέσο όρου και συνοδεύεται από μειωμένη ικανότητα».

Η περίοδος του 1970 βρήκε τα νοητικά καθυστερημένα άτομα σε κάπως καλύτερες συνθήκες από πριν, αφού αναγνωρίζεται το γεγονός ότι τα άτομα αυτά έχουν το δικαίωμα κανονικών πολιτισμικών εξυπηρετήσεων για να μπορούν να διατηρήσουν προσωπικές συμπεριφορές. Έτσι, το 1968, η Επιτροπή που συγκροτήθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας τροποποίησε τον παραπάνω ορισμό ορίζοντας ότι νοητικά καθυστερημένο θεωρείται ένα άτομο όταν έχει Δ.Ν. (Δείκτης Νοημοσύνης) κάτω του 70, δηλαδή δύο τυπικές αποκλίσεις κάτω από τον μέσο όρο.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα ατόμων που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό της νοητικής στέρησης, τις αιτίες του προβλήματος, την συμπεριφορά, την πρόγνωση για το τελικό επίπεδο νοητικής ανάπτυξης και κοινωνικής προσαρμογής κ.ο.κ.

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της νοητικής ανεπάρκειας είναι:

- Ø Βραδύτερη πνευματική ανάπτυξη. Προχωρεί με βραδύτερο βαθμό στα νοητικά καθυστερημένα άτομα από ότι στα «κανονικά». Ο ρυθμός γίνεται βραδύτερος όσο αυξάνει ο βαθμός της καθυστέρησης.
- Ø Προβλήματα προσοχής. Σύμφωνα με έρευνες σημαντικά προβλήματα των καθυστερημένων παιδιών οφείλονται στην δυσκολία που έχουν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στο ερέθισμα που τους ζητείται να προσέξουν. Ο ειδικός πρέπει να καταρτίσει ειδικό πρόγραμμα για την μείωση των δυσκολιών.
- Ø Προβλήματα μνήμης. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες στη μάθηση. Σύμφωνα με έρευνες η βραχυπρόθεσμη μνήμη αποτελεί κύριο παράγοντα της νοητικής ανεπάρκειας, ενώ η μακροχρόνια μνήμη τους δεν φαίνεται να παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα.
- Ø Προβλήματα γλώσσας. Τα παιδιά αυτά έχουν γλωσσικές ελλείψεις και ειδικά προβλήματα στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας. Η έκταση και ο βαθμός των γλωσσικών προβλημάτων εξαρτάται από τον βαθμό της νοητικής ανεπάρκειας.

- Ø Προβλήματα στη μάθηση. Η μάθηση χαρακτηρίζεται από ακαμψία, η μεταφορά της μάθησης είναι περιορισμένη. Η αφηρημένη σκέψη και η αυθόρμητη μάθηση (μάθηση κατευθείαν από το περιβάλλον) δεν αποτελεί γνώρισμα των παιδιών αυτών. Το παιδί δε μαθαίνει μόνο του και ακαθοδήγητο.
- Ø Συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα, άγχος, μειωμένο αυτοσυναίσθημα, χαμηλό βαθμό ανεκτικότητας, ματαιότητα, παρορμητικότητα, απότομες αλλαγές διάθεσης, πείσμα, δυσκολία προσαρμογής στο περιβάλλον κ.ά.

ΑΙΤΙΑ

Η Νοητική ανεπάρκεια χωρίζεται σε βαριά νοητική στέρηση, μεσαία νοητική στέρηση και ελαφρά νοητική στέρηση. Έτσι όταν έχουμε τη βαριά και μέση νοητική στέρηση τα αίτια είναι οργανικά (παθολογικά) στο σύνολο σχεδόν των περιπτώσεων. Ενώ στην ελαφριά νοητική στέρηση τα αίτια είναι κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά.

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΤΕΡΗΣΗ

Ο Hunt με τον όρο πολιτισμική υστέρηση εννοεί "την έλλειψη ευκαιριών σε βρέφη και μικρά παιδιά να συλλέξουν τις αναγκαίες εμπειρίες για μια επαρκή εξέλιξη εκείνων των προϋποθέσεων που είναι απαραίτητες για την απόκτηση ικανοτήτων στην περιοχή της γλώσσας, των μαθηματικών και της λογικής σκέψης" (Ζαχαρενάκης 1991, π.ν.). Η κοινωνικοποίηση στην οικογένεια παίζει θεμελιώδη ρόλο, ως προς τη διαμόρφωση των κινήτρων μάθησης και ως προς την ανταπόκριση του παιδιού στις σχολικές απαιτήσεις.

Η C. K. Brooks (1985, π.ν.) παρατηρεί ότι "το πολιτισμικά στερημένο είναι το παιδί που βρέθηκε αποκομμένο από τις πλούσιες εμπειρίες που έπρεπε να αποκτήσει. Η απομόνωση αυτή μπορεί να οφείλεται στη φτώχεια, στην έλλειψη πνευματικών πόρων στο σπίτι και το περιβάλλον του, στην ανικανότητα, στον αναλφαβητισμό ή στην αδιαφορία των γονέων του ή ολόκληρης της κοινότητας".

ΑΥΤΙΣΜΟΣ

Ο Αυτισμός είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, που χαρακτηρίζεται από μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, καθώς και από περιορισμένη, επαναλαμβανόμενη και στερεότυπη συμπεριφορά. Όλες αυτές οι ενδείξεις ξεκινούν πριν το παιδί γίνει τριών ετών.

Στη διαταραχή του αυτισμού εμπλέκονται διάφορες εγκεφαλικές δομές με τρόπο που δεν έχει διασαφηνιστεί επαρκώς.

Ο αριθμός των ατόμων με διαταραχή αυτισμού έχει αυξηθεί δραματικά από τη δεκαετία του 1980, εν μέρει λόγω των αλλαγών στις διαγνωστικές μεθόδους. Το ερώτημα αν η πραγματική συχνότητα έχει αυξηθεί παραμένει άλυτο. Παρουσιάζεται με συχνότητα 5:10000 στην κλασική του μορφή και περίπου 18:10000 μέσα στο ευρύτερο φάσμα του αυτισμού. Είναι 4 έως 5 φορές πιο συχνός στα αγόρια παρά στα κορίτσια.

Οι γονείς συνήθως παρατηρούν σημάδια στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού τους. Τα συμπτώματα συνήθως αναπτύσσονται σταδιακά, αλλά ορισμένα αυτιστικά παιδιά πρώτα αναπτύσσονται κανονικά και ύστερα οπισθοδρομούν. Έγκαιρες παρεμβάσεις συμπεριφορικού ή γνωστικού τύπου, βοηθούν ουσιαστικά τα αυτιστικά παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες αυτο-εξυπηρέτησης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Αν και δεν υπάρχει γνωστή μέθοδος που να θεραπεύει πλήρως, έχουν αναφερθεί περιπτώσεις παιδιών που θεραπεύτηκαν. Δεν υπάρχουν πολλά παιδιά με αυτισμό που μπορούν να ζήσουν ανεξάρτητα μετά την ενηλικίωση τους, αν και μερικά το καταφέρνουν. Μια αυτιστική κουλτούρα έχει αναπτυχθεί, με κάποια άτομα να αναζητούν θεραπεία και κάποια άλλα να πιστεύουν πως ο αυτισμός πρέπει να είναι ανεκτός ως διαφορά και να μην αντιμετωπίζεται ως διαταραχή.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Σοβαρή επιβράδυνση στην γλωσσική ανάπτυξη και στην επικοινωνία: η γλώσσα εξελίσσεται πολύ αργά και κάποιες φορές δεν αναπτύσσεται καθόλου. Εάν τελικά αναπτυχθεί, η γλωσσική έκφραση παίρνει συνήθως παράδοξες μορφές ή γίνεται ασυνήθιστη χρήση λέξεων χωρίς καμία σύνδεση με την κανονική τους σημασία. Ακόμα και αυτοί που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να επικοινωνήσουν, μπορεί να χρησιμοποιούν ασυνήθιστες παρομοιώσεις ή να μιλούν με μία τυπική και μονότονη φωνή.

Σοβαρή επιβράδυνση στην κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων: Το αυτιστικό παιδί συχνά αποφεύγει να κοιτάξει τον άλλο στα μάτια, δεν θέλει να το παίρνουν αγκαλιά και φαίνεται να αποκόβεται από τον κόσμο γύρω του. Δεν φαίνεται να θέλει ή να ξέρει πώς να παίζει με τα άλλα παιδιά. Η ικανότητά του να κάνει φιλίες είναι προβληματική και είναι ανίκανο να κατανοήσει τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων ατόμων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η΄

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΘΕΣΜΟΙ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Η παροχή Ειδικής Αγωγής θεσμοθετήθηκε στην χώρα μας πολύ καθυστερημένα ως μια παράλληλη συνιστώσα του κύριου εκπαιδευτικού συστήματος στην δεκαετία του 1980. Πριν από την δημιουργία του νομοθετικού πλαισίου, η Ειδική Αγωγή παρείχετο αποσπασματικά από ιδιωτικούς φορείς, γεγονός που είχε το αντίθετο από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και αντί για πραγματική βοήθεια συνέβαλλε στον περαιτέρω κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση.

Το 1981 ψηφίζεται ο Ν. 1143/81, « Περὶ Ειδικής Αγωγής και Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Αποκατάστασης και Κοινωνικής Μέριμνας Ατόμων που Αποκλίνουν από το Φυσιολογικό». Ο νόμος αυτός αντικαταστάθηκε από το Ν. 1566/85 «Περὶ της Δομής και Λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», ο οποίος καθιστά την Ειδική Αγωγή αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Στις 15 Μαρτίου 2000 ψηφίστηκε ο Ν.2817/2000 με θέμα «Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και άλλες διατάξεις» με τον οποίο θεσπίζεται πλέον νομοθετικά η αποδοχή του δικαιώματος στην διαφορά. Η ορολογία, πλέον αλλάζει από «άτομα με ειδικές ανάγκες» σε «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Από ειδικές τάξεις σε τμήματα ένταξης. Προωθείται και ενισχύεται η ιδέα του «ενός σχολείου για όλους». Σύμφωνα με τον νόμο αυτό «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα τα οποία έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων».

Οι σκοποί Ειδικής Αγωγής σύμφωνα με τον Ν.2817/2000 είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, η βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη αλλά και επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο. Ακόμη, η επαγγελματική τους κατάρτιση και η συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο, και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Η έννοια της Ειδικής Εκπαίδευσης πλέκεται γύρω από την έννοια της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Η διαδικασία της μάθησης στα άτομα αυτά είναι προσαρμοσμένη σε αυτές ακριβώς τις ανάγκες του μαθητή, χωρίς χρονικούς και τοπικούς περιορισμούς, που καταβάλλει το κατά βάση ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα κανονικού σχολείου (Συριοπούλου-Δελλή 2003:11-12).

Προτεινόμενος ορισμός Ειδικής Αγωγής:

«Ειδική Αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα συμπεριλαμβανομένων των μαθημάτων Φυσικής, Ιστορίας, Αισθητικής και Κοινωνιολογικής Αγωγής, προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δυσκολίες του παιδιού. Παρέχεται κατά προτίμηση μέσα στην συνηθισμένη τάξη ή αν τούτο δεν ικανοποιεί επαρκώς τις ανάγκες του μαθητή, μέσα σε κέντρο ειδικής αγωγής, σε νοσοκομείο, στο σπίτι ή αλλού για όσο διάστημα και όπως προβλέπεται η συνεχώς αξιολόγηση του παιδιού».

(LAW PL 94 142/85, USA)

Άλλοι προτεινόμενοι όροι Ειδικής Αγωγής:

(Αμερικανικός νόμος 94-142,1975): «Ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία για να αντιμετωπίσει τις ειδικές ανάγκες του παιδιού».

(Αγγλικός νόμος 1981): «επιπλέον βοήθεια ή κατά οποιοδήποτε τρόπο διαφορετική προς εκείνη που παρέχεται γενικά στα παιδιά της ηλικίας του παιδιού στο κανονικό σχολείο».

Η Ειδική Αγωγή αναφέρεται όπως νοείται σήμερα σ' ένα ευρύ φάσμα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και όχι σε συγκεκριμένες ανάγκες και προβλήματα, διότι συνδέεται με τις διαφορετικές και ποικίλες ανάγκες των παιδιών και όχι με συγκεκριμένες αιτίες των προβλημάτων. (Πολυχρονοπούλου, 2008: 30).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ΄

2^ο ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το 2ο Ειδικό Σχολείο στεγάζεται στην οδό Ποτίδαιας 31, απέναντι από το ΤΕΙ Πατρών. Το κτίριο στο οποίο στεγάζεται είναι αρκετά παλιό, και έχει μια μικρή αυλή ώστε τα παιδιά να έχουν χώρο στο διάλειμμα τους. Ο εσωτερικός χώρος του σχολείου είναι αρκετά ωραίος και δεν θυμίζει καθόλου παλαιό κτίριο μέσα από τις ζωγραφιές και τα σχέδια που έχουν κάνει τα παιδιά με τους δασκάλους τους. Ωστόσο όμως, υπάρχουν πολλές ελλείψεις και παλεύουν μόνοι τους.

Το 2^ο Ειδικό Σχολείο ξεκίνησε να λειτουργεί μαζί με την Μέριμνα. Αργότερα όμως αποκόπηκε και τώρα εδώ και 25 χρόνια λειτουργεί αυτόνομα. Φιλοξενεί 32 παιδιά ηλικίας 7 έως 15 ετών και υπάρχουν και τα νήπια 4 - 7 ετών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν και άτομα έως 25 ετών. Το συγκεκριμένο σχολείο διδάσκει παιδιά με νοητική στέρηση ήπιας και βαριάς μορφής, 5 παιδιά αυτισμού και πολιτισμικής στέρησης. Στην περίπτωση της πολιτισμικής στέρησης, τα παιδιά κατευθύνονται στο σχολείο αυτό γιατί δεν υπάρχουν στα γενικά σχολεία ειδικοί δάσκαλοι.

Πλαίσιο νοητικού προγράμματος: Κάθε δάσκαλος ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών φτιάχνει σε κάθε παιδί από ένα πρόγραμμα σε καθημερινή βάση και μερικές φορές και βιβλία. Ο τρόπος και η μέθοδος της δουλειάς όλων των δασκάλων βασίζεται στην έμφαση και στην επανάληψη.

Οι τάξεις των παιδιών δεν χωρίζονται ανάλογα με την ηλικία αλλά ανάλογα με την αξιολόγηση των παιδιών η οποία γίνεται μέσα από την 5μελή επιτροπή που διαθέτει το σχολείο.

Ψυχολόγος, εργοθεραπευτής, λογοθεραπευτής, κοινωνικός λειτουργός, ειδικό βοηθητικό προσωπικό για την αυτοεξυπηρέτηση, νοσηλεύτρια, γυμναστής μουσικός είναι οι ειδικότητες που απασχολούνται στο σχολείο. Όσον αφορά τους δασκάλους των παιδιών, κάποιοι ήταν δάσκαλοι γενικού σχολείου με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και συγκεκριμένα στην νοητική καθυστέρηση και κάποιοι έχουν φοιτήσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Βόλου, το οποίο βγάζει μόνο δασκάλους Ειδικής Αγωγής.

Σαν σχολείο συμμετέχει σε πολλές εκδηλώσεις, παίρνει μέρος σε πολλές δραστηριότητες και επίσης δημιουργούν τα ίδια τα παιδιά διάφορα προγράμματα. Επιδιώκει συναντήσεις και με άλλα ειδικά σχολεία αλλά και γενικά στα οποία βρίσκουν ανταπόκριση και ευαισθητοποίηση. Σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα γίνονται οι δάσκαλοι αυτών. Για π.χ. σε μια εκδήλωση που είχε γίνει στην Πλατεία Γεωργίου στην Πάτρα τα παιδιά του ειδικού σχολείου συνεργάστηκαν με παιδιά γενικού σχολείου και συγκεκριμένα στην ΣΤ΄ Τάξη του γενικού σχολείου τα μάθαιναν αλληλογραφία, ρομποτική (πώς να φτιάχνουν δηλαδή ρομπότ) κ.ά. Ακόμη, συνεργάζονται και σε διάφορες γιορτές όπως των Χριστουγέννων όπου κάνουν κοινές πρόβες και καλούν πολύ κόσμο. Έχουν έρθει σε επαφή και με ενήλικες με ειδικές ανάγκες μέσα από διάφορα προγράμματα και έχουν φτάσει μέχρι και την Αθήνα όπου διοργάνωσαν έκθεση ζωγραφικής, τα έσοδα της οποίας χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες του σχολείου.

Παρ' όλες τις ελλείψεις και δυσκολίες που αντιμετωπίζει το σχολείο οι δάσκαλοι των παιδιών δίνουν μεγάλο αγώνα και για να αποκτήσουν έναν χώρο δικό τους αλλά και να διδάξουν και

τα παιδιά όπως πρέπει και να τα κοινωνικοποιήσουν συμμετέχοντας σε διάφορες εκδηλώσεις και δραστηριότητες εκτός και εντός του σχολείου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

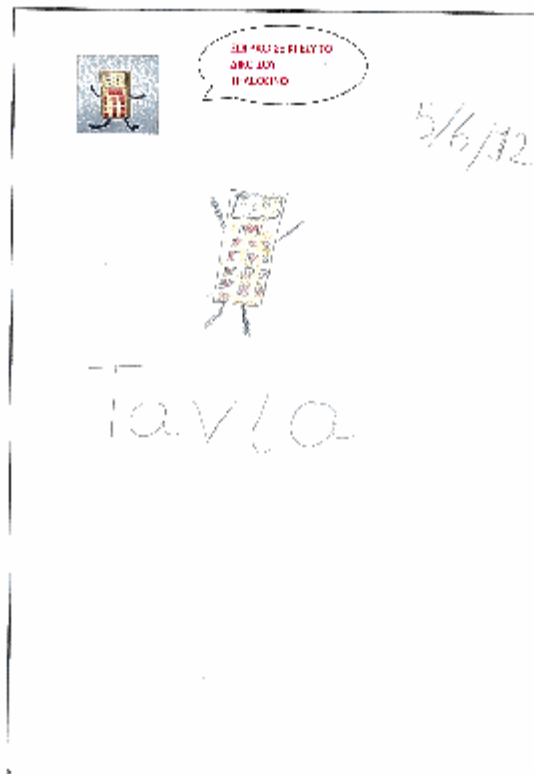
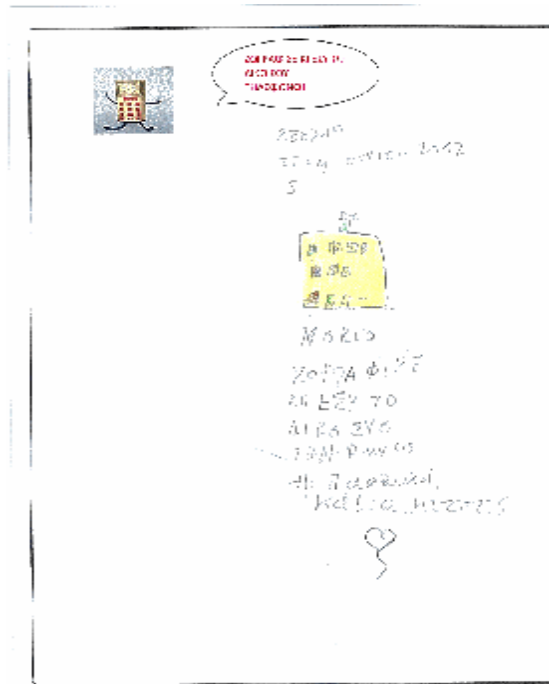
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

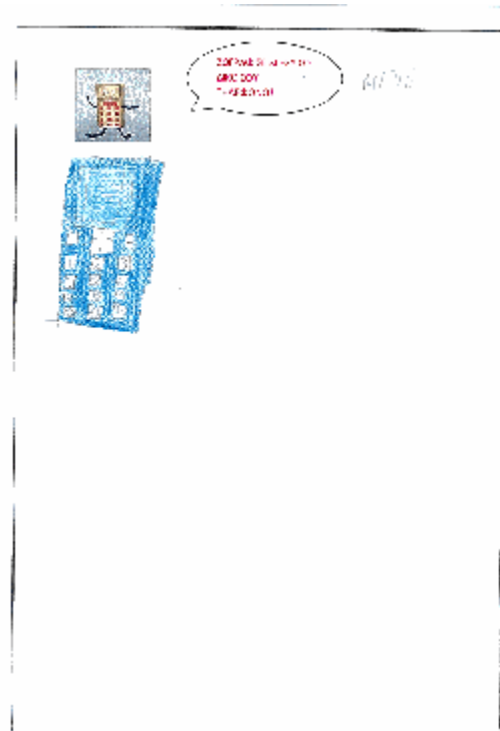
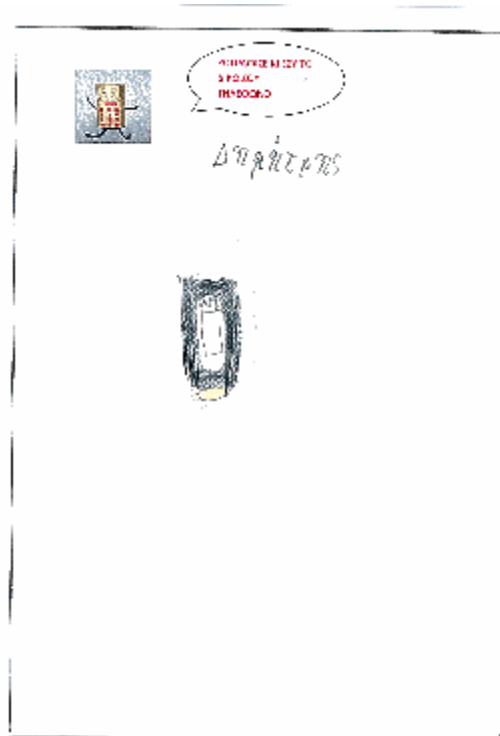




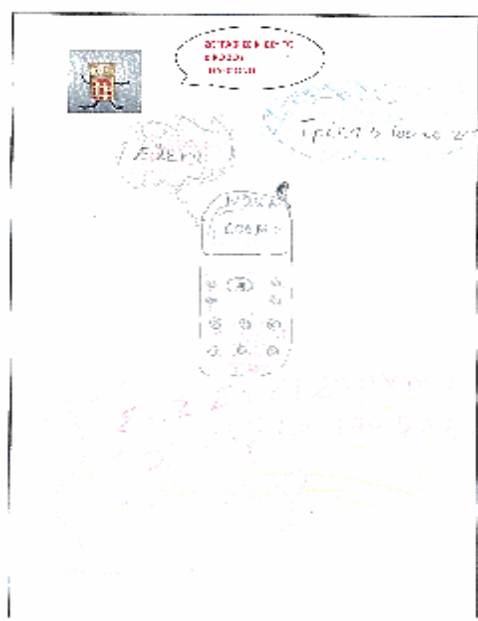
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Κ'

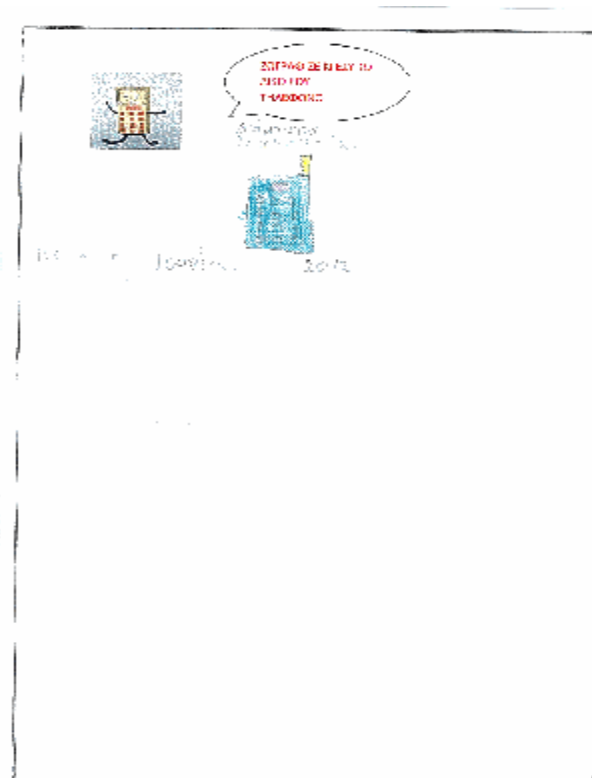
ΟΙ ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ











Το πρόγραμμα το παρακολούθησαν η τότε εποπτεύουσα καθηγήτρια μου κα Αλεξίου, οι τρεις δάσκαλοι των παιδιών που τα συνόδευαν, η κα Γκούντη και μια 2^η υπεύθυνη του μουσείου η οποία τραβούσε φωτογραφίες και βίντεο για το αρχείο του μουσείου. Για το δικό μου αρχείο, δηλαδή της πτυχιακής οι φωτογραφίες που τραβήχτηκαν ήταν από την πίσω πλευρά των παιδιών διότι οι γονείς τους δεν επιθυμούσαν να φανούν τα πρόσωπα των παιδιών τους.