



ΜΟΥΣΕΙΟ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ
& ΔΙΑΣΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ
ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΕΤΟΣ ΙΔΡΥΣΕΩΣ 1981



ΣΧΟΛΗ
ΜΩΡΑΪΤΗ

3ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα:

Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη
δημιουργικότητα

Πρακτικά Συνεδρίου

Τόμος Α΄

Επιμέλεια:

Γιώτα Παπαδημητρίου, Χριστόφορος Κωσταρής

3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα»

**Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ
Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος
Ελληνικό Τμήμα της IBBY-Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου
Σχολή Μωραΐτη**

3ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα:
Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη
δημιουργικότητα

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Τόμος Α΄

Επιμέλεια: Γιώτα Παπαδημητρίου, Χριστόφορος Κωσταρής

ISBN: 978-618-83517-5-2 (Α΄τόμος)

ISBN SET: 978-618-83517-4-5

Αθήνα 2018

3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα»

© Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ

Ανάρτηση του τόμου: <http://www.ekedisy.gr/praktika-3ou-synedriou/>

Επιμέλεια έκδοσης: Γιώτα Παπαδημητρίου, Χριστόφορος Κωσταρής

Έτος έκδοσης: 2018

ISBN: 978-618-83517-5-2 (α' τόμος)

ISBN SET: 978-618-83517-4-5

Την ευθύνη των κειμένων φέρουν οι συγγραφείς και διατηρούν το δικαίωμα χρήσης τους. Απαγορεύεται η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή των κειμένων. Επιτρέπεται η χρήση των κειμένων για επιστημονικούς και διδακτικούς λόγους.

Εκπαίδευση και πολιτισμός: Χτίζοντας συνεργασίες, δημιουργώντας ευκαιρίες για παιδιά με και χωρίς αναπηρία

Χαρίκλεια Κανάρη

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kanarixarikleia@hotmail.com

Μαρία Παπαζαφείρη

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
marapaza@uth.gr

Βασίλειος Αργυρόπουλος

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
vassargi@uth.gr

Περίληψη

Η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις διαφορές τους υπαγορεύεται από πολλές διεθνείς συμβάσεις και αποτελεί ζητούμενο των σύγχρονων κοινωνιών. Ειδικότερα, για τα παιδιά με αναπηρία η άρση φραγμών πρόσβασης σε διαφορετικούς τομείς της κοινωνικής ζωής όπως η εκπαίδευση και ο πολιτισμός και η παροχή ίσων ευκαιριών σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης –τυπικής, μη τυπικής και άτυπης– αποτελεί διεθνώς αντικείμενο διαφόρων μελετών και αντίστοιχων πολιτικών και πρακτικών. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων κρίνεται αναγκαία η διεπιστημονική προσέγγιση αλλά και η συνέργεια μεταξύ διαφορετικών φορέων σε τοπικό αλλά και ευρύτερο επίπεδο. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται το παράδειγμα της συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών φορέων και ατόμων στην πόλη του Βόλου όπως: α. οι Παιδικές Βιβλιοθήκες «Στέκι Παιδιού» και «Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών» Νεάπολης του Δήμου Βόλου, β. Ειδικά Σχολεία, και γ. επιστημονικό προσωπικό του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στόχος της συνεργασίας αυτής ήταν ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με αναπηρία. Αφορμή ήταν η πολυαισθητική μουσειοσκευή του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης η οποία σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος με φορέα υλοποίησης το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Η δράση περιλάμβανε τις εξής φάσεις: α. την ενημέρωση των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης, β. τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων με γνώμονα τα χαρακτηριστικά, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δεξιότητες των παιδιών, γ. την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, και δ. την αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Η δράση ολοκληρώθηκε με την οργάνωση μιας έκθεσης με έργα παιδιών με και χωρίς αναπηρία σε πολιτιστικό κέντρο της πόλης του Βόλου. Η συνολική εμπειρία αυτής της συνεργασίας επιβεβαιώνει ότι η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας μπορεί να αποτελέσει μια γόνιμη αφετηρία για την υλοποίηση και τη διεύρυνση ανάλογων δράσεων, τη διάδοση καλών πρακτικών με ευρύτερη εκπαιδευτική και κοινωνική απήχηση συμβάλλοντας στην παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στον πολιτισμό σε όλα τα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδιά με αναπηρία, εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτισμός, δίκτυα συνεργασίας.

1. Εισαγωγή

Στην εποχή μας η γνώση και η εκπαίδευση αντιμετωπίζονται ως ανθρώπινο δικαίωμα και δημόσιο αγαθό. Η ουμανιστική αυτή προσέγγιση δίνει έμφαση σε κοινωνικές ομάδες που για διαφορετικούς λόγους υφίστανται διακρίσεις ή διατρέχουν τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού (UNESCO, 2015). Ανάμεσα σε αυτές είναι και τα άτομα με αναπηρίες, το δικαίωμα των οποίων για ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή στην εκπαίδευση, τον πολιτισμό και σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής αναγνωρίζεται από πολλές διεθνείς συμβάσεις (UN, 2006·UNESCO, 1994). Παράλληλα, οι γενικότερες κοινωνικές

αλλαγές, οι αλλαγές στην εκπαίδευση, οι θεωρίες για τη γνώση και τη μάθηση που αναγνωρίζουν τους διαφορετικούς τρόπους που οι άνθρωποι μαθαίνουν αλλά και τα διαφορετικά πλαίσια μέσα στα οποία συντελείται η μάθηση, αναδεικνύουν όλο και περισσότερο την αξία της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και μάθησης (Black, 2012; Hooper-Greenhill, 2007; Νικονάνου, 2015α; Romi & Schmida, 2009; UNESCO, 2015). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται, μεταξύ άλλων, και στους τρόπους με τους οποίους μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης (π.χ. μουσεία, βιβλιοθήκες, κέντρα επιστημών κ.ά.) μπορούν να επηρεάσουν και να εμπλουτίσουν την τυπική εκπαίδευση (Black, 2012; Κολιόπουλος, 2017; Νικονάνου, 2015α).

Πολλοί ερευνητές⁵² έχουν επισημάνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης σε μη τυπικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης σε σχέση με το σχολείο, όπως το περιεχόμενο, η μάθηση μέσω αντικειμένων (π.χ. στην περίπτωση των μουσείων), η ευελιξία, η «ανοιχτότητα» στους διαφορετικούς τρόπους που οι άνθρωποι μαθαίνουν, η εμπειρία, η βιωματική μάθηση, η αξιοποίηση ενός εύρους μεθόδων και μέσων, η ψυχαγωγία, η έλλειψη υποχρέωσης για επιδόσεις, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η έμφαση στα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των ατόμων που μαθαίνουν κ.ά. (Hooper-Greenhill, 2007; Κολιόπουλος, 2017; Νικονάνου, 2015α; Vartiainen & Enkenberg, 2013). Παρά την έλλειψη τυπικών συστημάτων αξιολόγησης τα μαθησιακά οφέλη σε μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης είναι πολλαπλά. Στην περίπτωση των μουσείων και των χώρων πολιτιστικής αναφοράς στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (generic learning outcomes) περιλαμβάνονται όχι μόνο η γνώση αλλά και η διαδικασία της κατανόησης, διαφορετικές δεξιότητες, οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι συμπεριφορές, η δημιουργικότητα, η ψυχαγωγία, η έμπνευση κ.ά. (Hooper-Greenhill, 2007).

Τα παραπάνω έχουν ιδιαίτερη σημασία για όλους τους ανθρώπους αλλά και για τα παιδιά συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τις τελευταίες δεκαετίες τα μουσεία και άλλοι χώροι πολιτισμού και εκπαίδευσης επιδιώκουν να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε παιδιά με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ενδεικτικά: Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Τουντασάκη, 1997; Golding, 2007; Kanari & Vemi, 2012; Μπούνια, 2015; Pearson & Aloysius, 1994; Τσιτούρη, 2004). Στη βιβλιογραφία τονίζονται τα σημαντικά οφέλη των μαθητών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δράσεις διαφόρων φορέων μη τυπικής εκπαίδευσης. Ανάμεσα σε αυτά περιλαμβάνονται η παροχή εκπαιδευτικών και κοινωνικών εμπειριών έξω από το περιβάλλον του σχολείου, η επίτευξη ποικίλων γνωστικών στόχων, η δυνατότητα πολυαισθητηριακής προσέγγισης της γνώσης, η επαφή με την τέχνη και τον πολιτισμό, η δυνατότητα έκφρασης και η δημιουργικότητα, η καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων, η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, η αύξηση της συμμετοχής και των κινήτρων, η αυτοεκτίμηση, η ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης κ.ά. (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011; Golding, 2007; Κανάρη κ.ά., 2017; Παπαϊωάννου-Μπούγα, 2011; Pearson & Aloysius, 1994; Rosenberg et al., 2003).

Για την ουσιαστική αξιοποίηση χώρων μη τυπικής εκπαίδευσης με παιδιά με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκτός από τις απαραίτητες προϋποθέσεις πρόσβασης (Αργυρόπουλος, 2010; Μπούνια, 2015) και ζητήματα παιδαγωγικού σχεδιασμού με βάση τις αρχές της διαφοροποίησης και του Καθολικού Σχεδιασμού στη Μάθηση (Νικολαραϊζή, 2013) κρίνεται απαραίτητη η διεπιστημονική προσέγγιση, η

⁵² Στο παρόν κείμενο η χρήση του αρσενικού γένους για όρους όπως ερευνητής, εκπαιδευτικός, μαθητής κ.λπ. υποδηλώνει την ιδιότητα και αναφέρεται και στα δύο φύλα.

συνεργασία μεταξύ διαφορετικών φορέων αλλά και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Argyropoulos et al., 2017a; 2017b; Kanari & Argyropoulos, 2014; Νικονάνου, 2015α). Στη σχέση μουσείου και σχολείου τονίζεται ιδιαίτερα ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών (Black, 2012; Κανάρη, 2014; Νικονάνου, 2015α). Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που επιλέγουν και «οδηγούν» τους μαθητές τους σε χώρους μη τυπικής εκπαίδευσης και έχουν το πλεονέκτημα να γνωρίζουν τους μαθητές τους και να μπορούν να ενισχύσουν την εμπειρία τους πριν και μετά την επίσκεψη σε έναν χώρο. Ακόμη, μπορούν να συμβάλλουν στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να αξιοποιήσουν εκπαιδευτικό υλικό μουσείων με δημιουργικό τρόπο ή να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν επισκέψεις σε διάφορους χώρους (Νικονάνου, 2015α; Vemi & Kanari, 2008). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας μεταξύ σχολείων και χώρων μη τυπικής εκπαίδευσης είναι ζητήματα που τονίζονται και για τις περιπτώσεις σχολικών ομάδων με παιδιά με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανεξάρτητα από το πλαίσιο φοίτησης (γενικό ή ειδικό) (Κανάρη, 2014; Kanari & Vemi, 2012; Kanari & Argyropoulos, 2014; Rosenberg et al., 2003).

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στο παράδειγμα της ανάπτυξης μιας συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών φορέων, ατόμων με διαφορετική επιστημονική εξειδίκευση και εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) με στόχο την αξιοποίηση μιας μουσειοσκευής για τον Κυκλαδικό Πολιτισμό και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με αναπηρία από ειδικά σχολεία της πόλης του Βόλου.

2. Εκπαιδευτικά Προγράμματα για παιδιά με αναπηρία με θέμα τον Κυκλαδικό Πολιτισμό

2.1. Το πλαίσιο συνεργασίας - Φάσεις σχεδιασμού και υλοποίησης

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα με θέμα τον Κυκλαδικό Πολιτισμό για παιδιά με αναπηρία πραγματοποιήθηκαν τον Νοέμβριο του 2017 στην πόλη του Βόλου με τη συνεργασία διαφορετικών φορέων και ατόμων. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ήταν προσωπικό από τις Παιδικές Βιβλιοθήκες του Δήμου Βόλου, επιστημονικό προσωπικό του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, στη Μουσειοπαιδαγωγική και στην προσβασιμότητα ατόμων με αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και εκπαιδευτικοί ΕΑΕ τεσσάρων ειδικών σχολείων της πόλης (ένα Νηπιαγωγείο και τρία Δημοτικά). Η συνεργασία αυτή προέκυψε με αφορμή τον δανεισμό της πολυαισθητικής μουσειοσκευής για τον Κυκλαδικό Πολιτισμό του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης (Argyropoulos et al., 2017b), (βλ. ενότητα 2.2.) από τις Παιδικές Βιβλιοθήκες του Δήμου Βόλου και την πρόθεση των υπευθύνων να απευθύνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και σε μαθητές ειδικών σχολείων. Για αυτόν τον σκοπό επιδιώχθηκε η συνεργασία με επιστημονικό προσωπικό από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας που ανέλαβε την επικοινωνία με τα ειδικά σχολεία, την οργάνωση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της διεπιστημονικότητας, την ανομοιογένεια των μαθητών και τη σημασία του ρόλου και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών των ειδικών σχολείων, επιδιώχθηκε η συστηματική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο συνεργασίας με τις ακόλουθες φάσεις οι οποίες ακολουθούν και χρονολογική σειρά :

- α. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ: Στόχοι αυτής της φάσης συνεργασίας ήταν η γνωριμία μεταξύ των συμμετεχόντων και η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, η παρουσίαση της πολυαισθητικής μουσειοσκευής για τον Κυκλαδικό Πολιτισμό και η ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων για τον σχεδιασμό των

- εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στη συνάντηση συμμετείχαν, εκτός από το προσωπικό του Δήμου Βόλου και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, πέντε εκπαιδευτικοί ΕΑΕ που εκπροσωπούσαν τα τέσσερα ειδικά σχολεία που συμμετείχαν στη δράση. Παρότι οι μουσειοσκευές αποτελούν ένα διαδεδομένο, δανειστικό και μετακινούμενο εκπαιδευτικό υλικό μουσείων (Νικονάνου (2015b)), αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συνάντηση δεν τις γνώριζαν. Μετά την παρουσίαση του υλικού ακολούθησε συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων για τους τρόπους με τους οποίους το περιεχόμενο της μουσειοσκευής θα μπορούσε να λειτουργήσει ως αφετηρία για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων με γνώμονα τα χαρακτηριστικά των παιδιών που θα συμμετείχαν από κάθε σχολείο και ορίστηκε ένα χρονοδιάγραμμα για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την υλοποίησή τους.
- β. Σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων: Μετά την ενημερωτική συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ ακολούθησε ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την ανταλλαγή ιδεών και προτάσεων για τους στόχους, το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στηρίχτηκε στις θεωρητικές αρχές της διαφοροποίησης και του Καθολικού Σχεδιασμού στη Μάθηση (Νικολαραϊζή, 2013). Το τελικό αποτέλεσμα ήταν ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ποικιλία δραστηριοτήτων –ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, διαφορετικούς τρόπους εμπλοκής και συμμετοχής των μαθητών– και ευελιξία, ώστε τα εκπαιδευτικά προγράμματα να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά και τις ανομοιογενείς ανάγκες και δεξιότητες των παιδιών καθεμιάς από τις σχολικές ομάδες που συμμετείχαν στα προγράμματα.
- γ. Υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων: Τα εκπαιδευτικά προγράμματα πραγματοποιήθηκαν στο «Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών» Νεάπολης. Ο χώρος αυτός εκτός από τις υποδομές που διαθέτει –άνετες αίθουσες, εργαστήριο για εικαστικές δραστηριότητες κ.ά.– είναι προσβάσιμος σε παιδιά με κινητική αναπηρία. Υλοποιήθηκαν τρία εκπαιδευτικά προγράμματα με διάρκεια περίπου 2 ώρες το καθένα. Ο συνολικός αριθμός των παιδιών που συμμετείχαν ήταν 23 παιδιά με διαφορετικές αναπηρίες. Κάθε ομάδα παιδιών συνοδευόταν από τους εκπαιδευτικούς τους αλλά και από άλλο επιστημονικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό των σχολείων.
- δ. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων: Για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δόθηκαν στους συμμετέχοντες από τα ειδικά σχολεία φύλλα αξιολόγησης τα οποία περιελάμβαναν συνολικά έντεκα ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις συνολικά ομαδοποιούνταν σε δύο βασικούς άξονες και συγκεκριμένα στους εξής: α. απόψεις των συμμετεχόντων για τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους, και β. απόψεις των συμμετεχόντων για την ανταπόκριση και τα μαθησιακά οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές τους. Συνολικά, συγκεντρώθηκαν 12 φύλλα αξιολόγησης και η επεξεργασία των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε με ανάλυση σε κατηγορίες και υποκατηγορίες (Miles & Huberman, 1994).

2.2. Εκπαιδευτικό υλικό, στόχοι και περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Η πολυαισθητική μουσειοσκευή για τον Κυκλαδικό Πολιτισμό του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης (Argyropoulos et al., 2017b), που ήταν και το βασικό αφετηριακό υλικό για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+ με τίτλο *BaGMIVI: Bridging the Gap between Museums and Individuals with Visual Impairments*, με συντονιστή φορέα υλοποίησης το Πανεπιστήμιο

Θεσσαλίας (Argyropoulos et al., 2016)⁵³. Το γεγονός ότι η μουσειοσκευή δημιουργήθηκε για την ενίσχυση της πρόσβασης των παιδιών με αναπηρία όρασης στη συγκεκριμένη θεματική, δε σημαίνει ότι δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί και με άλλες σχολικές ομάδες. Ο σχεδιασμός της μουσειοσκευής υπηρετεί βασικές αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στη Μάθηση, όπως οι διαφορετικοί τρόποι αναπαράστασης του περιεχομένου, οι διαφορετικοί τρόποι έκφρασης και δράσης και η ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Νικολαράιζη, 2013). Η μουσειοσκευή περιλαμβάνει τρισδιάστατα αντικείμενα και υλικό, όπως γενικότερα περιέχουν οι μουσειοσκευές (Νικονάνου, 2015β). Τα αντικείμενα αυτά είναι ένα μαρμάρινο αντίγραφο κυκλαδικού ειδωλίου, θραύσματα από αντίγραφα ειδωλίων για την κατασκευή παζλ, ένας κεντημένος χάρτης με τις Κυκλάδες, ένας απτικός χάρτης νερού, ένα απτικό βιβλίο, υλικό για δημιουργικές δραστηριότητες και ένα εκπαιδευτικό video για τη χρήση και αξιοποίηση της μουσειοσκευής (Argyropoulos et al., 2017b) (βλ. εικόνα 1):



Εικόνα 1. Το περιεχόμενο της πολυαισθητητικής μουσειοσκευής για τον Κυκλαδικό Πολιτισμό

Με κύριο υλικό λοιπόν τη μουσειοσκευή αυτή και με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ΕΑΕ διαμορφώθηκαν οι στόχοι και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ήταν οι μαθητές: α. να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν βασικές έννοιες που συνδέονται με τις Κυκλάδες και τα κυκλαδικά ειδώλια (π.χ. το σχήμα του κύκλου, τα νησιά, την ανθρώπινη φιγούρα στα κυκλαδικά ειδώλια), β. να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν μεταξύ τους αλλά και με ενήλικες, γ. να χειριστούν διαφορετικά υλικά και αντικείμενα, και δ. να κατασκευάσουν τα δικά τους έργα.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, εκτός από το υλικό της μουσειοσκευής, δημιουργήθηκε και πρόσθετο υλικό (π.χ. οπτικοποίηση της λεκτικής πληροφορίας σε καρτέλες) και σχεδιάστηκαν ποικίλες ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν με ευελιξία ανάλογα σε κάθε ομάδα. Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν κατά περίπτωση ήταν εισαγωγικές ασκήσεις γνωριμίας με χρήση αντικειμένων και μουσική, αφήγηση σε συνδυασμό με μουσική ή καρτέλες με οπτικοποιημένη πληροφορία για τις Κυκλάδες, δραστηριότητες με τον απτικό χάρτη νερού για την κατανόηση του κύκλου και της έννοιας του νησιού, δραστηριότητες δημιουργίας

⁵³ Περισσότερα για τους εταίρους, τις δράσεις και τα παραδοτέα του Προγράμματος βλ. στον δικτυακό τόπο <http://bagmivi-project.eu/index.php>

διαδρομών στον κεντημένο χάρτη, μουσικοκινητικές και εικαστικές δραστηριότητες σωματογνωσίας, δραστηριότητες μίμησης της στάσης του σώματος στα κυκλαδικά ειδώλια, απτική εξερεύνηση κυκλαδικών ειδωλίων και δημιουργικές δραστηριότητες, όπως ζωγραφική και κατασκευή ειδωλίων με πηλό. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης στα παιδιά, στην επικοινωνία με απλό και κατανοητό λόγο, στην παροχή οδηγιών με σαφήνεια, στην εμπύχωση, την ενθάρρυνση και την επιβράβευση.

2.3. Αποτελέσματα: αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Με βάση την επεξεργασία των απαντήσεων 12 συνολικά φύλλων αξιολόγησης που δόθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ΕΑΕ και στο επιστημονικό προσωπικό (βλ. ενότητα 2.1.), ως προς τον πρώτο άξονα ερωτήσεων που διερευνούσε τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους, η γενική αποτίμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κρίνεται πολύ θετική. Οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην προπαρασκευαστική συνάντηση με τους υπεύθυνους του προγράμματος έκριναν τη συνάντηση αυτή πολύ βοηθητική. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η πρώτη φάση συνεργασίας εκτός από την ενημέρωση για τη μουσειοσκευή και το περιεχόμενό της έδωσε επίσης την αφορμή για περαιτέρω μελέτη και επεξεργασία του θέματος στο σχολείο, για τον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων για τους μαθητές και την προετοιμασία των μαθητών, πριν από το πρόγραμμα, ακολουθώντας όπως αναφέρθηκε μια «κοινή γραμμή». Όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τα προγράμματα ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους για λόγους που κατατάσσονται στις ακόλουθες κατηγορίες (βλ. Πίνακα 1):

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Είδος και ποικιλία δραστηριοτήτων	Πολυαισθητηριακή προσέγγιση Αξιοποίηση διαφορετικών μέσων και υλικών Βιωματική μάθηση Κατανοητές δραστηριότητες Δημιουργικότητα Ατομική έκφραση και ομαδικές δραστηριότητες
Δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος	Συνοχή Ομαλή εναλλαγή δραστηριοτήτων Διάρκεια προγράμματος
Εμπύχωση	Προετοιμασία και οργάνωση των υπευθύνων Επικοινωνία Ενθάρρυνση

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα οι συμμετέχοντες στα θετικά στοιχεία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανέφεραν το είδος και την ποικιλία των δραστηριοτήτων, επισημαίνοντας την αξιοποίηση διαφορετικών αισθήσεων, τα διαφορετικά μέσα, τα υλικά και τις βιωματικές δραστηριότητες (οπτικοακουστικά και απτικά ερεθίσματα, μουσική, κίνηση, εργαστήρι πηλού, ζωγραφική κ.ά.) που έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά να

επικοινωνήσουν και να εκφραστούν δημιουργικά και σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο. Ακόμη ανέφεραν ότι το πρόγραμμα ήταν «κατανοητό και βατό» με δραστηριότητες προσαρμοσμένες στα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις δεξιότητες των παιδιών. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στη συνοχή του προγράμματος, στην κατάλληλη σύνδεση των δραστηριοτήτων και στην ομαλή μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, καθώς επίσης και στη διάρκεια των προγραμμάτων που δεν κούρασε τα παιδιά. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ ανέφεραν ζητήματα εμπύχωσης, επισημαίνοντας ότι οι υπεύθυνοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ήταν «άρτια προετοιμασμένοι και οργανωμένοι» υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντας την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω σχόλια:

«Οι δραστηριότητες είχαν μια σειρά, ήταν ευχάριστες και δημιουργικές. Οι μαθητές δεν έχασαν καθόλου το ενδιαφέρον τους, γιατί είχαν συνεχώς εμπύχωση κυρίως από τους υπεύθυνους που ήταν άριστα οργανωμένοι» (ΕΕΑΕ8)⁵⁴.

«Υπήρχαν πολλές βιωματικές δραστηριότητες με πολλών ειδών ερεθίσματα που αφορούσαν άμεσα τους μαθητές» (ΕΕΑΕ10).

Με βάση τις απαντήσεις σε ερώτηση για το αν και τι αποκόμισαν οι ίδιοι ως επαγγελματίες από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν τις θετικές εντυπώσεις τους από την εμπειρία της συνεργασίας αυτής, επισημαίνοντας διαφορετικά οφέλη για τους ίδιους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ ανέφεραν ότι ήταν σημαντική για αυτούς η πληροφορία και η ενημέρωση που έλαβαν για τις μουσειοσκευές, καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να τις προμηθευτούν και να τις αξιοποιήσουν με τους μαθητές τους. Επίσης, αναφέρθηκαν στη θετική εμπειρία που είχαν από την επικοινωνία και τη συνεργασία με ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός σχολείου, καθώς και στις μεθόδους που αξιοποιήθηκαν και ανέδειξαν ποικίλες δεξιότητες των παιδιών. Ακόμη επισήμαναν τα οφέλη από τη συνεργασία με άλλους συναδέλφους τους αλλά και με συνεργάτες εκτός σχολείου, ζητήματα που μπορούν να διευρύνουν τις δυνατότητες των ίδιων αλλά και τις εμπειρίες των μαθητών τους. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω σχόλια:

«Η απόκτηση γνώσεων για τις μουσειοσκευές και η δυνατότητα αξιοποίησης του υλικού αυτού ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή» (ΕΕΑΕ3).

«Δόθηκε η ευκαιρία να παρέχουμε στους μαθητές μας νέα ερεθίσματα και δραστηριότητες σε ένα διαφορετικό πλαίσιο» (ΕΕΑΕ5).

«Ανακαλύψαμε δεξιότητες ορισμένων μαθητών που δεν τις εμφανίζουν στο σχολικό πλαίσιο» (ΕΕΑΕ1).

«Όταν υπάρχει καλή συνεργασία μπορούμε να πετύχουμε το ακατόρθωτο» (ΕΕΑΕ9).

«Η γνωριμία και η συνεργασία με νέους ανθρώπους» (ΕΕΑΕ2).

Ως προς τον δεύτερο άξονα του φύλλου αξιολόγησης (βλ. ενότητα 2.1.) και τις απόψεις των συμμετεχόντων για την ανταπόκριση και τα μαθησιακά οφέλη των μαθητών τους όλοι οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ αξιολόγησαν θετικά τα προγράμματα αναφέροντας μαθησιακά οφέλη, όπως αυτά παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίνακα 2):

⁵⁴ Η κωδικοποίηση ΕΕΑΕ, 1, 2... αναφέρεται στους συμμετέχοντες Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Πίνακας 2: Μαθησιακά οφέλη για τους μαθητές

<u>Κατηγορίες</u>	<u>Υποκατηγορίες</u>
Γνώσεις	Σχήματα Γεωγραφικά στοιχεία Έργα τέχνης (ειδώλια και ανθρώπινη φιγούρα)
Δεξιότητες	Δεξιότητες επικοινωνίας Δεξιότητες συνεργασίας Λεπτή κινητικότητα Αδρή κινητικότητα
Δημιουργικότητα	Κατασκευή έργων
Συναίσθημα	Ικανοποίηση Χαρά
Ψυχαγωγία	Ενθουσιασμός
Νέες εμπειρίες	Νέο περιβάλλον Διαφορετικοί άνθρωποι

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ ανέφεραν διαφορετικά μαθησιακά οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές τους, όπως γνώσεις (π.χ. για τα σχήματα όπως ο κύκλος που συνδέεται με την ονομασία των Κυκλάδων, η έννοια του νησιού, η γνώση έργων τέχνης όπως τα ειδώλια και η αναπαράσταση του ανθρώπινου σώματος, το φύλο κ.λπ). Τόνισαν την καλλιέργεια δεξιοτήτων –όπως δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας– επισημαίνοντας τη σημασία των ομαδικών δραστηριοτήτων, του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης με τους υπεύθυνους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επίσης, ανέφεραν την καλλιέργεια δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας (π.χ. χειρισμός αντικειμένων, ζωγραφική, εργασία με πηλό), οπτικοκινητικού συντονισμού (π.χ. δραστηριότητα δημιουργίας διαδρομών στον κεντημένο χάρτη) αλλά και αδρής κινητικότητας μέσα από μουσικοκινητικές και άλλες δραστηριότητες. Η δημιουργικότητα αναφέρθηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, ορισμένοι από τους οποίους τόνισαν την ικανοποίηση και τη χαρά των παιδιών από αυτή τη δημιουργική διαδικασία. Το στοιχείο της ψυχαγωγίας, επίσης, αξιολογήθηκε ως πολύ σημαντικό από τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ οι οποίοι ανέφεραν τη χαρά και τον ενθουσιασμό των παιδιών. Τέλος, δεν παρέλειψαν να αναφέρουν την ευκαιρία παροχής νέων εμπειριών στους μαθητές τους σε ένα διαφορετικό περιβάλλον και τη γνωριμία με νέους ανθρώπους που δεν γνώριζαν. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

«Γνώσεις για τα νησιά, για τα ειδώλια..» (ΕΕΑΕ1).

«Καλλιεργήθηκαν κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες, βίωσαν το συναίσθημα της χαράς και της ικανοποίησης» (ΕΕΑΕ2).

«Το πρόγραμμα συνέβαλε στον ψυχοκινητικό τομέα» (ΕΕΑΕ7).

«Κάθε παιδί κατάφερε να φτιάξει το δικό του έργο με τον δικό του τρόπο...Τα παιδιά έδωσαν τον καλύτερο εαυτό τους. Το χάρηκαν και αυτό φάνηκε» (ΕΕΑΕ8).

«Συναίσθημα, ερεθίσματα από έναν νέο χώρο και διαφορετικούς ανθρώπους...εμπειρία, κάτι νέο στην καθημερινότητα» (ΕΕΑΕ5).

3. Συζήτηση

Η συνολική εμπειρία της συνεργασίας που περιγράφηκε στις προηγούμενες ενότητες, η υλοποίηση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιβεβαιώνει συμπεράσματα και άλλων σχετικών μελετών και παραδειγμάτων για τη σημασία ανάπτυξης συνεργασιών μεταξύ φορέων τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Οι συνεργασίες αυτές μπορούν να αποτελέσουν μια γόνιμη αφετηρία για την παιδευτική αξιοποίηση χώρων μη τυπικής εκπαίδευσης, τη διεύρυνση ανάλογων δράσεων και την ενδυνάμωση τόσο του προσωπικού χώρων πολιτιστικής αναφοράς όσο και των εκπαιδευτικών (Argyropoulos et al., 2016; 2017a; 2017b; Νικονάνου, 2015a). Είναι αυτονόητο ότι οι χώροι μη τυπικής εκπαίδευσης διαφέρουν ως προς πολλά χαρακτηριστικά και ότι το σχολείο και οι χώροι πολιτιστικής αναφοράς διαφέρουν ως προς την οργάνωση και την αποστολή τους, αλλά μοιράζονται και κοινούς στόχους (Νικονάνου, 2002). Για αυτόν τον λόγο η ουσιαστική σύζευξη τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης προϋποθέτει μια πιο συστηματική ανάπτυξη συνεργασιών και τη δημιουργία ενός θεσμικού πλαισίου που θα υποστηρίζει την ανάπτυξη μιας τέτοιας πολιτικής. Η αναγνώριση της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού ανεξάρτητα από το πλαίσιο φοίτησης έχει αναδείξει την αναγκαιότητα υιοθέτησης των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού στη Μάθηση και της διαφοροποίησης, προκειμένου όλοι οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία (Νικολαράιζη, 2013). Η εφαρμογή των αρχών αυτών και σε περιβάλλοντα μη τυπικής εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη αξιοποίηση των χώρων αυτών, χωρίς να παραβλέπονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης σε αυτά.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων καταδεικνύουν ότι ο κατάλληλος παιδαγωγικός σχεδιασμός, η διεπιστημονική προσέγγιση, η συνεργασία και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών μπορούν να οδηγήσουν στον σχεδιασμό δράσεων με πολλαπλά μαθησιακά οφέλη και για τα παιδιά με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανάλογα με αυτά που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Hooper-Greenhill, 2007). Ιδιαίτερα σημαντικά είναι και τα οφέλη των ίδιων των εκπαιδευτικών από την εμπλοκή τους σε παρόμοιες δράσεις, όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Η ενεργητική συμμετοχή τους σε σχετικές διαδικασίες και όχι ο περιορισμός τους σε ρόλο απλού συνοδού μπορεί να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς, να εμπλουτίσει την καθημερινή σχολική πράξη, να ενισχύσει την κοινωνική αλληλεπίδραση εντός σχολείου αλλά και μεταξύ σχολείου και ευρύτερης κοινότητας και να συμβάλλει στην καλύτερη αξιοποίηση των χώρων μη τυπικής εκπαίδευσης και των υπηρεσιών τους για όλα τα παιδιά αλλά και στην αξιολόγηση ανάλογων δράσεων (Νάκου, 2001; Νικονάνου, 2015a; Vemi & Kanari, 2008). Ζητήματα όπως οι υποδομές προσβασιμότητας (Αργυρόπουλος, 2010; Μπούνια, 2015), επιμόρφωσης του προσωπικού χώρων μη τυπικής εκπαίδευσης σε θέματα αναπηρίας, προσβασιμότητας και Καθολικού Σχεδιασμού (Argyropoulos et al., 2017b), επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση (Κανάρη, 2014; Νικονάνου, 2015a; Vemi & Kanari, 2008) είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τη διεύρυνση των δράσεων αυτών και τη διάδοση καλών πρακτικών.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί και μια ακόμη διάσταση αυτών των δράσεων με βάση το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία. Την ίδια χρονική περίοδο οι Παιδικές Βιβλιοθήκες του Δήμου Βόλου υλοποίησαν εκπαιδευτικά προγράμματα για τον Κυκλαδικό Πολιτισμό και με σχολικές ομάδες γενικών σχολείων. Η συνολική δράση ολοκληρώθηκε με την οργάνωση μιας έκθεσης με έργα

ζωγραφικής και κεραμικής παιδιών με και χωρίς αναπηρία στο Κέντρο Τέχνης Τζόρτζιο ντε Κίρικο στην πόλη του Βόλου, γεγονός που είχε μεγάλη εκπαιδευτική και κοινωνική απήχηση, όπως φάνηκε από την προσέλευση του κόσμου στα εγκαίνια της έκθεσης, την εκπαιδευτική αλλά και τη γενικότερη κοινωνική απήχηση και τα σχετικά δημοσιεύματα στον τοπικό Τύπο. Η έκθεση αυτή ήταν μια πρωτοβουλία που έδειξε ότι η τέχνη δε δημιουργεί διαχωριστικές γραμμές και ότι όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις διαφορές τους έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται δημιουργικά μέσα από αυτή. Η παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, στην τέχνη και στον πολιτισμό σε όλα τα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο μιας συστηματικής πολιτικής εκπαίδευσης και πολιτισμού και όχι αποσπασματικής αντιμετώπισης και είναι ευθύνη όλων σε μια κοινωνία δημοκρατική που σέβεται και αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα.

Ευχαριστίες

Ευχαριστίες απευθύνονται στην κυρία Παρασκευή Τσιμά ιστορικό-αρχαιολόγο, υπεύθυνη στο «Στέκι Παιδιού» της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του Δ.Ο.Ε.Π.Α.Π. - ΔΗ.Π.Ε.ΘΕ. και επιστημονική υπεύθυνη των «Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών» Νεάπολης και Αρτέμιδας της Κ.Ε.Κ.Π.Α. - Δ.Ι.Ε.Κ. του Δήμου Βόλου, καθώς επίσης και στους εκπαιδευτικούς των ειδικών σχολείων του Βόλου για τη συμμετοχή τους και τη συνεργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Argyropoulos, V., Nikolarazi, M., Chamonikolaou, S. & Kanari, Ch. (2016). Museums and people with visual disability: An exploration and implementation through an ERASMUS+ Project. *Proceedings of EDULEARN2016 Conference* (pp. 4509-4516). Barcelona 4-6/7/2016. Barcelona: IATED.
- Argyropoulos, V., Nikolarazi, M., Kanari, Ch. & Chamonikolaou, S. (2017a). Current and future trends in museums regarding visitors with disabilities: The case of visitors with visual impairments. *Proceedings of the 9th ICEVI European Conference "Empowered by dialogue"* (pp. 32-33). Bruges 2-7/7/2017. Bruges: ICEVI.
- Argyropoulos, V., Nikolarazi, M., Kanari, Ch., Chamonikolaou, S., Plati, M., Markou, E. & Leotsakou, B. (2017b). Bridging theory and practice in developing inclusive practices in museum: The Greek case. *Proceedings of the 9th ICEVI European Conference "Empowered by dialogue"* (pp. 40-41). Bruges 2-7/7/2017. Bruges: ICEVI.
- Black, G. (2012). *Transforming museums in the twenty-first century*. London: Routledge.
- Golding, V. (2007). Inspiration Africa!: Using tangible and intangible heritage to promote social inclusion amongst young people with disabilities. In S. Watson (ed.) *Museums and their communities* (pp. 358-372). London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, Ei. (2007). *Museums and education. Purpose, pedagogy, performance*. London & New York: Routledge.
- Kanari, H. & Vemi, V. (2012). Museum educational programs for children with disabilities. Current practices in Greece. In Chr. Prachalias (ed.) *Proceedings of the 8th International Conference of Education* (pp. 984-989). Samos Island 5-7/7/2012. Samos: Greece Research of Training Institute of the East Aegean (INEAG).
- Kanari, H. & Argyropoulos, V. (2014). Museum educational programmes for children with visual disabilities. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 6 (3), 13-26.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. California.

- Pearson, A. & Aloysious, C. (1994). *The big foot. Museums and children with learning difficulties*. London: Trustees of the British Museum. British Museum Press.
- Romi, S. & Schmida, M. (2009). Non formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education* 39(2), 257-273.
- Rosenberg, F., Schroder, L. & Wheelock, F. P. (2003). Museum and school collaborations. In: E. S. Axel & N. S. Levent (eds.). *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment* (pp. 364-373). New York: AFB Press.
- United Nations (2006). Convention on the rights of persons with disabilities, Optional protocol to the convention on the rights of persons with disabilities. Ανακτήθηκε στις 21/8/2018 από <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/optionalprotocolrightspersonswithdisabilities.aspx>
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on Special Needs Education, World conference on Special Needs Education: Access and quality, Salamanca, Spain 7-10 June 1994. UNESCO-Ministry of Education and Science Spain. Ανακτήθηκε από http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF στις 21/8/2018
- UNESCO (2015). Rethinking education. Towards a global common good? Ανακτήθηκε στις 20/8/2018 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>
- Vartiainen, H. & Enkenberg, J. (2013). Learning from and with museum objects: design perspectives, environment, and emerging learning systems. *Education Technology Research and Development*, 61, 841-862.
- Vemi, V., & Kanari, H. (2008). School teachers and museum education: A key factor in expanding the inclusive character of museums. *The International Journal of the Inclusive Museum* 1, 1-8.
- Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 17-42). Αθήνα: Διάδραση.
- Αργυρόπουλος, Β. (2010). Το ζήτημα της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στον μουσειακό χώρο. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (επιμ.). *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 309-317). Αθήνα: Νήσος.
- Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. & Τουντασάκη, Ει. (Επιμ.) (1997). *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κανάρη, Χ. (2014). Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του μουσείου με μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 109-110, 61-73.
- Κανάρη, Χ., Αργυρόπουλος, Β. & Φιλιππάτου, Δ. (2017). Κοινωνική ένταξη και μουσεία: Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για τη συνεισφορά των μουσείων στην κοινωνική ένταξη μαθητών με αναπηρία όρασης. *On line International Journal MuseumEdu*, 5, 107-133. Εργαστήριο Μουσειακής Έρευνας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Κολιόπουλος, Δ. (2017). *Η διδακτική προσέγγιση του μουσείου φυσικών επιστημών-Αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη έκδοση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπούνια, Α. (2015). Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες: Δράσεις κοινωνικής ένταξης, διαπολιτισμικής αγωγής και διεύρυνσης της προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα. Στο Ν. Νικονάνου (επιμ.). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα* (σσ. 129-149). ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε στις 20/8/2018 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/715>

- Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νικολαράζη, Μ. (2013). Καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Η σημασία για τους μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 99-120). Αθήνα: Πεδίο.
- Νικονάνου, Ν. (2002). *Αρχαιολογικά μουσεία και σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Νικονάνου, Ν. (2015α). Μουσεία και τυπική εκπαίδευση. Στο Ν. Νικονάνου (επιμ.). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα* (σσ. 89-112). ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε στις 20/8/2018 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/715>
- Νικονάνου, Ν. (2015β). Εκπαιδευτικά εργαλεία: έντυπα και υλικά. Στο Ν. Νικονάνου (επιμ.). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα* (σσ. 203-224). ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε στις 20/8/2018 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/715>
- Παπαϊωάννου-Μπούγα, Α. (2011). Η μουσειακή αγωγή ως μέσο κοινωνικής αγωγής και συναισθηματικής ενδυνάμωσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* 53, 101-109.
- Τσιτούρη, Α. (επιμ.) (2004). *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη 30/10-1/11/2003. Αθήνα: ΥΠΠΟ.