

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΕΙΟΝΟΜΙΑΣ, ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΜΟΥΣΕΙΟΛΟΓΙΑΣ

*Οδηγός Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης
για ειδικεύοντες στο φάσμα του αντικειμένου*

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Ευφροσύνη-Αργυρώ Σταμάκου



ΚΕΡΚΥΡΑ 2022

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΕΙΟΝΟΜΙΑΣ, ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΜΟΥΣΕΙΟΛΟΓΙΑΣ

*Οδηγός Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης
για ειδικευμένους στο φάσμα του αντικείμενου*

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ευφροσύνη-Αργυρώ Σταμάκου

A.M. B2018008

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ:

Σπυρίδων Τζαναβάρης



ΚΕΡΚΥΡΑ 2022

Copyright © Ευφροσύνη-Αργυρώ Σταμάκου, 2022.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία διατίθεται με τους όρους της άδειας χρήσης Creative Commons Αναφορά, Μη Εμπορική Χρήση Παρόμοια Διανομή 4.0 [1] ή μεταγενέστερη, Διεθνής Έκδοση.



Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της πτυχιακής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Ιόνιο Πανεπιστήμιο δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμών του συγγραφέα.

"Να δίνουμε ισοροπία. Αυτή είναι η ατελείωτη και
ωρέωσα δουλειά μας."

Mary Oliver

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σε όλο τον κόσμο, αρκετά μουσεία έχουν αφοσιωθεί στην προσβασιμότητα και τις διευκολύνσεις για το ευρύ κοινό, όπως είναι οι κλειστές λεζάντες για τους κωφούς και βαρήκοους επισκέπτες και οι ράμπες για τους χρήστες αναπηρικών αμαξιδίων. Ωστόσο, δεν είναι ορατές όλες οι αναπηρίες και οι διαταραχές. Όταν πρόκειται να εργαστούν με άτομα που έχουν συγκεκριμένη αναπηρία ή διαταραχή, είναι ζωτικής σημασίας οι εργαζόμενοι των μουσείων να γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν για να διασφαλίσουν ότι οι επισκέπτες με αναπηρία ή διαταραχή θα έχουν μια ευχάριστη εμπειρία στο μουσείο. Πολλά μουσεία έχουν ήδη δημιουργήσει προγράμματα για άτομα με ειδικές αναπηρίες ή διαταραχές. Μέσα από εργαστήρια σχετικά με την προσβασιμότητα, επαγγελματίες ή προσκεκλημένοι ομιλητές μπορούν να συμβάλουν στην διάδοση της ευαισθητοποίησης και στο δικαίωμα του κάθε ανθρώπου να συμμετέχει στην πολιτισμική ζωή της κοινότητας. Πώς μπορούν τα άτομα με αυτισμό να επωφεληθούν από τα μουσεία; Ποια πρόσθετα χαρακτηριστικά μπορούν να παρέχουν τα μουσεία ως υπηρεσίες στην κοινότητα των ατόμων με αυτισμό; Υπάρχουν κάποιες επιπλέον εφαρμογές ή πρακτικές που μπορούν να ακολουθήσουν τα μουσεία;

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«Οδηγός Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης

για επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού»

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να παρουσιάσει τη σχέση του μουσείου με τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Ανατρέχοντας στην πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία, αναλύουμε έννοιες που αφορούν το μουσείο και τη μάθηση προκειμένου να εμβαθύνουμε στο φάσμα του αυτισμού, εντός του μουσειακού πλαισίου. Εντοπίζονται οι ανάγκες των ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε σχέση με την επίσκεψη τους στο μουσείο και αναλύονται τα χαρακτηριστικά τους, τόσο ατομικά όσο και ως προς την κοινωνία. Κύριο κομμάτι της εργασίας αποτελεί ο λόγος στο φάσμα του αυτισμού, που χωρίζεται σε τρία είδη: τον εσωτερικό, τον εγωκεντρικό και τον κοινωνικό. Καταλήγοντας στη χρήση των κοινωνικών ιστοριών, γίνεται αναφορά στη δομή που χρειάζεται να έχουν και στον τρόπο εφαρμογής τους, μέσα από την ψηφιακή εποχή. Η μελέτη περίπτωσης αφορά τη δημιουργία οδηγού στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης για τους επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού, καθώς και τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Τέλος, μέσα από αυτήν την εργασία εντοπίζονται αντίστοιχες πρακτικές μουσείων τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα και γίνονται προτάσεις βελτίωσης τους.

Λέξεις κλειδιά

Αυτισμός, Μουσείο, Μάθηση, Λόγος, Κοινωνικές Ιστορίες, Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης

ABSTRACT

«A social narrative to the Archaeological Museum of Thessaloniki for visitors on the autism spectrum»

This present study aims to present the museum's relationship with people on the autism spectrum. Referring to recent international bibliography, we analyse concepts related to the museum and learning in order to delve into the spectrum of autism within the museum context. The needs of people with Autism Spectrum Disorders (ASD) with regard to their visit to the museum are identified and their characteristics are analyzed, both individually and in relation to society. The main part of the thesis is the speech on the autism spectrum, which is divided into three types: internal, egocentric and social. Concluding on the use of social stories, reference is made to the structure they need to have and how they can be applied in the digital age. The case study involves the creation of the guide at the Archaeological Museum of Thessaloniki for people on the autism spectrum, as well as the methodology that was used. Lastly, through this study, corresponding practices of museums both abroad and in Greece are identified and suggestions for their improvement are made.

Keywords

Autism, Museum, Education, Speech, Social Narratives, Archaeological Museum of Thessaloniki

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Ελληνική

ΔΑΦ	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
ΕΜΣΤ	Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας

[]	Σημείωση συγγραφέα
Βλ. ή βλ.	Παραπομπή για συμπληρωματικές πληροφορίες σε άλλο σημείο του κειμένου
Παρ.	Παράγραφος

Ξενόγλωσση

AAM	American Association of Museums
ADOS	Autism Diagnostic Observation Schedule
APA	American Psychological Association
AS	Asperger Syndrome
ASD	Autism Spectrum Disorders
CDS	Center for Digital Storytelling
CMA	Children's Museum of the Arts
ICOM	International Council of Museums
MERL	Museum of English Rural Life
MET	Metropolitan Museum of Art
MoMA	Museum of Modern Art
STAT	Screening Tool for Autism in Toddlers & Young Children
VR	Virtual Reality
WDFM	Walt Disney Family Museum

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	V
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	VI
ABSTRACT.....	VII
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	VIII
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	IX

1.	Εισαγωγή	xii
1.1	Αντικείμενο της πτυχιακής εργασίας	xii
1.2	Χαρακτηριστικά του προβλήματος	xii
1.3	Συνεισφορά της πτυχιακής εργασίας.....	xii
1.4	Δομή της πτυχιακής εργασίας.....	xii

ΜΕΡΟΣ I

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

2.	Μουσείο	2
2.1	Ορισμός.....	2
2.2	Κοινωνικός ρόλος	3
2.3	Μουσείο & Μάθηση	5
2.3.1	Τυπική-μη τυπική-άτυπη μάθηση	5
2.3.2	Κοινότητες μάθησης	7
2.3.3	Δυνητικές κοινότητες μάθησης.....	7
2.4	Συμμετοχικότητα	9
2.5	Εξατομίκευση	10
3.	Αυτισμός	13
3.1	Ορισμός.....	13
3.2	Διάγνωση & Συμπτώματα	13
3.3	Αυτισμός & Μουσείο.....	15
3.4	Θετικά παραδείγματα προσβάσιμων τεχνολογιών	18
4.	Ο λόγος στο Φάσμα του Αυτισμού	20
4.1	Είδη λόγου	20
4.2	Εγωκεντρικός λόγος.....	21
4.3	Εσωτερικός λόγος	23
4.4	Κοινωνικές Ιστορίες.....	28
4.4.1	Ορισμός.....	28
4.4.2	Δομή Κοινωνικών Ιστοριών	29
4.4.3	Εφαρμογή Κοινωνικών Ιστοριών.....	30
4.4.4	Ψηφιακή Αφήγηση.....	31
5.	Οδηγοί για επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού	35
5.1	Διεθνείς οδηγοί	35
5.2	Ελληνικοί Οδηγοί.....	43

ΜΕΡΟΣ II

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

6.	Οδηγός Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης για επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού	46
6.1	Μεθοδολογία	46
6.2	Προετοιμασία πριν από την επίσκεψη.....	46
6.3	Pre-Alpha έκδοση	46
6.3.1	Επίσκεψη	46
6.3.2	Ξενάγηση – Φωτογράφιση	47
6.3.3	Δημιουργία Pre-Alpha έκδοσης	47
6.4	Alpha έκδοση.....	48
6.5	Beta έκδοση – Τελική αξιολόγηση.....	49

ΜΕΡΟΣ III

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

7.	Συζήτηση	52
7.1	Αρχιτεκτονική φωτογραφία.....	52
7.2	Άδειες χρήσης.....	53
8.	Συμπεράσματα-Προοπτικές	55
8.1	Συμπεράσματα	55
8.2	Προοπτικές	55

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	58
---------------------------	-----------

ΜΙΚΡΟ ΓΛΩΣΣΑΡΙ	68
-----------------------------	-----------

ΕΥΡΕΤΗΡΙΑ	72
------------------------	-----------

Ευρετήριο Εικόνων.....	72
------------------------	----

Ευρετήριο Όρων	73
----------------------	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	74
--------------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Οδηγός Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης για επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού.....	75
---	----

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Εισαγωγή

1.1 Αντικείμενο της πτυχιακής εργασίας

Αντικείμενο της πτυχιακής εργασίας είναι η δημιουργία οδηγού στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης για τους επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού. Παράλληλα μελετάται η χρήση του λόγου από τα άτομα με ΔΑΦ, με σκοπό την κατανόηση του.

1.2 Χαρακτηριστικά του προβλήματος

Το πρόβλημα που καλείται να επιλύσει η εργασία αφορά τη σύγχυση που αισθάνονται οι επισκέπτες με ΔΑΦ, όταν πρόκειται να βρεθούν στον χώρο του μουσείου. Η δημιουργία του οδηγού στοχεύει στην προετοιμασία αυτών των ατόμων πριν από την επίσκεψη, δίνοντας τους μία εικόνα και μία πλοήγηση του χώρου που έχουν σκοπό να επισκεφτούν. Με αυτόν τον τρόπο εξαλείφεται η αίσθηση της αβεβαιότητας και διευκολύνεται η ένταξη σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, αποχωρίζοντας τα εγωκεντρικά τους χαρακτηριστικά.

1.3 Συνεισφορά της πτυχιακής εργασίας

Η συνεισφορά της παρούσας πτυχιακής σε επιστημονικό επίπεδο αφορά το κομμάτι του λόγου στο φάσμα του αυτισμού και στη σπουδαιότητά του ως προς τη σύνταξη των κειμένων που θα πλαισιώνουν τον οδηγό. Το πρακτικό μέρος, που σχετίζεται με τη δημιουργία του οδηγού, στοχεύει στην προετοιμασία των ατόμων με ΔΑΦ πριν από την επίσκεψη, δίνοντας τους μία εικόνα και μία πλοήγηση του χώρου που έχουν σκοπό να επισκεφτούν. Με αυτόν τον τρόπο δεν θα έχουν την αίσθηση της αβεβαιότητας και θα τους διευκολύνουμε να ενταχθούν σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, αποχωρίζοντας τα εγωκεντρικά τους χαρακτηριστικά. Ο οδηγός για το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης δημιουργήθηκε σύμφωνα με τη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε από την Ρέβα (2021) και την Κοροβήλου (2022).

1.4 Δομή της πτυχιακής εργασίας

Η παρούσα πτυχιακή εργασία δομείται σε τρία μέρη και οχτώ κεφάλαια. Στη συνέχεια παρατίθεται μία σύντομη περιγραφή των κεφαλαίων.

Το Κεφάλαιο 2, μετά το πρώτο Κεφάλαιο της εισαγωγής, επεξηγεί την έννοια του μουσείου. Κάνοντας μία ιστορική αναδρομή δίνονται στη συνέχεια οι διάφοροι ορισμοί του μουσείου. Κατόπιν, εξετάζεται ο κοινωνικός του ρόλος, οι μορφές που μπορεί να πάρει η μάθηση στον χώρο του μουσείου, καθώς και η έννοια της συμμετοχικότητας και της εξατομίκευσης.

Το Κεφάλαιο 3, αφορά το φάσμα του αυτισμού. Δίνεται ο ορισμός, η διάγνωση και τα συμπτώματα του αυτισμού. Ακολουθούν πρακτικές προσβάσιμων μουσείων και παραδείγματα που ενθαρρύνουν τα άτομα με ΔΑΦ να επισκεφτούν τα μουσεία ολοένα και περισσότερο.

Το Κεφάλαιο 4 περιγράφει τον λόγο στο φάσμα του αυτισμού. Γίνεται αναφορά στον εσωτερικό, τον εγωκεντρικό και τον κοινωνικό λόγο και στη διαφοροποίηση της

σκέψη και της λειτουργίας των ατόμων με ΔΑΦ ως προς τον λόγο που χρησιμοποιούν. Παράλληλα αναλύονται οι κοινωνικές ιστορίες, η δομή τους, η εφαρμογή τους και η έννοια της ψηφιακής αφήγησης.

Το Κεφάλαιο 5 παρουσιάζει τους οδηγούς για επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού, τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας.

Το Κεφάλαιο 6 αφορά τη μελέτη περίπτωσης και τη δημιουργία του οδηγού για το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης. Αναλύεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, οι πρακτικές που ακολούθησε η ομάδα και οι εκδόσεις του οδηγού που δημιουργήθηκαν (pre-alpha, alpha, beta) ώστε να καταλήξουμε στην τελική έκδοση (release). Σκοπός είναι ο συγκεκριμένος οδηγός να αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης¹.

Το Κεφάλαιο 7 ενσωματώνει τη συζήτηση σχετικά με την αρχιτεκτονική φωτογραφία και τις άδειες χρήσης.

Το Κεφάλαιο 8 περιλαμβάνει τα συμπεράσματα και τις προοπτικές που έχουν προκύψει από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε.

¹ <https://www.amth.gr/>

ΜΕΡΟΣ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

2. Μουσείο

2.1 Ορισμός

Πρωτίστως κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνιση του όρου “μουσείο”, ο οποίος ερμηνεύεται ως θεσμός, οργανισμός, ή χώρος που είναι προορισμένος για τη μελέτη, τη συλλογή και την έκθεση υλικών ή άυλων τεκμηρίων του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του. Η μορφή και οι λειτουργίες των μουσείων μεταβάλλονται και αναπροσαρμόζονται συνεχώς μέσα από την πάροδο των αιώνων, διαφοροποιώντας τον τρόπο διοίκησής τους, καθώς και την αποστολή τους (Desvallées & Mairesse, 2010)².

Σύμφωνα με τον Lewis (2011), η λέξη “μουσεϊον” έχει κλασσική προέλευση από την αρχαία Ελλάδα, όπου δήλωνε την “έδρα των Μουσών” και αποτελούσε έναν φιλοσοφικό θεσμό ή χώρο διαλογισμού. Η χρήση του λατινικού παράγωγου “museum” φαίνεται πως είχε περιοριστεί στη ρωμαϊκή εποχή και κυρίως σε χώρους φιλοσοφικών συζητήσεων. Συνεπώς το σπουδαίο Μουσείο της Αλεξάνδρειας, το οποίο ιδρύθηκε από τον Πτολεμαίο Α’ τον Σωτήρα στις αρχές του 3^{ου} αιώνα π.Χ., μαζί με τη σχολή λογίων και τη βιβλιοθήκη του, ήταν περισσότερο ένα πρωτότυπο πανεπιστήμιο παρά ένα ίδρυμα διατήρησης και ερμηνείας υλικών πτυχών της κληρονομιάς. Το μουσείο αναβίωσε σαν έννοια στην Ευρώπη του 15^{ου} αιώνα, για να περιγράψει τη συλλογή του Λαυρέντιου των Μεδίκων στη Φλωρεντία, ωστόσο του αποδόθηκε η έννοια της πληρότητας και όχι του κτιρίου. Μέχρι τον 17^ο αιώνα το μουσείο χρησιμοποιούνταν στην Ευρώπη για να περιγράψει συλλογές με περίεργα αντικείμενα (Lewis, 2011).

Στην Αγγλία ο όρος χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά για να περιγράψει τη συστοιχία της συλλογής του John Tradescant στο Lambeth (σημερινός δήμος του Λονδίνου). Ο κατάλογος αυτής της συλλογής, που δημοσιεύτηκε το 1656, είχε τον τίτλο “Musaeum Tradescantianum”. Το 1677 η συλλογή, αφού έγινε ιδιοκτησία του Elias Ashmole, μεταφέρθηκε στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης. Ένα κτίριο κατασκευάστηκε με σκοπό να την παραλάβει, το οποίο αμέσως μετά το άνοιγμά του για το κοινό το 1683, έγινε γνωστό ως “Ασμόλειο Μουσείο” (Ashmolean Museum). Η ιδέα ενός ιδρύματος που ονομάζεται μουσείο και ιδρύθηκε με σκοπό την διατήρηση και την προβολή μιας συλλογής προς το κοινό, καθιερώθηκε τον 18^ο αιώνα. Ο Denis Diderot μάλιστα περιέγραψε ένα λεπτομερές σχέδιο για ένα εθνικό μουσείο της Γαλλίας στον ένατο τόμο της εγκυκλοπαίδειάς του (Encyclopédie), που δημοσιεύθηκε το 1765 (Lewis, 2011).

² Παράθεση κατά APA (American Psychological Association (2013). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.

Η σύγχρονη έννοια του μουσείου διατυπώνεται για πρώτη φορά από το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (International Council of Museums – ICOM) το 1946, κατά την οποία μουσείο είναι:

“Οργανισμός 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 περιβάλλοντός του με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία” (Οικονόμου, 2003).

Από τη δεκαετία του 1970 και μετά, προτάθηκαν νέοι, έγκυροι ορισμοί από εθνικούς οργανισμούς μουσείων, όπως είναι οι ακόλουθοι (Οικονόμου, 2003):

- Η Αμερικανική Ένωση Μουσείων (American Association of Museums – AAM) το 1970 όρισε το μουσείο ως: *“Έναν οργανωμένο και μη κερδοσκοπικό οργανισμό με στόχο κατ’ ουσία εκπαιδευτικό ή αισθητικό, με επαγγελματικό προσωπικό, που κατέχει και χρησιμοποιεί απτά αντικείμενα, τα οποία επιμελείται και εκθέτει στο κοινό με κάποιο τακτό πρόγραμμα”*.
- Η Ένωση Βρετανικών Μουσείων (The Museums Association) υποστήριξε το 1984 ότι: *“Το μουσείο είναι ένας οργανισμός που συλλέγει, τεκμηριώνει, διαφυλάσσει, εκθέτει και ερμηνεύει υλικές μαρτυρίες και σχετικές πληροφορίες για το δημόσιο όφελος”*, ενώ το 1988 ο ορισμός αυτός τροποποιήθηκε ως εξής: *“Τα μουσεία επιτρέπουν στους ανθρώπους να εξερευνούν συλλογές για έμπνευση, μάθηση και ψυχαγωγία. Κάνουν προσιτά αντικείμενα και δείγματα του φυσικού κόσμου, τα οποία διαφυλάσσουν για την κοινωνία”*.

Ο όρος “μουσείο” πλέον χρησιμοποιείται για μουσεία ιστορίας, τέχνης και φυσικής ιστορίας: πολιτιστικά και παιδικά μουσεία· κέντρα επιστήμης και τεχνολογίας· ιστορικής σημασίας σπίτια και κήπους· κατοικημένες παλαιές πόλεις, αγροκτήματα και φρούρια· ενυδρεία· ζωολογικοί κήποι· денδροκομία· βοτανικοί κήποι· εθνικοί δρυμοί και κέντρα της φύσης (Falk & Dierking, 2018).

Το μουσείο αποτελεί αναμφίβολα μία “συσκευή ισχύος”, που συγκροτείται από συνεχείς διαφωνίες και αμφισβητήσεις, εξελίσσεται διαρκώς για να ικανοποιεί τις ανάγκες διαφορετικών κοινωνιών και να μεταφράζει τις πολιτιστικές απαιτήσεις συγκεκριμένων ομάδων. Γι’ αυτό είναι τόσο δύσκολο να προσδιοριστεί ένας και μοναδικός ορισμός του μουσείου. Υπό αυτό το πρίσμα, ο συμβιβασμός μεταξύ των σύγχρονων κοινωνιών, δεν είναι μόνο διεθνής αναγκαιότητα σε μία εποχή πόλωσης ιδεών, είναι επίσης και ο μόνος τρόπος για να σημειωθεί πρόοδος (Brulon Soares, 2020).

2.2 Κοινωνικός ρόλος

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει αμφισβητηθεί θεμελιωδώς, τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη, η παραδοσιακή επικρατέστερη αντίληψη σχετικά με τα μουσεία, όπως και ο ρόλος τους στη σύγχρονη κοινωνία. Μέσα από μία νέα κατανόηση των μουσείων ως δημόσιων εγκαταστάσεων και κοινωνικών παραγόντων που διαδραματίζουν όχι μόνο έναν κυρίαρχο ρόλο συντήρησης, αλλά πλέον έναν σπουδαίο ρόλο όσον αφορά την εκπαίδευση, την πολιτική και την κοινωνία,

αντικαθιστάται η ιδέα των στατικών αποθετηρίων ή τόπων λατρείας με ιστορικούς και καλλιτεχνικούς θησαυρούς για τους μουσειακούς χώρους. Τα μουσεία στις μέρες μας καλούνται όλο και περισσότερο να “συμβαδίζουν” με την κουλτούρα της ευρύτερης κοινωνίας, αντιμετωπίζοντας τα τρέχοντα προβλήματα και συνομιλώντας με τις τοπικές κοινότητες. Καθώς εγκαταλείπουν την υποτιθέμενη υπεροχή τους και την καθολικότητα, αναμένεται όχι μόνο η ανταπόκρισή τους σε σύγχρονα ζητήματα, αλλά και η εξέλιξη τους σε χώρους ικανούς να αποδεχτούν και να στηρίξουν τη διαφωνία (Lanz, 2016).

Τα μουσεία έχουν αρχίσει να επικεντρώνονται λιγότερο στην απόκτηση αντικειμένων και στη δημιουργία συλλογών και περισσότερο στις ανάγκες της κοινότητας στην οποία ανήκουν, αναδιατυπώνοντας τα εκθέματα που αποκτούν και τις συλλογές τους. Πιο συγκεκριμένα, τα μουσεία βρίσκονται σε μία κατάσταση μεταμόρφωσης, όπου αψηφούν τους συμβατικούς τύπους και κανόνες. Ορισμένα μουσεία εγκαταλείπουν τα παλιά τους κτίρια και γίνονται κινητά, ακόμα και εικονικά. Μερικά εμφανίζονται για περιορισμένο χρονικό διάστημα σε μία περιοχή πριν μετακινηθούν σε άλλη. Αυτό γίνεται συνήθως ως απάντηση στη χρηματοδότηση κρίσεων ή στην αλλαγή πολιτικών συνθηκών, τις περισσότερες όμως φορές επιδιώκεται η συνεργασία με τις τοπικές κοινότητες, επειδή οι πολίτες αυτών των περιοχών δεν έχουν τον διαθέσιμο χρόνο ή τους κατάλληλους πόρους για να επισκεφτούν πιο επίσημα μουσεία (Brulon Soares, Susie Chung, & Leshchenko, 2019).

Όπως έχει υποστηρίξει η Ann Davis (2018), τα μουσεία “οφείλουν να ανακαλύψουν με τι διασκεδάζει ο κόσμος, τι θεωρεί απολαυστικό και τι ενδιαφέρον” τι επιθυμούν να μάθουν και “όχι μόνο αυτό που ο επιμελητής θεωρεί ωραίο και τακτοποιημένο”. Η ανοιχτή πρόσβαση στο κοινό αποτελεί αναγκαιότητα για τους χώρους των μουσείων. Αυτό δύναται να είναι τόσο απλό όσο η παράταση των ωρών λειτουργίας πέρα από την κανονική ημέρα και η παροχή κλιματισμού και καθισμάτων για να εξασφαλίσουν την άνεση των επισκεπτών. Υιοθετώντας πολιτικές που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του κοινού και των συλλογών τα μουσεία δεν θα χρειάζεται να βασίζονται διαρκώς στην τεχνολογία για την ενίσχυση της επικοινωνίας. Αντιθέτως, οι ενέργειες των εξειδικευμένων μουσειολόγων είναι σκόπιμο να επικεντρωθούν στην παροχή άνετων και πρακτικών αιθουσών, όπου ο επισκέπτης θα είναι σε θέση να χαλαρώσει και να ανταλλάξει απόψεις για τις συλλογές (Denning & Fennessy 2018).

Επομένως, αποδεικνύεται πράγματι πως το μουσείο έχει έναν “θεραπευτικό” ρόλο, ο οποίος δύναται να προσδιοριστεί μέσα από τις ακόλουθες θεμελιώδεις έννοιες (Chatterjee & Noble, 2016):

1. η δύναμη των αντικειμένων που προκαλεί στους επισκέπτες την ανταπόκριση
2. η ποικιλία των ερμηνευτικών μέσων, η οποία σε περίπτωση αξιοποίησης μπορεί να επιφέρει θεραπευτικά αποτελέσματα
3. οι ενδεχόμενοι κοινωνικοί ρόλοι στους μουσειακούς χώρους, όπου συντελείται η ενδυνάμωση της αίσθησης του εαυτού (ταυτότητας) και η

- σύνδεση με τους υπόλοιπους, γεγονός καίριας σημασίας για όσους αντιμετωπίζουν θέματα υγείας, καθώς και
4. η ανάγκη συνεχούς αξιολόγησης.

2.3 Μουσείο & Μάθηση

2.3.1 Τυπική-μη τυπική-άτυπη μάθηση

Η μάθηση αφορά συνδέσεις – ποικιλότροπες συνδέσεις μεταξύ ανθρώπων, ιδρυμάτων και κοινοτήτων. Προκύπτει μέσα από τη συνάφεια με μέρη, καταστάσεις και χρονικές περιόδους. Εστιάζοντας συγκεκριμένα στη μάθηση που υφίσταται από τα ζωντανά ιδρύματα των μουσείων, τα οποία παρόλο που αποτελούσαν πάντοτε δημόσιους οργανισμούς προσωπικής μάθησης, διαπιστώνεται ότι στη σύγχρονη εποχή η εντολή για εκμάθηση είναι πιο κρίσιμη και κεντρική ως προς την αποστολή και την ταυτότητα αυτών των ιδρυμάτων όπως ποτέ πριν. Τα μουσεία ασφαλώς δεν είναι τα μοναδικά δημόσια ιδρύματα που ασχολούνται με την υποστήριξη της δημόσιας μάθησης, είναι όμως από τα πιο επιτυχημένα, καθώς η αναγνώριση τους στην κοινωνία ως σπουδαίες εκπαιδευτικές πηγές αυξάνεται συνεχώς. Εντούτοις, αντιμετωπίζουν ακόμα το πρόβλημα ενίσχυσης της ατομικής μάθησης χωρίς διακρίσεις για όλους τους ανθρώπους, όπως και τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά ιδρύματα που έχουν κοινό τους στόχο την εκπλήρωση ενός ουσιαστικού ρόλου σε ανεπτυγμένες και δημοκρατικές κοινωνίες (Falk & Dierking, 2018).

Ειδικότερα, όσον αφορά την ατομική μάθηση οι ενήλικες τείνουν να τη συσχετίζουν με προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε χώρο εργασίας, σχολή ή πανεπιστήμιο, αγνοώντας τις ευκαιρίες μάθησης των καθημερινών τους εμπειριών. Κατά συνέπεια οι ευκαιρίες μάθησης ταξινομούνται ως εξής (Merriam & Baumgartner, 2020): (α) στις δραστηριότητες που είναι προγραμματισμένες, δομημένες, προσανατολισμένες στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών συχνά ιεραρχικές (τυπική μάθηση)· (β) σε εκείνες που ενδέχεται να είναι δομημένες ή/και σχεδόν δομημένες, αλλά όχι προσανατολισμένες στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (μη τυπική)· και (γ) σε αυτές που εμφανίζονται στο φυσικό περιβάλλον των ατόμων, συνήθως τυχαίες, έμμεσες, μη προγραμματισμένες και ενίοτε αυτοκατευθυνόμενες (άτυπη).

Η τυπική μάθηση συνεπάγεται τη μάθηση μέσω ενός προγράμματος διδασκαλίας, παρέχοντας εμπρόθετα ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες συχνά οργανώνονται εντός συγκεκριμένων χωρικών και χρονικών πλαισίων με προσχεδιασμένο πρόγραμμα σπουδών. Τέτοιες ευκαιρίες νοούνται συχνά ως κάτι που συμβαίνει όταν το άτομο επιλέγει συνειδητά τι θέλει να μάθει. Απεναντίας, η μη τυπική μάθηση συνήθως πραγματοποιείται εκτός του πλαισίου τυπικής εκπαίδευσης, ενώ οι χώροι που μπορεί να προκύψει περιλαμβάνουν λέσχες νέων, αθλητικούς συλλόγους, εθελοντικές υπηρεσίες, εργαστήρια, σεμινάρια, προπονήσεις και εκδηλώσεις. Υπάρχουν δύο βασικές μορφές μη τυπικών ευκαιριών μάθησης: αυτές που είναι βασισμένες σε μία κοινότητα και οι αυτόνομες ευκαιρίες. Αυτές οι δύο μορφές είναι σημαντικές διότι τα μουσεία και οι πινακοθήκες εμπίπτουν τόσο σε κέντρα κοινοτήτων όπως και στο

πλαίσιο της αυτόνομης μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο η μη τυπική μάθηση συνδέεται με έναν πολιτισμό, αναφερόμενο σε διαδικασίες και δομές, τις οποίες άνθρωποι συγκεκριμένων κοινωνιών έχουν χρησιμοποιήσει για να γνωρίσουν την κουλτούρα τους καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας τους, μέσα από προφορικές παραδόσεις και μορφές τέχνης (Mejiuni, Cranton & Taiwo, 2015).

Ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής μας μάθησης είναι τυχαίο, ασυνείδητο και μη προγραμματισμένο. Η άτυπη μάθηση αντιπροσωπεύει επίσης τον υψηλότερο βαθμό εκμάθησης ενηλίκων, καθώς ασχολούνται με κάποια μορφή δραστηριότητας σε καθημερινή βάση. Αυτό το είδος μάθησης εξηγεί την ιδέα ότι η μάθηση είναι μια δια βίου υπόθεση (lifelong learning), που ξεκινάει από τα ίδια τα άτομα και συμβαίνει όταν βρίσκονται στο φυσικό τους περιβάλλον. Για παράδειγμα σε δημόσιους και πολιτιστικούς χώρους, όπως είναι τα μουσεία ή οι πινακοθήκες, συμβαίνει μέσω επιλογής και όχι καταναγκαστικά. Η άτυπη μάθηση διαφοροποιείται από τη ρουτίνα της καθημερινής, επειδή εμφανίζεται σε απροσδιόριστο και ανεξέλεγκτο περιβάλλον εργασίας, οικογένειας, ελεύθερου χρόνου, σχολείου, μουσείων, βιβλιοθηκών και μέσων μαζικής ενημέρωσης (Akromujie, 2019).

Παρόλο που η μάθηση στους χώρους των μουσείων μπορεί να είναι τυπική, μη τυπική και άτυπη, η πλειοψηφία της βιβλιογραφίας υποδεικνύει ότι οι βασικοί τρόποι εκμάθησης που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του επισκέπτη με τις συλλογές και τα αντικείμενα στο μουσείο είναι μη τυπικοί και άτυποι. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο προσωπικό του μουσείου οφείλουν να υιοθετούν μία τυπική και αυστηρή προσέγγιση για τον σχεδιασμό ευκαιριών μάθησης μέσα από τις επιλογές των συλλογών που διαθέτουν, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαφόρων ομάδων κοινού (παιδιά, ενήλικες, οικογένειες κ.λπ.) (Dudzinska-Przesmitzki & Grenier, 2008).

Η Αμερικανική Ένωση Μουσείων (1992) έχει απαριθμήσει έξι προτάσεις που σχετίζονται με τον όρο “μάθηση”, αντικατοπτρίζοντας το μεταβαλλόμενο στάδιο των μουσείων από αποθήκες σε εκπαιδευτικά κέντρα (Alexander, Alexander, & Decker, 2017):

1. Ανάπτυξη και επέκταση ερευνητικών μεθόδων κοινού για την δοκιμή και τεκμηρίωση τρόπων μάθησης του κοινού στο μουσείο.
2. Δημιουργία εκπαιδευτικών εμπειριών για μαθητές, οικογένειες και ενήλικες, που αντανακλούν τη γνώση των διαφορετικών τρόπων μάθησης.
3. Πειραματισμός με εκθέσεις, προγράμματα και καινοτόμες τεχνολογίες για την ενίσχυση της ικανότητας των μουσείων να προσεγγίζουν ένα ευρύτερο κοινό.
4. Εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των εκθέσεων και των προγραμμάτων σε μια συνεχή διαδικασία αξιολόγησης, ενθαρρύνοντας την αναθεώρηση και τον πειραματισμό, για τη βελτίωση της εμπειρίας μάθησης των επισκεπτών από τις συλλογές και τα εκθέματα.
5. Αξιοποίηση των αυξανόμενων δυνατοτήτων επέκτασης του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων πέρα από τους τοίχους, με τη χρήση ηλεκτρονικών

μέσων, διεξάγοντας συστηματικές μελέτες προς αξιολόγηση αυτών των πόρων.

6. Καθιέρωση “εργαστηρίων εκμάθησης” σε επιλεγμένα μουσεία για έρευνα, διάδοση πληροφοριών σχετικά με εκθέσεις και ανάπτυξη προγραμμάτων, υλοποίηση και αξιολόγηση, καθώς και για την ιδιαίτερη φύση της μουσειακής μάθησης και του μουσειακού κοινού.

2.3.2 Κοινότητες μάθησης

Υπάρχουν τέσσερις καθιερωμένοι τρόποι ερμηνείας της κοινότητας (Cambridge Dictionary, χ.χ.): (α) τα άτομα που ζουν σε μία συγκεκριμένη περιοχή ή που θεωρούνται μονάδα λόγω των κοινών συμφερόντων, της κοινωνικής ομάδας ή της εθνικότητάς τους, (β) μία ομάδα ανθρώπων που έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα, θρησκεία κ.λπ., (γ) στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, μία ομάδα ανθρώπων που έχουν παρόμοια ενδιαφέροντα, ή θέλουν να επιτύχουν κάτι μαζί και (δ) η αναφορά σε άτομα γενικά ή στο κοινό.

Ο όρος “κοινότητα” μπορεί κάλλιστα να είναι μία από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις στις μέρες μας, όταν πρόκειται για την περιγραφή μεταβαλλόμενων στόχων, αξιών, προγραμμάτων, εκθέσεων και στρατηγικών επικοινωνίας των μουσείων. Έτσι δημιουργείται μια αίσθηση της ευρύτερης αποστολής και του κοινωνικού σκοπού ενός μουσείου. Ως επί το πλείστον η κοινότητα αφορά τους ανθρώπους. Στον πυρήνα της βρίσκεται ένα σύνολο ανθρώπινων σχέσεων και όχι απλώς ένα μέρος, μία οργάνωση ή μία διαδικτυακή πλατφόρμα (Murawski, 2018).

Σε θεμελιώδες επίπεδο, τα μουσεία υποστηρίζουν τη συμμετοχή επισκεπτών σε διαφορετικές κοινότητες εκμάθησης. Αυτή η συμμετοχή ενδέχεται να λάβει πολλές μορφές, συμπεριλαμβάνοντας την αναζήτηση ερωτημάτων, τη σύνδεση μεταξύ διαφόρων πλαισίων, την ανταλλαγή ποικίλων ενδιαφερόντων, όπως και την κατανόηση του τρόπου μάθησης και συνεργασίας με άλλους. Το μουσείο αντιπροσωπεύει πράγματι μία κοινότητα πρακτικής, στην οποία αμέτρητες κοινότητες ατόμων-μαθητευόμενων αναμιγνύονται και γίνονται δέκτες γνώσεων, καθώς το προσωπικό του μουσείου – εθελοντές, ξεναγοί, ερμηνευτές, πωλητές και καλλιτέχνες – νοσηματοδοτεί την εμπειρία αυτή μέσα από θετικές αλληλεπιδράσεις (Falk & Dierking, 2018).

2.3.3 Δινητικές κοινότητες μάθησης

Εφόσον όμως τα κοινωνικά δίκτυα γίνονται διαρκώς πιο ισχυρά, χρησιμοποιούνται ως κανάλια επικοινωνίας, βοηθώντας στη δημιουργία νέων διαδικτυακών κοινοτήτων. Επαναπροσδιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη σχέση ανάμεσα στα “πραγματικά” αντικείμενα και στις ψηφιακές τους αναπαραστάσεις, επιτρέπεται στο κοινό η γρήγορη εξαγωγή ενδιαφερόντων μέσα από ένα καλά οργανωμένο υλικό με δημόσιες πληροφορίες (Lang, Reeve, & Woollard, 2006). Η γεωγραφική τοποθεσία δεν περιορίζει τους συμμετέχοντες, αφού δεν απαιτείται φυσική εγγύτητα για τη

δημιουργία δεσμών: η τεχνολογία καθιστά έναν νέο τρόπο για κοινότητες οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να συμπεριλάβουν τόσο τοπικά όσο και παγκόσμια πλαίσια (Kim, 2018).

Η ιθαγένεια της κοινότητας καθοδηγεί συνήθως τους πολίτες να χρησιμοποιούν υπεύθυνα αυτές τις τεχνολογίες κοινωνικής δικτύωσης για να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές, κοινοτικές και μουσικές δραστηριότητες. Τα μέλη για παράδειγμα μιας διαδικτυακής κοινότητας ενός μουσείου έχουν συχνά διαφορετικά επίπεδα ενδιαφέροντος και γνώσης όσον αφορά τις συλλογές και τις εκθέσεις του, επιδιώκουν όμως κοινούς στόχους και αξίες, μέσα από τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις (Taylor & Gibson, 2017). Αυτές οι κοινωνικές πρακτικές έχουν σημασία στις σύγχρονες κοινωνίες επειδή δημιουργούν, διατηρούν και διαδίδουν τη γνώση, καθιερώνοντας ικανά πρότυπα σε συγκεκριμένους τομείς (Lammes, 2017).

Η υποκειμενική εμπειρία αποτελείται από μοναδικούς τομείς γνωστικών λειτουργιών, αντίληψης και συναισθήματος που σχετίζονται άμεσα με τη δραστηριότητα συμμετοχής, η οποία χαρακτηρίζεται από θετικές αξίες και υψηλή διέγερση, ενώ παράλληλα συνδέεται με άλλες συναισθηματικές καταστάσεις, όπως είναι η ευτυχία, ο ενθουσιασμός και η έκσταση (Lin & Utz, 2015). Τα μέλη διαδικτυακών κοινοτήτων έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν συναφή θέματα υπό την παρουσία άλλων που αναζητούν παρόμοια ικανοποίηση, δημιουργώντας έτσι τη διαδικτυακή συνάφεια, η οποία μπορεί να χρησιμεύσει ως εναλλακτική λύση ή συμπλήρωμα των κατ' ιδίαν κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η επικοινωνία με μέλη της κοινότητας όχι μόνο συνεπάγεται εγγενείς συνδέσεις, αλλά η λήψη αναγνώρισης από άλλους λόγω της θεμιτής συμμετοχής προωθεί μεγαλύτερη ανταλλαγή πληροφοριών εντός υποομάδων (Roberts & Lyons, 2017).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα διαδικτυακών κοινοτήτων εκμάθησης αποτελεί το πρόγραμμα Learning Spaces από το Παιδικό Μουσείο της Ατλάντα, το οποίο συνεργάζεται με τον μη κερδοσκοπικό οργανισμό United Way of Greater Atlanta για την παροχή εβδομαδιαίων, προσχολικών εμπειριών μέσω κινητής συσκευής σε κατοίκους της κομητείας Clayton County. Οι εκπαιδευτικοί του μουσείου παρουσιάζουν έναν προγραμματισμό, βασισμένο σε προγράμματα μαθημάτων με επίκεντρο το παιχνίδι, για παιδιά και οικογένειες που βρίσκονται σε συγκροτήματα κατοικιών και πάρκα, γεφυρώνοντας το χάσμα πρόσβασης στην πρώιμη εκπαίδευση που αντιμετωπίζουν όσα παιδιά δεν είναι εγγεγραμμένα σε παραδοσιακούς παιδικούς σταθμούς. Το πρόγραμμα προάγει την σχολική ετοιμότητα μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του κατάλληλου αναπτυξιακού παιχνιδιού σε ένα ασφαλές περιβάλλον ανατροφής από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των πέντε ετών. Προσελκύει με μοναδικό τρόπο γονείς και φροντιστές, εστιάζοντας στη σημασία του ρόλου τους ως πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών (Children's Museum of Atlanta, χ.χ.).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η διαδικτυακή κοινότητα εκμάθησης “In the Studio: Art” από το Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης (MoMA), η οποία παρουσιάζει με τη μορφή έκθεσης εικόνες έργων τέχνης που έχουν δημιουργηθεί από τους

συμμετέχοντες του διαδικτυακού μαθήματος “In the Studio: Postwar Abstract Painting”. Η έκθεση γιορτάζει τη δημιουργικότητα της παγκόσμιας κοινότητας διαδικτυακών μαθητών του MoMA, οι οποίοι ασχολούνται με τα υλικά και τις τεχνικές μεταπολεμικών αφηρημένων ζωγράφων μέσω των δικών τους έργων τέχνης - καθώς και, σε ορισμένες περιπτώσεις, με την ερμηνεία τους σε άλλα καλλιτεχνικά μέσα και τον εκσυγχρονισμό τους χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία (MoMA, 2018).

2.4 Συμμετοχικότητα

Η συμμετοχή στα μουσεία και στις πινακοθήκες ποικίλλει σημαντικά ανάλογα με την κοινωνική θέση, την εκπαίδευση, την εθνικότητα, την ηλικία, καθώς και τον τόπο (Brook, 2016). Ωστόσο, η διεύρυνση των πρωτοβουλιών συμμετοχής παραμένουν σε μεγάλο βαθμό περιορισμένες στις εξεζητημένες μορφές τέχνης και πολιτισμού, λόγω της κρατικής στήριξης· σε αυτήν την περίπτωση, όσοι είναι πιθανότερο να επωφεληθούν από τέτοιες πρωτοβουλίες είναι εκείνοι που έχουν ήδη έντονη συμμετοχή και διαθέτουν υψηλά επίπεδα οικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου (Taylor, 2016). Πράγματι, οι Leguina και Miles (2017) υποστηρίζουν ότι για να αντιμετωπιστεί η επίμονη έλλειψη ποικιλομορφίας στην πολιτιστική συμμετοχή, πρέπει πρώτα να επεκταθεί η έννοια του ίδιου του “πολιτισμού”, συμπεριλαμβάνοντας καθημερινές μορφές συμμετοχής πέρα από την παραδοσιακή εξεζητημένη κουλτούρα.

Παράλληλα ο πολλαπλασιασμός και η κινητικότητα των ψηφιακών συσκευών έχουν καταστήσει το πολιτιστικό περιεχόμενο προσβάσιμο σε ακόμη μεγαλύτερη ποικιλία περιβαλλόντων, τόσο ιδιωτικών όσο και δημόσιων, προκαλώντας μία πραγματική έκρηξη πολιτιστικού περιεχομένου (Van Dijk, 2017). Η έννοια “συμμετοχή” επεκτείνεται στην “εποχή της συμμετοχής”, συνδεδεμένη πλέον με τους Μιλένιαλ, έχοντας ως αποτέλεσμα ένα βασικό κοινό μουσείων με ολοένα και πιο απαιτητικές προσδοκίες για ποιότητα, επιλογή, ποικιλία, καθώς και νέες αλλά εξατομικευμένες εμπειρίες όπου θα μπορούν να αναλάβουν ενεργό ρόλο. Κατά συνέπεια απαιτείται μία αλλαγή στη νοοτροπία του προσωπικού των μουσείων, από την επιβολή διδακτικού περιεχομένου σε μια προσέγγιση για την άμεση εμπλοκή των χρηστών με τις συλλογές, αναπτύσσοντας συμμετοχικά εκθέματα που βασίζονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα από μία από τις αρχαιότερες τεχνικές - τη συνομιλία. Η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των επισκεπτών θα καταφέρει να δημιουργήσει νέες προσωπικές αντιλήψεις, αντανakλώντας σε ό,τι έχουν ανακαλύψει μέσα στον χώρο του μουσείου (Black, 2018).

Η σύγχρονη πρακτική και ο σκοπός του μουσείου, καθώς και οι προσδοκίες του κοινού απέναντι στα μουσεία, συνδέονται με τις αρχές της συμμετοχής και της νέας μουσειολογίας, οι οποίες περιλαμβάνουν εξίσου τα ιδανικά της καταναλωτικής κουλτούρας, του εκδημοκρατισμού, της κατανομής της εξουσίας, του διαλόγου και της συν-δημιουργίας. Τα μουσεία αναμένεται να συνεργαστούν στενά με τις κοινότητές τους χωρίς αποκλεισμούς, να μεταβιβάσουν τη δυνατότητα λήψης

αποφάσεων στους επισκέπτες και να αναπτύξουν νέους τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας της κουλτούρας τους (McSweeney & Kavanagh, 2016).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως οι βασικοί επισκέπτες ενός μουσείου σπάνια είναι απλώς παθητικοί παραλήπτες της κουλτούρας ενός μουσείου. Επισκέπτονται δηλαδή τον πολιτιστικό οργανισμό όταν το επιθυμούν, κάνουν όποια δραστηριότητα τους εκφράζει και αποχωρούν από το μουσείο όποτε θέλουν. Είναι πιθανόν να βρίσκονται σε μια κοινωνική έξοδο, αλλά έχουν επιλέξει να επισκεφτούν τον χώρο του μουσείου, επειδή θέλουν επίσης να ανακαλύψουν νέα πράγματα, να διευρύνουν τους ορίζοντές τους ή/ και να εμπλακούν με τα παιδιά τους. Συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία των δικών τους, εξατομικευμένων μουσειακών εμπειριών, επιλέγοντας για τον εαυτό τους με τι θα απασχοληθούν και πώς, παρά τις καλύτερες προσπάθειες του μουσείου να ελέγξει τις ενέργειές τους. Ενώ το κοινό έχει να εκφράσει μία νέα άποψη, έχει κυρίως την ανάγκη να είναι σε θέση να δοκιμάσει πράγματα ως μέλος μιας ομάδας, να ανακαλύψει πληροφορίες ως άτομο και να συνομιλήσει για αυτές με άλλους επισκέπτες. Μια σημαντική πλειοψηφία συνήθως προσδοκεί να μάθει τον τρόπο να είναι μέρος αυτής της κοινωνικής δραστηριότητας - χαλάρωση, συνομιλία, κοινωνική αλληλεπίδραση, συμμετοχή, συνεργασία, συνεισφορά - μέσω των οποίων δύναται να αναπτυχθούν προσωπικές αντιλήψεις και ιδέες. Συνεπώς, ο κοινωνικός οδηγός γίνεται η βάση για την εμπλοκή, τη μάθηση και τις εμπνευσμένες συναντήσεις που επιδιώκουν να επιτύχουν τα μουσεία και οι επισκέπτες τους – προσφερόμενος για μια συμμετοχική προσέγγιση (Black, 2016).

2.5 Εξατομίκευση

Η ανάγκη εξατομίκευσης στην πολιτιστική κληρονομιά έχει εφαρμοστεί ως επί το πλείστον στην προσαρμογή του περιεχομένου, δηλαδή στη δυναμική αλλαγή του ποσού ή του είδους πληροφοριών που μεταφέρονται στον μεμονωμένο επισκέπτη, ώστε να συνδυάζονται με τις προτιμήσεις, τις γνώσεις και τους τρόπους συμπεριφοράς του (Ardissono, Kuflik, & Petrelli, 2012).

Από τα κινητά έως την πιο πρόσφατη επαυξημένη πραγματικότητα, η εξατομικευμένη αλληλεπίδραση με ψηφιακές πληροφορίες έχει σχεδιαστεί για ατομική χρήση. Αλλά οι προσωπικές συσκευές δεν απορροφούν πραγματικά τους ανθρώπους στον χώρο και στο κοινωνικό πλαίσιο: η ισχυρή εξατομίκευση μπορεί να καταλήξει να απομονώσει τον επισκέπτη σε μια υπερ-εξατομικευμένη εμπειρία, η οποία είναι κάπως αφύσικη για το περιβάλλον ενός μουσείου, όπου είναι πιο συνηθισμένο σε επισκέψεις από οικογένειες και φίλους. Με αυτόν τον τρόπο, η εξατομίκευση χάνει το θεμελιώδες στοιχείο ότι το πλαίσιο επηρεάζει την εμπειρία περισσότερο από τη διανοητική και ψυχολογική κατάσταση του επισκέπτη. Η απτή, ενσωματωμένη αλληλεπίδραση στην οποία το ψηφιακό περιεχόμενο αποκαλύπτεται με τη συμβολή της αισθητηριακής εμπειρίας, έχει τη δυνατότητα να διατηρήσει την έκθεση στο επίκεντρο της προσοχής των επισκεπτών και να ενισχύσει την αίσθηση του “να είσαι παρών” (Henning, 2020).

Οι επισκέψεις σε μουσεία πραγματοποιούνται γενικά σε αυτό-οργανωμένες ομάδες (οικογένεια, παρέα φίλων, σχολική τάξη, ζευγάρι) ή ως περιστασιακή ομάδα (επισκέψεις με ξεναγό ή επιτόπιες δραστηριότητες), αλλά ακόμη και σε ατομικές επισκέψεις. Προτιμάται δε η μετακίνηση σε έναν κοινό χώρο και ο συναγωνισμός για τους ίδιους πόρους της έκθεσης. Η εξατομίκευση της αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με την επικοινωνία και το κοινωνικό πλαίσιο έχει αποκτήσει ιδιαίτερη προσοχή, με ορισμένες ιδέες να εκμεταλλεύονται τις λειτουργίες προβολής ή τις δημόσιες οθόνες ως μέσα απεικονίσεων περιεχομένου. Επιπλέον οι εκθέσεις που έχουν σχεδιαστεί για να προσελκύουν επισκέπτες σε κοινές αλληλεπιδράσεις έχουν αποδειχθεί πολύ αποτελεσματικές, ακόμη και μεταξύ αγνώστων που τυχαίνει να βρίσκονται κοντά στην οθόνη προβολής την ίδια στιγμή (Rennick-Egglestone et al., 2016).

Αυτά τα διαδραστικά έργα βασίζονται στην έκπληξη που προκαλείται από την απροσδόκητη και φυσική εμπλοκή που προκύπτει όταν ο επισκέπτης προσπαθεί να κατανοήσει αυτό που συμβαίνει. Ο σχεδιασμός θα ήταν ωφέλιμο να χρησιμοποιηθεί για την ενίσχυση της φυσικής εμπλοκής με τα αντικείμενα που εκτίθενται και για την ενθάρρυνση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Not & Petrelli, 2018).

Ένα τέτοιο παράδειγμα εξατομικευμένης αλληλεπίδρασης αποτελεί η προσωρινή έκθεση με τίτλο “The Hague and the Atlantic Wall” που πραγματοποιήθηκε στο “Museum” της Ολλανδίας και αφορούσε την επίδραση που είχε η κατασκευή του ναζιστικού αμυντικού συστήματος στην Χάγη. Τα ίδια γεγονότα αφηγήθηκαν οι εξής αντίθετες φωνές: ο Γερμανός στρατιώτης, ο Ολλανδός πολίτης και ο αξιωματικός που έπρεπε να εκτελέσει τη διαταγή των κατακτητών εις βάρος του πληθυσμού. Τα έξυπνα αντίγραφα (replicas) ιστορικών αντικειμένων αντιπροσώπευαν μια φωνή και έκρυβαν μία επικοινωνία κοντινού πεδίου. Δέκα θήκες εμφάνισης περιείχαν έναν διαδραστικό δακτύλιο με αναγνώστη στον οποίο οι επισκέπτες τοποθετούσαν ένα από τα αντίγραφα, παρακολουθούσαν ένα βίντεο που προβάλλονταν στη θήκη και άκουγαν την ιστορία μέσω ενός ηχητικού κομματιού. Ένας τελικός σταθμός με τον ίδιο διαδραστικό δακτύλιο εκτύπωνε μία εξατομικευμένη ταχυδρομική κάρτα που έδινε πρόσβαση, μέσω ενός μοναδικού κωδικού, σε έναν εξατομικευμένο ιστότοπο όπου οι επισκέπτες θα μπορούσαν να συνεισφέρουν με προσωπικές ή οικογενειακές αναμνήσεις και να ανακαλύψουν αναμνήσεις από προηγούμενους επισκέπτες (Marshall et al., 2016)

Η έκθεση είχε σχεδιαστεί ως χάρτης της πόλης με κάθε διαδραστικό σταθμό να αντιπροσωπεύει και μία γειτονιά. Παρομοίως η διαδικτυακή αλληλεπίδραση παρουσιάστηκε ως χάρτης της Χάγης, με το εκθεσιακό περιεχόμενο και το λογότυπο “meSch” της δράσης (γκρι ή χρωματισμένο, ανάλογα με το εάν το περιεχόμενο είχε καταναλωθεί κατά τη διάρκεια της επίσκεψης ή όχι), ενώ η συνεισφορά του κάθε επισκέπτη εμφανιζόταν ως καρφίτσα στον χάρτη. Κατά την είσοδό τους οι επισκέπτες επέλεγαν ένα (ή περισσότερα) αντίγραφα, σαν να ακολουθούσαν έναν χαρακτήρα κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, τα οποία χρησιμοποιούσαν σε κάθε σταθμό και τελικά εκτύπωναν την εξατομικευμένη καρτ-ποστάλ τους. Η έκθεση ήταν ανοιχτή για το κοινό από τον Απρίλιο έως τον Νοέμβριο του 2015, με τα αρχεία καταγραφής να

αποδεικνύουν ότι τα αντίγραφα χρησιμοποιήθηκαν περισσότερες από 14.800 φορές, αλλά εκτυπώθηκαν μόνο 1557 αναμνηστικά (Petrelli, Marshall, O'Brien, McEntaggart, & Gwilt, 2017).

3. Αυτισμός

3.1 Ορισμός

“Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) αναφέρεται σε μία διαταραχή νευροανάπτυξης που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς και από περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα στις συμπεριφορές, τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες. Εξ ορισμού, τα συμπτώματα είναι παρόντα σε πρόωμο στάδιο της ανάπτυξης και αφορούν την καθημερινή λειτουργία. Ο όρος “φάσμα” χρησιμοποιείται λόγω της ετερογένειας στην εμφάνιση και τη βαρύτητα των συμπτωμάτων της ΔΑΦ, καθώς και στις δεξιότητες και το επίπεδο λειτουργίας των ατόμων που πάσχουν από ΔΑΦ”

(American Psychiatric Association, 2013).

Τα τελευταία 50 χρόνια η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) έχει μετατραπεί αναμφίβολα από μία δύσκολα προσδιορισμένη, σπάνια διαταραχή με εμφάνιση στην παιδική ηλικία, σε μία καλά δημοσιοποιημένη, υποστηριζόμενη και ερευνημένη διά βίου κατάσταση, η οποία αναγνωρίζεται ως αρκετά συχνή και ιδιαίτερα ετερογενής. Η περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών της ΔΑΦ όπως είναι η έλλειψη κοινωνικής επικοινωνίας και οι επαναλαμβανόμενες και ασυνήθιστες αισθησιοκινητικές συμπεριφορές δεν έχουν μεταβληθεί ουσιαστικά από την αρχική της οριοθέτηση. Ωστόσο, ο αυτισμός θεωρείται πλέον ως ένα φάσμα που μπορεί να κυμαίνεται από πολύ ήπιο έως σοβαρό. Παρ' όλα αυτά, πολλά (αλλά όχι όλα) τα άτομα με ΔΑΦ χρειάζονται δια βίου υποστήριξη κάποιου είδους (Lord, Elsabbagh, Baird, & Veenstra-Vanderweele, 2018).

Σύμφωνα με την Wing (1997) το αυτιστικό φάσμα αποτελείται από μία ομάδα διαταραχών της ανάπτυξης με δια βίου επιπτώσεις που έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό μια τριάδα διαταραχών στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη φαντασία και τη συμπεριφορά (περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς). Η τριάδα μπορεί να εμφανιστεί μόνη της, αλλά συχνά συνοδεύεται και από άλλα χαρακτηριστικά. Ενδέχεται να εμφανιστεί μαζί με οποιοδήποτε επίπεδο ικανοτήτων, από σοβαρή γενική μαθησιακή δυσκολία έως μέτρια, ή ακόμη και ανώτερη νοητική ικανότητα σε τομείς που δεν επηρεάζονται άμεσα από τις βασικές διαταραχές. Δύναται να εμφανιστεί σε συνδυασμό με οποιαδήποτε άλλη σωματική, ψυχολογική ή ψυχιατρική πάθηση.

3.2 Διάγνωση & Συμπτώματα

Η διάγνωση της ΔΑΦ μπορεί να πραγματοποιηθεί από διάφορους επαγγελματίες (παιδίατροι, ψυχίατροι ή ψυχολόγοι), ιδανικά με τη συμβολή πολλαπλών ειδικοτήτων. Διατίθενται τυποποιημένα διαγνωστικά εργαλεία, όπως το Εργαλείο Ελέγχου για τον Αυτισμό σε νήπια και μικρά παιδιά (STAT, μία 20λεπτη παρατήρηση για μικρά παιδιά) και το πιο διερευνημένο Πρόγραμμα Διαγνωστικής Παρατήρησης του Αυτισμού (ADOS, μία 45λεπτη παρατήρηση που πραγματοποιείται από ειδικευμένο επαγγελματία, διατίθεται σε διάφορες μορφές για άτομα από διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα και ηλικίες, από 12 μηνών έως την ενηλικίωση). Τα εργαλεία αυτά επιτρέπουν στον κλινικό ιατρό, με τη συμμετοχή του κηδεμόνα, να παρατηρήσει και να χαρακτηρίσει τις ιδιαίτερες συμπεριφορές του ατόμου για το οποίο υπάρχουν υποψίες ότι πάσχει από ΔΑΦ. Για την έρευνα ή για

ένα πιο ολοκληρωμένο ιστορικό ανάπτυξης, χρησιμοποιούνται συνεντεύξεις με τον κηδεμόνα, όπως η Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R) ή, ιδιαίτερα στο Ηνωμένο Βασίλειο, το Diagnostic Instrument for Social Communication Disorders (DISCO), ή η ηλεκτρονική συνέντευξη για την ανάπτυξη, τις διαστάσεις και τη διάγνωση (3di), ενώ πολλοί κλινικοί γιατροί βασίζονται σε ανεπίσημα ιστορικά (Lord, Cook, Leventhal, & Amaral, 2000).

Η αξιολόγηση των συμπτωμάτων των παιδιών μπορεί να ληφθεί από διάφορες κλίμακες, όπως είναι η Κλίμακα Αξιολόγησης Παιδικού Αυτισμού (CARS), η Κλίμακα Κοινωνικής Ανταπόκρισης (SRS) και το Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επικοινωνίας (SCQ). Οι προσαρμοστικές κλίμακες χρησιμοποιούνται επίσης συχνά ως μέτρα της καθημερινής συμπεριφοράς. Η λήψη πληροφοριών σχετικά με το επίπεδο της δεκτικής και εκφραστικής γλώσσας, τις γενικές δυσκολίες συμπεριφοράς και τις κινητικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης μιας εκτίμησης της γνωστικής λειτουργίας ή του δείκτη νοημοσύνης, θεωρείται συνήθης πρακτική (Lord & McGee, 2001).

Τα συμπτώματα περιλαμβάνουν σημαντική εξασθένιση σε μη λεκτικές συμπεριφορές, όπως είναι το βλέμμα στα μάτια, η έκφραση του προσώπου και η στάση του σώματος, καθώς επίσης και στερεότυπες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές ή απώλεια ενδιαφέροντος για κοινωνικές λειτουργίες, επικοινωνίες και δραστηριότητες. Με βάση αυτά τα κριτήρια, ένας ασθενής που έχει διαγνωστεί με αυτιστική διαταραχή θα πρέπει να παρουσιάζει τουλάχιστον έξι από τα δώδεκα ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία ή τις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Κατά καιρούς, ενδέχεται να υπάρχουν μεγάλες διακυμάνσεις στη σοβαρότητα των συμπτωμάτων ανάμεσα σε διάφορες διαταραχές, ιδίως στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Ένας ασθενής με Σύνδρομο Άσπεργκερ (AS) μπορεί να μην έχει καμία σημαντική γλωσσική υστέρηση, ενώ ένας ασθενής με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή - μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (PDD-NOS), ή ΔΑΦ μπορεί να υποφέρει από σοβαρή βλάβη στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου (Filipek et al., 1999).

Γενικότερα, ο αυτισμός είναι μία κατάσταση φάσματος, η οποία επηρεάζει τους ανθρώπους με διαφορετικούς τρόπους. Όπως όλοι οι άνθρωποι, έτσι και οι αυτιστικοί έχουν τα δικά τους δυνατά και αδύνατα σημεία. Παρακάτω παρατίθεται ένας κατάλογος δυσκολιών που μπορεί να μοιράζονται τα άτομα με ΔΑΦ, όπως διαμορφώθηκε από την National Autistic Society (χ.χ.):

- **Κοινωνική επικοινωνία:** δυσκολία στην ερμηνεία του τόνου της φωνής, στην κατανόηση του σαρκασμού, στην επεξεργασία αφηρημένων εννοιών. Συχνά επαναλαμβάνουν αυτό που τους λένε οι υπόλοιποι (ηχολαλία).
- **Κοινωνική αλληλεπίδραση:** δυσκολία στην αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, στην δημιουργία φιλικών σχέσεων. Αισθάνονται υπερφόρτωση όταν βρίσκονται με άλλα άτομα και αναζητούν χρόνο για να μείνουν μόνοι.

- **Επαναλαμβανόμενη και περιοριστική συμπεριφορά:** Προτιμάται η ρουτίνα, κάτι που είναι σταθερό και σίγουρο επειδή η ιδέα του απρόβλεπτου τους προκαλεί σύγχυση και άγχος. Γι' αυτόν τον λόγο επιλέγονται και οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις όταν βρίσκονται σε ανησυχία, ώστε να βοηθήσουν τον εαυτό τους να ηρεμήσει.
- **Υπερ- ή υπο-ευαισθησία στο φως, τον ήχο, τη γεύση ή την αφή:** Επηρεάζονται από τους ήχους, την αφή, τις γεύσεις, τις μυρωδιές, το φως, τα χρώματα, τις θερμοκρασίες ή τον πόνο. Η αγκαλιά για παράδειγμα ενδέχεται να προκαλέσει δυσφορία. Τα σχολεία, οι χώροι εργασίας και τα εμπορικά κέντρα μπορεί να είναι ιδιαίτερα συντριπτικά και να προκαλέσουν αισθητηριακή υπερφόρτωση.
- **Ιδιαίτερα εστιασμένα ενδιαφέροντα ή χόμπι:** Αποκομίζουν τεράστια ευχαρίστηση από την άσκηση των ενδιαφερόντων τους και τα θεωρούν θεμελιώδη για την ευημερία και την ευτυχία τους. Η υψηλή συγκέντρωση βοηθά πολλά άτομα με ΔΑΦ να επιτύχουν καλές αποδόσεις στον ακαδημαϊκό και εργασιακό επίπεδο, αλλά μπορεί επίσης να απορροφηθούν τόσο πολύ σε συγκεκριμένα θέματα ή δραστηριότητες, ώστε να παραμελήσουν άλλες πτυχές της ζωής τους.
- **Υπερβολικό άγχος:** Συνδυάζεται κυρίως με κοινωνικές καταστάσεις και με την αντιμετώπιση αλλαγών. Η δυσκολία εμφανίζεται στην ανικανότητά τους να αναγνωρίσουν και να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως πάνω από το ένα τρίτο των ατόμων που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού έχουν σοβαρά προβλήματα ψυχικής υγείας και πάρα πολλά άτομα είναι αυτά που αποτυγχάνουν από τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας.
- **Κατάρρευση και αποκοπή:** Η κατάρρευση συμβαίνει όταν κάποιος συγκλονίζεται εντελώς από την τρέχουσα κατάστασή του και χάνει προσωρινά τον έλεγχο της συμπεριφοράς του. Αυτή η απώλεια ελέγχου μπορεί να είναι λεκτική (π.χ. φωνές, ουρλιαχτά, κλάμα), σωματική (π.χ. κλωτσιές, χτυπήματα, δαγκώματα) ή και τα δύο. Η αποκοπή φαίνεται λιγότερο έντονη στον έξω κόσμο, αλλά μπορεί να είναι εξίσου εξουθενωτική και ιδιαίτερα παθητική για το ίδιο το άτομο καθώς το μυαλό αισθάνεται ότι έχει ξεπεράσει την κατάσταση που μπορεί να ερμηνεύσει.

3.3 Αυτισμός & Μουσείο

Είναι κοινή πεποίθηση ότι οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες, όπως οι επισκέψεις σε μουσεία, μπορούν να αποτελέσουν μια αγχωτική και δύσκολη εμπειρία για τα άτομα με αισθητηριακές ευαισθησίες (όπως και πολλές άλλες δραστηριότητες). Για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων, τα τελευταία οκτώ χρόνια, αρκετά μουσεία παγκοσμίως έχουν δημιουργήσει συνεργασίες με τοπικές οργανώσεις, όπως είναι η National Autistic Society (στο Ηνωμένο Βασίλειο) και η Autism Speaks (στις ΗΠΑ), ως μία στρατηγική που συμβάλλει στην αύξηση της προσβασιμότητας και στην παροχή πρακτικών ένταξης με στόχο την ικανοποίηση αναγκών στις ευάλωτες ομάδες. Αυτή η προσπάθεια για την αύξηση της ευαισθητοποίησης και της

κατανόησης του αυτισμού ήταν το πρώτο βήμα προς τη στόχευση μίας ομάδας που θεωρούνταν περιθωριοποιημένη στο μουσειακό περιβάλλον (Deng, 2015).

Ως εκ τούτου, τα μουσεία έχουν τροποποιήσει τις υπηρεσίες τους και προσφέρουν δραστηριότητες που βασίζονται στις αισθήσεις σε μικρές ομάδες, κυρίως για τα παιδιά του φάσματος. Προγραμματίζουν τις δράσεις τους σε ήσυχες ώρες (πριν από τις ώρες λειτουργίας) για να εξαλείψουν τυχόν περισπασμούς και να διευκολύνουν τις εμπλεκόμενες ομάδες να προσαρμοστούν πιο εύκολα στο νέο περιβάλλον. Έχουν επίσης εξεταστεί βελτιώσεις στη φυσική πρόσβαση, όπως είναι το επίπεδο φωτισμού, η απλή σήμανση και οι χαμηλότεροι ήχοι. Περαιτέρω, με την ανάπτυξη προσβάσιμων πόρων πριν από την επίσκεψη (βασισμένων στο διαδίκτυο), τα παιδιά με αυτισμό και οι οικογένειές τους μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και να προετοιμάζονται εκ των προτέρων (Langa et al., 2013).

Όλες αυτές οι προσεγγίσεις αναδεικνύουν το συνεχές εγχείρημα υποστήριξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, δημιουργώντας φιλόξενα περιβάλλοντα και προσφέροντας δραστηριότητες φιλικές προς το αυτιστικό φάσμα. Μέχρι σήμερα, λίγες είναι οι μελέτες που έχουν εξετάσει την αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων υπηρεσιών και παροχών των μουσείων τα οποία συμβάλλουν στην υποστήριξη των ευάλωτων επισκεπτών. Τα αποτελέσματα διαπίστωσαν πράγματι ότι οι μουσειακές δραστηριότητες συνέβαλαν στη διευκόλυνση μίας πιο απτής εμπειρίας για τα παιδιά με αυτισμό και τις οικογένειές τους. Μέσω δραστηριοτήτων μάθησης που βασίζονται στο παιχνίδι, τα παιδιά έδειξαν ενεργή συμμετοχή, ενώ άλλα φάνηκε να απολαμβάνουν την επίσκεψή τους χρησιμοποιώντας διαδραστικά εκθέματα. Μελέτες έχουν επίσης αναφερθεί στην προθυμία των γονέων να βιώσουν διαφορετικά περιβάλλοντα, όπως είναι τα μουσεία (Magkafa & Newbutt, 2018).

Ωστόσο, παρά την ενσωμάτωση των ειδικών προγραμμάτων, στην πραγματικότητα, η πρόοδος είναι αργή και η προσβασιμότητα των μουσειακών παροχών για τα άτομα με νοητική αναπηρία παραμένει μια πρόκληση. Οι πρωταρχικοί παράγοντες που ενδεχομένως να αποτρέψουν τους γονείς παιδιών με ΔΑΦ από το να επισκεφθούν ένα μουσείο περιλαμβάνουν: (α) μη φιλόξενα περιβάλλοντα με θορυβώδεις και γεμάτους χώρους και (β) την έλλειψη γνώσης και κατάρτισης του προσωπικού σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό σε δημόσιους χώρους (Kulik & Fletcher, 2016).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, οι υποστηρικτικές τεχνολογίες έχουν αποτελέσει σημαντικό πεδίο ενδιαφέροντος και οι δυνατότητές τους, ως προς τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αυτισμό, εξακολουθούν να εξετάζονται (Kagohara et al., 2013). Έχει αναπτυχθεί ένα ευρύ φάσμα από πλατφόρμες τεχνολογίας, όπως είναι οι σταθεροί υπολογιστές, η μοντελοποίηση μέσω βίντεο (video modeling), η εικονική πραγματικότητα (Virtual Reality), οι εφαρμογές για κινητές συσκευές ή οθόνες αφής, και τα ρομπότ (Grynszpan, Weiss, Perez-Diaz, & Gal, 2014).

Όπως έχουν αναφέρει συγγραφείς στον τομέα αυτό, οι παραπάνω τεχνολογίες τείνουν να είναι αποτελεσματικές στα άτομα με ΔΑΦ με σκοπό τη ενισχύσουν τη γλωσσική

ανεπάρκεια (Ploog, Scharf, Nelson, & Brooks, 2013), να ενδυναμώσουν τη γνωστική τους εξέλιξη, να βελτιώσουν την προσαρμοστική τους λειτουργία (Pugliese et al., 2015) ή να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της επικοινωνίας (Newbutt et al., 2016). Έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι τα άτομα με αυτισμό θεωρούνται οπτικοί μαθητές, και εκδηλώνουν μεγάλη προτίμηση και ιδιαίτερη προσοχή στην οπτική επεξεργασία και στις δραστηριότητες που βασίζονται στον υπολογιστή. Τέτοια προγράμματα φαίνεται να είναι αποτελεσματικά, εφόσον περιλαμβάνουν ηχητικά και οπτικά χαρακτηριστικά, τα οποία βοηθούν τους χρήστες με αυτισμό να βρίσκονται σε ένα ελεγχόμενο και προβλέψιμο περιβάλλον (Fletcher-Watson, 2014).

Τα μουσεία που έχουν προσαρμόσει το περιεχόμενό τους στα άτομα με αναπηρίες, δηλαδή στα άτομα με ΔΑΦ, παρέχουν αισθητηριακές δραστηριότητες, εικαστική θεραπεία (art therapy) για μια μικρή ομάδα επισκεπτών, καθώς και ήσυχα δωμάτια χωρίς φως για ξεκούραση και χαλάρωση. Παράλληλα επιτρέπεται η διοργάνωση της επίσκεψης σε ήσυχες περιόδους (πριν από την επίσημη έναρξη της εργάσιμης ημέρας, ορίζεται μία “ανοιχτή ημέρα” για τα άτομα με ΔΑΦ ή οργανώνεται μία επίσκεψη σε περιόδους όπου δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός επισκεπτών), προκειμένου να εξαλειφθούν οι πιθανοί στρεσογόνοι παράγοντες και να εξασφαλιστεί μία όσο το δυνατόν πιο ευχάριστη εμπειρία. Η φυσική προσβασιμότητα του κτιρίου είναι επίσης σημαντική, όπως για παράδειγμα η μείωση του φωτισμού και του ηχητικού συστήματος και η απλή σήμανση. Τα μεγάλα μουσεία αντιπροσωπεύουν μία μεγαλύτερη πρόκληση, καθώς χωρίς μία ξεκάθαρη διαδρομή κίνησης η εμπειρία ενός παιδιού με ΔΑΦ μπορεί να είναι ιδιαίτερα αγχωτική και δυσάρεστη. Τα προβλήματα αυτά δύνανται να ξεπεραστούν εφόσον υπάρχει η κατάλληλη πρόσβαση σε πόρους για την προετοιμασία της επίσκεψης, με τους οποίους θα διεξαχθεί έρευνα σχετικά με τις εγκαταστάσεις, και η δομή της επίσκεψης είναι σύμφωνη με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του επισκέπτη με ΔΑΦ (Coates, 2019).

Τα προσβάσιμα μουσεία παρέχουν εκπαίδευση στους εργαζόμενούς τους. Είναι απαραίτητο να εξοικειωθούν με ορισμένες στρατηγικές για την ενασχόληση τους με ένα παιδί/άτομο με ΔΑΦ. Η γνώση των χαρακτηριστικών, των ιδιοτεροτήτων και των αναγκών των ατόμων με ΔΑΦ θα ωφελήσει ιδιαίτερα το προσωπικό στην αποτελεσματική εκτέλεση της αποστολής του ή στην παροχή της πιο ευχάριστης εμπειρίας για τους επισκέπτες. Οι Langa κ.ά. (2013), εντόπισαν διάφορους λόγους που παρακινούν τις οικογένειες παιδιών με ΔΑΦ να επισκέπτονται τα μουσεία. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες σχετίζονται με την αμοιβαία ευχαρίστηση και μάθηση: "για να απολαύσουν ο ένας την παρουσία του άλλου", "για να διεγερθούν διανοητικά", "για να ενημερωθούν καλύτερα" και "για να περάσουν ποιοτικό χρόνο με την οικογένεια". Οι Kulik και Fletcher (2016) διαπιστώνουν ότι η αίσθηση του “ανήκειν” και η ανάγκη για νέες εμπειρίες είναι μεγαλύτεροι παράγοντες παρακίνησης για αυτές τις οικογένειες, σε σύγκριση με την επιθυμία τους να αποκτήσουν νέες καλλιτεχνικές γνώσεις.

Η βελτίωση της προσβασιμότητας αναδεικνύει τη δέσμευση των μουσείων να υποστηρίζουν τα άτομα με ΔΑΦ προσφέροντας ένα φιλικό περιβάλλον με περιεχόμενο προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους. Έρευνες σχετικά με την επίδραση της πρόσβασης στα μουσεία επισημαίνουν θετικές εμπειρίες για τα άτομα με ΔΑΦ και τις οικογένειές τους, εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσω παιχνιδιού που παρείχαν την αίσθηση της συμμετοχής των ατόμων με ΔΑΦ, καθώς και ευχάριστες οικογενειακές στιγμές (Lussenhop et al., 2016).

3.4 Θετικά παραδείγματα προσβάσιμων τεχνολογιών

Η Infiniteach είναι μια αμερικανική νεοφυής εταιρεία που αναπτύσσει εφαρμογές για κινητά τηλέφωνα (Apple και Android), στόχος των οποίων είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και η αύξηση της συμμετοχής των ατόμων με ΔΑΦ στην κοινότητα. Οι εφαρμογές είναι δωρεάν και μέχρι στιγμής επιτρέπουν την προσαρμογή πολλών μουσείων, όπως: Το Παιδικό Μουσείο του Σικάγο, το Μουσείο Field Φυσικής Ιστορίας, το Ενυδρείο Shedd το Μουσείο Φυσικών Επιστημών του Χιούστον, το Παιδικό Μουσείο του Lowcountry, το Παιδικό Μουσείο του Long Island, το Δημόσιο Μουσείο του Μιλγουόκι κ.ά. Η Infiniteach περιλαμβάνει έναν κοινωνικό οδηγό για τα μουσεία, παιχνίδια για θέματα που σχετίζονται με το κάθε μουσείο, συμβουλές και χάρτες για ήσυχα μέρη στον χώρο του μουσείου, μέρη με απτικές πληροφορίες, καθώς και μέρη που ενδέχεται να αποτελέσουν αισθητηριακές διαταραχές, δηλαδή έναν πιθανό κίνδυνο για τα άτομα με ΔΑΦ. Η εφαρμογή παρέχει επίσης μία οπτική διάταξη, η οποία επιτρέπει στους επισκέπτες να προσανατολίζονται καλύτερα και να επισημαίνουν την επιθυμητή περιοχή. Ταυτόχρονα υποστηρίζονται και τα μη λεκτικά άτομα με ΔΑΦ, μέσα από τα εργαλεία επικοινωνίας που περιέχει η εφαρμογή. Συγκεκριμένα, κάνοντας κλικ σε ένα συγκεκριμένο κουμπί ένα άτομο μπορεί να κάνει μία ερώτηση ή να απαντήσει σε κάποιον, π.χ. "Πού είναι η τουαλέτα;", "Χρειάζομαι ένα διάλειμμα", κ.λπ. (InfiniTeach, 2021).

Η Εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality - VR) είναι ένας επιπλέον πόρος για τη δημιουργία προσβάσιμων μουσείων. Η χρήση της υπόσχεται οφέλη για τα άτομα με ΔΑΦ, διότι παρέχει ένα εξατομικευμένο, ελεγχόμενο, προβλέψιμο και ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον. Η εικονική πραγματικότητα παρέχει ασκήσεις για τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης και της συμπεριφοράς με το πραγματικό περιβάλλον μέσω προγραμμάτων με μειωμένες αισθητηριακές και κοινωνικές εισροές σε επίπεδο ανεκτό για ένα άτομο με ΔΑΦ, με αποτέλεσμα να αυξάνει περαιτέρω τα κίνητρα για μάθηση (Parsons & Cobb, 2011).

Τα προγράμματα προσβασιμότητας συνήθως αναπτύσσονται με τη συνεργασία των ατόμων με ΔΑΦ. Ο Autism Speaks (ΗΠΑ) είναι ένας από τους οργανισμούς που είναι αφιερωμένος στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με ΔΑΦ, στην αύξηση της κατανόησης και στη δημιουργία υπηρεσιών για αυτά τα άτομα. Ο

οργανισμός ιδρύθηκε το 2006 και για πρώτη φορά, το 2012, σε συνεργασία με τη Grand Baseball League δημιούργησαν εικόνες κοινωνικής αφήγησης με καθοδήγηση για 30 διαφορετικά πάρκα μπίζμπολ προκειμένου να βοηθήσουν στην πλοήγηση των οπαδών με ΔΑΦ. Δημιουργήθηκε μία ήσυχη ζώνη και το προσωπικό εκπαιδεύτηκε ως

προς την αλληλεπίδραση με άτομα με ΔΑΦ. Περισσότερες δραστηριότητες μεταφέρθηκαν τόσο σε ζωολογικούς κήπους όσο και σε μουσεία. Μέχρι σήμερα, ο οργανισμός έχει συνεργαστεί με πολλά μουσεία, συμπεριλαμβανομένου του Intrepid Sea, Air & Space Museum του Μανχάταν. Σε αυτό το μουσείο, πριν από την επίσκεψη, οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τις οικογένειες με οπτικό λεξιλόγιο, χρονοδιάγραμμα και εικονογραφημένες κοινωνικές ιστορίες. Επιπλέον, το προσωπικό του μουσείου παρέχει αισθητηριακά παιχνίδια, καθώς και ακουστικά για τη μείωση των ακουστικών ερεθισμάτων. Ανάλογα προγράμματα έχουν και άλλα μουσεία, όπως το The Walters Art Museum στη Βαλτιμόρη, το οποίο από το 2010 προσφέρει είσοδο νωρίτερα για άτομα με ΔΑΦ, κοινωνικές ιστορίες ή αφηγήσεις, θεματικούς και αισθητηριακούς σταθμούς, όπου τα άτομα μπορούν να δημιουργήσουν χειροτεχνίες, να κάνουν γιόγκα ή απλώς να χαλαρώσουν σε έναν αμυδρά φωτισμένο χώρο (Shrikant, 2018).

Σύμφωνα με τις εμπειρίες γονέων που έχουν παιδιά με ΔΑΦ, το Παιδικό Μουσείο της Ινδιανάπολης είναι ένα από τα πιο προσβάσιμα στις ΗΠΑ. Παρουσιάζει το περιεχόμενό του μέσω μιας σειράς αισθητηριακών εκθέσεων και διαδραστικών εμπειριών για παιδιά όλων των ηλικιών. Ένας εμπυχωτής συνοδεύει τις οικογένειες με παιδί με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους. Πριν από την άφιξη, οι γονείς μπορούν να κατεβάσουν έναν αισθητηριακό χάρτη από τον επίσημο ιστότοπο του μουσείου, όπως και κοινωνικές ιστορίες οι οποίες είναι σημαντικές για την προσαρμογή του παιδιού στους χώρους του μουσείου. Οι οικογένειες αυτές δεν περιμένουν στην ουρά (Sturm Francus, 2018).

Ο οργανισμός Autism in Museums της Αγγλίας, του οποίου ηγείται μία μητέρα δύο παιδιών με αυτισμό, συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία ενός όσο το δυνατόν μεγαλύτερου χάρτη προσβάσιμων μουσείων, καθώς και άλλων ιδρυμάτων πολιτιστικής κληρονομιάς. Μέχρι σήμερα, ο οργανισμός έχει συνεργαστεί με πολλά μουσεία, όπως είναι το Μουσείο Βικτωρίας και Αλβέρτου, το Βρετανικό Μουσείο, το Εβραϊκό Μουσείο και το Μουσείο του Λονδίνου (Autism in Museums, χ.χ.).

Στη Βόρεια Μακεδονία, κατά τη διάρκεια του 2018, διεξήχθη το πρόγραμμα Open Museums, μέσω του οποίου έγινε ανάλυση της προσβασιμότητας των μουσείων και εκπονήθηκε ένας "Οδηγός για ένα μουσειακό πρόγραμμα προς παιδιά/άτομα με αυτισμό και τις οικογένειές τους". Ο οδηγός παρουσίασε μία έρευνα σύμφωνα με την οποία το 57% των μουσείων δεν διαθέτει μουσειακό πρόγραμμα για τη βελτίωση της προσβασιμότητας, και μάλιστα το 75% δεν διαθέτει μουσειακό πρόγραμμα για τη βελτίωση της προσβασιμότητας της πολιτιστικής κληρονομιάς που προορίζεται για τα άτομα με ΔΑΦ και τις οικογένειές τους. Επιπροσθέτως, ο οδηγός αυτός περιλαμβάνει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την προσβασιμότητα στα μουσεία: συστάσεις για το προσωπικό των μουσείων, την ανάγκη οπτικής υποστήριξης των ατόμων με ΔΑΦ και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού (Keskinova, Troshanska, Ramadani-Rasimi, & Georgievski, 2021).

4. Ο λόγος στο Φάσμα του Αυτισμού

4.1 Είδη λόγου

“Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι ειδικά η ανθρώπινη νόηση είναι πλήρως συνυφασμένη με την ομιλία”

(Galperin, 1957).

Το βιβλίο “Thought and Language” (1934) θεωρείται αναμφισβήτητα η σημαντικότερη συμβολή του Vygotsky στην ψυχολογία. Στο τελευταίο του κεφάλαιο σκιαγραφείται η φύση του εσωτερικού λόγου και η σχέση του με τον εξωτερικό λόγο και τη σκέψη. Επειδή ο εσωτερικός λόγος δεν είναι παρατηρήσιμος, ο Vygotsky προσπάθησε να συμπεράνει τις ιδιότητές του εξάγοντας στοιχεία από άλλες, παρατηρήσιμες, μορφές λόγου. Υποστήριξε ότι, από αναπτυξιακή άποψη, ο εγωκεντρικός λόγος είναι ο πρόδρομος του εσωτερικού λόγου και ότι ο εσωτερικός λόγος, υπό προϋποθέσεις, έχει ορισμένες κοινές ιδιότητες με τις εναλλακτικές μορφές του διαλόγου. Υποστηρίζοντας τη θεωρία του Piaget, ο Vygotsky ισχυρίστηκε ότι ο εγωκεντρικός λόγος αντανάκλα τον πηγαίο αυτισμό του παιδιού, ο οποίος μόνο σταδιακά δίνει τη θέση του στην κοινωνική σκέψη υπό την πίεση του εξωτερικού περιβάλλοντος. Είναι ακατανόητη και συντομευμένη, επειδή δεν έχει ακόμη κοινωνικοποιηθεί πλήρως και δεν έχει καμία απολύτως λειτουργία στη συμπεριφορά των παιδιών. Κάτω από τη συνεχή πίεση των υπόλοιπων κοινωνικών ομάδων, ο εγωκεντρικός λόγος θα εξασθενίσει. Η προσέγγιση του Vygotsky έγκειται στο ότι ο εγωκεντρικός λόγος αποτελεί ένα ακόμη παράδειγμα που αποδεικνύει τον κοινωνικογενετικό νόμο, ο οποίος ορίζει ότι η ατομική λειτουργία προέρχεται από την κοινωνική, συλλογική λειτουργία.

Ωστόσο, ο εγωκεντρικός λόγος δεν εξαφανίζεται απολύτως κάτω από την κοινωνική πίεση, απλώς μετατρέπεται σε εσωτερικό λόγο και υποχωρεί. Επομένως, οι ιδιότητες του εσωτερικού λόγου μπορούν να συναχθούν από τις ιδιότητες του εγωκεντρικού λόγου. Στον εσωτερικό λόγο η αίσθηση κυριαρχεί έναντι του νοήματος· μία και μόνο λέξη μπορεί να συλλάβει ένα ολόκληρο φάσμα νοημάτων. Πρώτον, λειτουργικά, ο εσωτερικός λόγος δεν προορίζεται για επικοινωνία και επομένως δεν χρειάζεται να είναι κατανοητός. Δεύτερον, όταν μοιραζόμαστε ένα περιβάλλον, συχνά αναπτύσσουμε μία κοινή γλώσσα, μία ορολογία ή μία διάλεκτο. Αυτή η διαπίστωση επεκτάθηκε στον εσωτερικό λόγο. Σύμφωνα με έρευνες, οι έννοιες των λέξεων στον εσωτερικό λόγο είναι πάντα μη μεταφράσιμοι ιδιοματισμοί, πλήρεις από ιδιοματικές εκφράσεις, ελλείψεις κ.λπ. Στον εσωτερικό λόγο αρκεί μία λέξη, αλλά έχει διαφορετικό νόημα από τον εξωτερικό λόγο (Van der Veer & Zavershneva, 2018).

Συγκρίνοντας με αυτόν τον τρόπο τα φαινόμενα του εγωκεντρικού λόγου με αντίστοιχα του εσωτερικού, ο Vygotsky κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο εγωκεντρικός λόγος αποσπάται από τον κοινωνικό λόγο, αποκτά διανοητική λειτουργία και μετατρέπεται σε εσωτερικό λόγο. Έτσι επιβεβαιώθηκε η αρχική του υπόθεση. Εντούτοις, ο εσωτερικός λόγος από μόνος του είναι μία μεταβατική μορφή μεταξύ λόγου και σκέψης. Για την κατανόησή του είναι απαραίτητη η περαιτέρω μελέτη της ίδιας της σκέψης, η οποία προκαλείται από συναισθήματα, ανάγκες και

κίνητρα. Η απόλυτη ερμηνεία των εκφράσεων απαιτεί τη γνώση των βασικών κινήτρων τους. Ολοκληρώνοντας σε αυτό το σημείο την επιχειρηματολογία του ο Vygotsky, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι είχε αποδείξει τη δυναμική σχέση μεταξύ του λόγου και της σκέψης, η οποία μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου.

Σύμφωνα με την παραπάνω βιβλιογραφία η αποδεκτή σειρά που αφορά τα είδη λόγου είναι η εξής:

1. Εγωκεντρικός λόγος
2. Εσωτερικός λόγος
3. Κοινωνικός λόγος

Στη συνέχεια, εξετάζονται αυτές οι έννοιες ως βασικό μέρος της παρούσας εργασίας. Το έργο μας αφορά ειδικότερα την ανάπτυξη οδηγών για τους επισκέπτες χώρων πολιτισμού που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Πρόκειται για κοινωνικές αφηγήσεις που προετοιμάζουν τους επισκέπτες να εξοικειωθούν με τον χώρο, επιδιώκοντας να τους εντάξουν ομαλά στην έννοια του κοινωνικού λόγου.

4.2 Εγωκεντρικός λόγος

Η έννοια “εγωκεντρικός” ορίζεται ως εξής: “1. έχοντας ή θεωρώντας τον εαυτό ως το κέντρο όλων των πραγμάτων, ειδικά όπως εφαρμόζεται στον γνωστό κόσμο. 2. έχοντας λίγη ή καθόλου σημασία για συμφέροντα, πεποιθήσεις ή στάσεις διαφορετικές από τις προσωπικές - εγωκεντρικός”. Η έννοια του εγωκεντρικού λόγου αποτέλεσε κεντρική ιδέα στις θεωρίες της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών κατά τη δεκαετία του 1920 και του 1930. Έκτοτε θεωρείται δεδομένη ως ένα στάδιο της επικοινωνιακής και γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Junefelt, 2007).

Ο Piaget, με το πρώτο σημαντικό έργο του, “The Language and Thought of the Child” (1926), ξεκίνησε τη συζήτηση για τον εγωκεντρικό λόγο, εντοπίζοντας το φαινόμενο. Ο εγωκεντρικός λόγος χαρακτηρίζεται από παρατηρήσεις που δεν απευθύνονται σε κανέναν και που δεν προκαλούν καμία προσαρμοσμένη σε αυτές αντίδραση εκ μέρους οποιουδήποτε στον οποίο τυχαίνει να απευθύνονται. Συνοπτικά, ο εγωκεντρικός λόγος είναι η λεκτική συμπεριφορά ενός παιδιού που δεν φαίνεται να είναι προσανατολισμένη στον ακροατή. Η ομιλία του πομπού δεν είναι προσαρμοσμένη ούτε στην οπτική γωνία ούτε στην ανατροφοδότηση από τους δέκτες. Οι ερμηνείες του Piaget για τον εγωκεντρικό λόγο μπορούν να συνοψιστούν επιγραμματικά (2005):

1. Ο εγωκεντρικός λόγος χαρακτηρίζεται από τρία κύρια είδη λεκτικής συμπεριφοράς - επανάληψη, μονόλογος και συλλογικός μονόλογος - δύο από αυτές τις υποδιαίρεσεις, η επανάληψη και ο συλλογικός μονόλογος, υπόκεινται στην επίδραση της κοινωνικής κατάστασης. Κατά τη διάρκεια του συλλογικού μονολόγου, τα παιδιά μιλούν αποκλειστικά για τον εαυτό τους, αν και επιθυμούν να βρίσκονται με την παρουσία συνομιλητών οι οποίοι θα χρησιμεύσουν ως ερέθισμα, ενώ στην επανάληψη τα παιδιά ασχολούνται με

- τη ζωγραφική ή παίζουν - μιλούν κατά διαστήματα χωρίς να ακούνε πολύ το ένα το άλλο, αλλά οι λέξεις που ακούγονται καταγράφονται απευθείας.
2. Το τρίτο είδος εγωκεντρικού λόγου, ο μονόλογος, είναι ανεξάρτητος από την κοινωνική κατάσταση.
 3. Ο μονόλογος συνοδεύει ή αντικαθιστά τη δράση αλλά δεν συμβάλλει στη διευκόλυνσή της.
 4. Ο εγωκεντρικός λόγος δεν εξυπηρετεί κανέναν άμεσο σκοπό. Δεν έχει καμία λειτουργία για το παιδί, εκτός από το γεγονός ότι μπορεί να ενθαρρύνει το είδος της κοινωνικής δυσφορίας που είναι απαραίτητο για την προώθηση μίας λιγότερο εγωκεντρικής αντίληψης.

Όταν εμφανίστηκε το έργο του Vygotsky, *Thought and Language*, δεν υπήρχε αμφιβολία ότι οι ρίζες του στηρίζονταν σταθερά στη μαρξιστική παράδοση ότι η γλώσσα είναι η άμεση πραγματικότητα της σκέψης και ότι οι ιδέες δεν έχουν καμία ύπαρξη εκτός από τη γλώσσα. Για τον Vygotsky, ο εγωκεντρικός λόγος είναι ο εσωτερικός λόγος [η σκέψη] στις λειτουργίες του· είναι ο λόγος στον δρόμο του προς τα μέσα, στενά συνδεδεμένος με την τάξη της συμπεριφοράς του παιδιού (Kohlberg, Yaeger, & Hjertholm, 1968). Έτσι, ενώ ο Vygotsky αναγνώριζε τη δυνατότητα ότι ο εγωκεντρικός λόγος μπορεί να εξυπηρετεί εκφραστικές και αποδεσμευτικές λειτουργίες, υποστήριζε συνεχώς και με επιμονή ότι η φύση του εγωκεντρικού λόγου ήταν “παρακοινωνική”, ή επικοινωνία με τον εαυτό με σκοπό την αυτοδιάθεση.

Ειδικότερα, ο Vygotsky συμφώνησε με την περιγραφή του Piaget για τον εγωκεντρικό λόγο, δηλαδή την ομιλία που δεν προσαρμόζεται στις απόψεις ή την ανατροφοδότηση από εξωτερικούς ακροατές. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εγωκεντρική ομιλία είναι ότι το παιδί πρέπει να βρίσκεται σε μια κοινωνική κατάσταση -ένας πιθανός ακροατής πρέπει να βρίσκεται κοντά του. Ο συντελεστής της εγωκεντρικής ομιλίας είναι συνάρτηση της δυσκολίας της εργασίας. Γενικά, ο εγωκεντρικός λόγος εξυπηρετεί μια λειτουργία προσανατολισμένη στο έργο και εξαφανίζεται καθώς ο εσωτερικός λόγος (σκέψη) διαφοροποιείται πλήρως από τον κοινωνικό λόγο (Hewes, & Evans, 1978).

Ο Vygotsky (1986) δεν εξισώνει τον εγωκεντρικό λόγο των παιδιών με αυτόν των ενηλίκων. Κατά τη γνώμη του ο εγωκεντρικός λόγος των παιδιών είναι παρόμοιος με τον εσωτερικό λόγο των ενηλίκων. Το πρώτο χαρακτηριστικό που ενώνει την εσωτερική ομιλία των ενηλίκων με την εγωκεντρική ομιλία των παιδιών είναι η λειτουργία της ως ομιλία για τον εαυτό τους. Δεύτερον, οι δύο αυτές μορφές έχουν επίσης τα ίδια δομικά χαρακτηριστικά: εκτός πλαισίου θα ήταν ακατανόητες για τους άλλους επειδή παραλείπουν να αναφέρουν αυτό που είναι προφανές για τον ομιλητή. Ισχυρίζεται επίσης ότι: αν συγκρίνουμε την ποσότητα αυτού που θα μπορούσε να ονομαστεί εγωκεντρικός λόγος στα παιδιά και στους ενήλικες, θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι ο εγωκεντρικός λόγος των ενηλίκων είναι πολύ πιο εμπλουτισμένος. Σε μία έρευνα του John R. Watson (1971) ζητήθηκε από τα υποκείμενα να λύσουν προβλήματα σκεπτόμενοι δυνατά. Από την έρευνα αυτή, ο Vygotsky έβγαλε το συμπέρασμα ότι η σκέψη των ενηλίκων φωναχτά κατά την

επίλυση προβλημάτων έχει μια εντυπωσιακή ομοιότητα με τον εγωκεντρικό λόγο των παιδιών.

Ο εγωκεντρικός λόγος - συμπεριλαμβανομένης της αντίστοιχης ομιλίας στη νοηματική γλώσσα, της εγωκεντρικής νοηματικής - είναι καθολικός μεταξύ των ανθρώπων, αν και η συχνότητα και ο τρόπος εφαρμογής του μπορεί να διαφέρει μεταξύ ατόμων και δραστηριοτήτων (Thibodeaux, Bock, Hutchison, & Winsler, 2019). Η ανάπτυξη του εγωκεντρικού λόγου θεωρείται ότι είναι πλήρως συνυφασμένη με εκείνη άλλων γνωστικών λειτουργιών, όπως η εκτελεστική λειτουργία και η θεωρία του νου (Lidstone, Meins, & Fernyhough, 2012). Πιο συγκεκριμένα, ο εγωκεντρικός λόγος δύναται, υπό την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, να συντίθεται με (πρόδρομες) εκτελεστικές λειτουργίες και θεωρία του νου σε λειτουργικά συστήματα, τα οποία έχουν ιδιότητες που καμία από τις γνωστικές αυτές λειτουργίες δεν διαθέτει από μόνη της (Toomela, 2016). Για παράδειγμα, έχει διατυπωθεί η υπόθεση ότι η κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων προκύπτει ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης των γνωστικών λειτουργιών που βασίζονται σε (κοινωνικές) δραστηριότητες, π.χ. τυχαία μάθηση (Knoors, & Marschark, 2014) και είναι τόσο διαφορετικές όσο οι στοιχειώδεις μορφές της θεωρίας του νου, π.χ. κοινή προσοχή (Tomasello, 2019), της εκτελεστικής λειτουργίας (π.χ. εναλλαγή μεταξύ των απόψεων του εαυτού και των άλλων) και της γλώσσας (ως μορφή αναπαράστασης) (Frye, Zelazo, & Palfai, 1995).

Σε ορισμένες περιπτώσεις όμως, η ομιλία βρίσκεται στα όρια μεταξύ του εγωκεντρικού λόγου και του κοινωνικοποιημένου ή επικοινωνιακού λόγου. Με άλλα λόγια, την ίδια στιγμή που χρησιμοποιείται η ομιλία προς τον εαυτό μας είναι και ομιλία προς τους άλλους. Από αυτήν την άποψη ο εγωκεντρικός λόγος θα μπορούσε να ερμηνευτεί με τρεις ενσωματωμένους τρόπους: ως ομιλία προς τον εαυτό μας για την επίλυση ενός προβλήματος και ως ομιλία προς τον εαυτό μας και τους άλλους για να σηματοδοτήσει την ενασχόληση με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Οι άνθρωποι όλων των κοινωνικών τάξεων, τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες, μιλούν στον εαυτό τους σε ορισμένες καταστάσεις ανεξαρτήτως ηλικίας.

4.3 Εσωτερικός λόγος

Ο “εσωτερικός λόγος” ήταν ένας όρος που επινοήθηκε αρχικά από τον Ρώσο ψυχολόγο Lev Semyonovich Vygotsky για να αποτυπωθεί η διαδικασία κατά την οποία ο ιδιωτικός λόγος των μικρών παιδιών, όπου ομιλούν δυνατά στον εαυτό τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αρχίζει να συνοδεύει τη δραστηριότητά τους σε μια ποικιλία γνωστικών καθηκόντων. Ο εσωτερικός λόγος προκύπτει από τη σταδιακή εσωτερίκευση του φανερού λόγου στα παιδιά και περιλαμβάνει τρία στάδια στο αρχικό μοντέλο του Vygotsky. Το πρώτο στάδιο προκύπτει στη διάρκεια της πρώιμης απόκτησης της γλώσσας, όταν τα παιδιά κατακτούν τις βασικές αρχές ενός εξωτερικού διαλόγου. Επικεντρώνεται στη σύνδεση με τους άλλους· στην επικοινωνία και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς του κάθε ατόμου (Vygotsky, 1986).

Περίπου στην ηλικία των 3-4 ετών, καθώς αυξάνεται η γλωσσική εμπειρία των παιδιών, εισέρχονται στο δεύτερο στάδιο και αρχίζουν να μιλούν στον εαυτό τους (Winsler, Carlton, & Barry, 2000). Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως ιδιωτικός λόγος, όταν δηλαδή το παιδί προσπαθεί να μιμηθεί έναν ενήλικα που του μιλάει, ρυθμίζοντας έτσι τη συμπεριφορά του. Σε αυτό το στάδιο, η κύρια λειτουργία του ιδιωτικού λόγου είναι η αυτορρύθμιση ή η αυτοκαθοδήγηση (Berk και Garvin, 1984): τα παιδιά “ψιθυρίζουν” στον εαυτό τους σχεδιάζοντας το επόμενο βήμα τους ή σχολιάζοντας την τρέχουσα δραστηριότητά τους. Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του ιδιωτικού λόγου σε σύγκριση με τον εξωτερικό διάλογο είναι η απουσία συνομιλητή, η οποία επιτρέπει την απλούστευση των συνθετικών και συντακτικών συμβάσεων που απαιτούνται σε έναν διάλογο με συνομιλητή. Ο εξωτερικός διάλογος και ο ιδιωτικός λόγος μοιράζονται επίσης ομοιότητες, καθώς αντιπροσωπεύουν ανοιχτή ομιλία και περιλαμβάνουν συνειδητό έλεγχο, εστιάζοντας στο τρέχον, προγραμματισμένο ή ενίοτε ανακληθέν γεγονός. Παρά τη μεταβλητότητα στην ποσότητα του ιδιωτικού λόγου που παρατηρείται στα παιδιά, χρησιμοποιείται καθολικά σε όλες τις γλώσσες (Al-Namlah, Fernyhough, & Meins, 2006).

Η ευελιξία στη χρήση του λόγου με κρυφό τρόπο αναπτύσσεται μετά την ηλικία των 6-7 ετών, όταν τα παιδιά εσωτερικεύουν πλήρως τις σκέψεις τους κατά τη διάρκεια διαφόρων γνωστικών εργασιών, όπως είναι η σιωπηλή μνήμη, η ανάγνωση και η γραφή. Στο μοντέλο του Vygotsky (1986), αυτό συμβαίνει κατά τη διάρκεια του τρίτου σταδίου, υποδηλώνοντας την πλήρη κατάκτηση του εσωτερικού λόγου. Ακολουθώντας αυτό το παράδειγμα, οι μελέτες σχετικά με τον εσωτερικό λόγο έχουν διερευνήσει ένα ευρύ φάσμα φαινομένων που περιλαμβάνουν τον εσωτερικό διάλογο, κυμαινόμενο από τη σιωπηλή ανάγνωση και τη νοητική αριθμητική (δηλαδή τη λεγόμενη “ομιλία χωρίς ήχο”) έως την ασυνείδητη “σκέψη σε μια γλώσσα” (Müller, 1864).

Οι Alderson-Day και Fernyhough (2015) εισήγαγαν σχετικά πρόσφατα τους όρους “διευρυμένος” και “συμπυκνωμένος” εσωτερικός λόγος για να διαφοροποιήσουν αυτά τα τυπολογικά διακριτά φαινόμενα. Η προσέγγιση αυτή υιοθετήθηκε από τους Vissers, Tomas και Law (2020), οι οποίοι διαχώρισαν το τρίτο στάδιο του Vygotsky σε δύο: το τρίτο στάδιο αντιπροσωπεύει την ανάπτυξη του διευρυμένου και το τέταρτο στάδιο του συμπυκνωμένου εσωτερικού λόγου. Ο διευρυμένος εσωτερικός λόγος μοιράζεται ομοιότητες με τον ιδιωτικό λόγο, καθώς και οι δύο δραστηριότητες καθοδηγούνται από το έργο και είναι συνειδητές. Τόσο ο ιδιωτικός λόγος όσο και ο διευρυμένος εσωτερικός λόγος περιλαμβάνουν γλωσσικά ορθά διαμορφωμένα, γραμματικά εκφωνήματα. Οι ενήλικες χρησιμοποιούν συχνά τον διευρυμένο εσωτερικό λόγο και τον ιδιωτικό λόγο εναλλάξ, μεταβαίνοντας από τον κρυφό στον φανερό λόγο, ανάλογα με το πλαίσιο της κατάστασης. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι, με βάση ερωτηματολόγια δειγματοληπτικής έρευνας, οι ενήλικες εκτιμάται ότι εμπλέκονται σε διευρυμένο εσωτερικό λόγο περίπου στο 20% του χρόνου (Heavey & Hurlburt, 2008), γεγονός που υποδηλώνει ότι αυτή η μορφή εσωτερικού λόγου συνυπάρχει με τον συμπυκνωμένο εσωτερικό λόγο κατά τη διάρκεια της γνωστικής επεξεργασίας.

Ο συμπτωκνωμένος εσωτερικός λόγος αντιπροσωπεύει το τελικό στάδιο της εσωτερικοποίησης του λόγου. Πρόκειται για μια ρευστή, αυθόρμητη και ασυνείδητη διαδικασία, κατά την οποία ένα εκφώνημα συχνά περιορίζεται σε μια ενιαία γραμματική μορφή (Sokolov, 1972) που σχετίζεται με την τρέχουσα εμπειρία. Αυτός ο τύπος κρυφού λόγου διαπλέκεται με την ανθρώπινη σκέψη, καθώς συμβαίνει αυθόρμητα και ασυνείδητα. Τα παιδιά όχι μόνο εσωτερικεύουν αλλά και συστέλλουν ή περιορίζουν τον εσωτερικό τους λόγο με την πάροδο του χρόνου. Όσο πιο οικεία και αυτόματη γίνεται η γνωστική διαδικασία/λειτουργία, τόσο πιο συντετμημένος (και συνεπώς πιο συμπτωκνωμένος) είναι ο εσωτερικός λόγος που τη συνοδεύει. Σε περισσότερο απαιτητικές γνωστικές δραστηριότητες, η αρθρωτική καταστολή έχει αρνητική επίδραση στην απόδοση, διότι αδρανοποιεί την εσωτερική ομιλία. Τα στοιχεία αυτά αποδεικνύουν τον ενοποιητικό ρόλο της εσωτερικής ομιλίας στην πολυαισθητηριακή επεξεργασία. Εξηγείται επίσης ο λόγος για τον οποίο τα παιδιά, που διαθέτουν λιγότερους γνωστικούς πόρους και έλεγχο από τους ενήλικες, προτιμούν τον λιγότερο συντετμημένο ιδιωτικό λόγο και τον διευρυμένο εσωτερικό λόγο, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια νέων γνωσιακά απαιτητικών λειτουργιών (Fatzner & Roebbers, 2012).

Τα ευρήματα σχετικά με τον ρόλο του εσωτερικού λόγου κατά τη διάρκεια της γνωστικής επεξεργασίας προβάλλουν τις επιδράσεις του στις εκτελεστικές λειτουργίες, όπως είναι ο έλεγχος της συμπεριφοράς, η αναστολή και η γνωστική ευελιξία. Ο εσωτερικός λόγος υποστηρίζει επιπλέον τις επικοινωνιακές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, την αυτογνωσία, τον αυτοέλεγχο, τα κίνητρα και τη δημιουργικότητα (Barkley, 2012).

Αλληλεπιδράσεις μεταξύ της γλωσσικής και νοητικής ανάπτυξης, καθώς και των συμπεριφορικών προβλημάτων έχουν αναφερθεί για παιδιά με άτυπα γλωσσικά προφίλ· που σχετίζονται με την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ), την απώλεια ακοής και το φάσμα του αυτισμού. Η επικοινωνία με τα συγκεκριμένα παιδιά ενδέχεται να είναι δύσκολη, οδηγώντας σε ανεπαρκή επικοινωνία και γλωσσική εξάσκηση με επακόλουθο την κοινωνική απομόνωση. Η κατάσταση αυτή συμβάλλει στην καθυστέρηση της ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου (Theory of Mind), στις ελλείψεις εκτελεστικών ικανοτήτων και στις συναφείς κοινωνικο-συναισθηματικές διαταραχές (Visser & Hermans, 2018). Συγκεκριμένα, η θεωρία του νου παραμένει μία από τις βασικές ικανότητες που καθιστούν το ανθρώπινο είδος. Με τον όρο “θεωρία του νου” δηλώνεται η ικανότητα εξαγωγής πορισμάτων για όλο το φάσμα των νοητικών καταστάσεων (πεποιθήσεις, επιθυμίες, προθέσεις, φαντασία, συναισθήματα κ.λπ.) που προκαλούν τη δράση. Συνοπτικά, η ύπαρξη θεωρίας του νου συνεπάγεται την ικανότητα να προβληματίζεται κάποιος σχετικά με το περιεχόμενο τόσο του δικού του νου όσο και των άλλων. Η δυσκολία στην κατανόηση των διαφορετικών νοητικών λειτουργιών αποτελεί βασικό γνωστικό χαρακτηριστικό των καταστάσεων του φάσματος του αυτισμού, το οποίο εμφανίζεται να είναι καθολικό μεταξύ των ατόμων αυτών (Baron-Cohen, 2000).

Ορισμένες μελέτες έχουν εξετάσει κατά πόσο τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού κατανοούν τον μεταφορικό λόγο μέσω της αντίληψης ιστοριών. Ο μεταφορικός λόγος απαιτεί την κατανόηση των προθέσεων του ομιλητή, προκειμένου να υπερβεί το κυριολεκτικό επίπεδο της απλής αντιστοίχισης των λέξεων με τα αναφερόμενα στοιχεία τους. Παραδείγματα μεταφορικής γλώσσας είναι ο σαρκασμός (“Πόσο καθαρό είναι το δωμάτιό σου σήμερα!”, που λέει ένας εξοργισμένος γονιός στο παιδί του) και η μεταφορά (“έχει κοφτερή γλώσσα!”). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι αυτή η προηγμένη δοκιμασία ανάγνωσης του νου (στο επίπεδο ενός φυσιολογικού παιδιού 8 ετών) αποκαλύπτει τα λεπτά ελλείμματα στα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Επομένως, ενδέχεται να συγχέουν τις προθέσεις του ομιλητή (Tager-Flusberg, 1992).

Οι μελέτες που αφορούν τη λεκτική σκέψη των ατόμων με ΔΑΦ έχουν επικεντρωθεί κυρίως σε πέντε γνωστικούς τομείς, δηλαδή στον προγραμματισμό, την εναλλαγή εργασιών, τη μεταβολή δεδομένων, τη βραχυπρόθεσμη/λειτουργική μνήμη και τον κινητικό έλεγχο (Williams, Peng, & Wallace, 2016). Οι Whitehouse, Maybery και Durkin (2006) χρησιμοποίησαν ένα παράδειγμα εναλλαγής εργασιών με μία δραστηριότητα κωδικοποίησης και ανάκλησης με εικόνες και λέξεις. Διαχειρίστηκαν τόσο τον βαθμό στον οποίο το υλικό μπορούσε να κωδικοποιηθεί προφορικά όσο και το κατά πόσο ο εσωτερικός λόγος θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί κατά την ανάκληση μέσα από την αρθρωτική καταστολή. Η επίδοση των παιδιών αντίστοιχων ικανοτήτων ελέγχου διαταράχθηκε όταν ο εσωτερικός λόγος μπλοκαρίστηκε μέσω αρθρωτικής καταστολής, όμως αυτό δεν συνέβη στα παιδιά με ΔΑΦ, γεγονός που υποδηλώνει ότι τα εν λόγω παιδιά δεν χρησιμοποιούν την εσωτερική λεκτική σκέψη με τον ίδιο τρόπο όπως τα υπόλοιπα παιδιά κατά τη διάρκεια των εργασιών μνήμης.

Το ζήτημα του εσωτερικού λόγου μπορεί να προβλεφθεί από το γεγονός ότι τα άτομα με ΔΑΦ δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν το απόθεμα των αντιλήψεών τους ως κώδικα, προκειμένου να τροποποιήσουν τις ιδέες τους ή να διαμορφώσουν περίπλοκες αφαιρέσεις. Ωστόσο, δεν πρόκειται για απόλυτη έλλειψη της αφαιρετικής ικανότητας. Εκτός από τα παιδιά με βαριά νοητική στέρηση και ΔΑΦ, τα οποία αδυνατούν να κατανοήσουν οποιαδήποτε έννοια, τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ έχουν την ικανότητα να ταξινομήσουν ένα οπτικά παρουσιαζόμενο υλικό, τουλάχιστον με βάση ορισμένες απλές μεταβλητές, όπως είναι η μορφή, το χρώμα και το μέγεθος. Τα παιδιά με μέτρια ή ήπια νοητική στέρηση ενδέχεται να έχουν την ικανότητα αφαίρεσης με βάση την εμπειρία που θυμούνται, υπό την προϋπόθεση ότι αυτή δεν περιλαμβάνει περίπλοκους συσχετισμούς. Για παράδειγμα, ένα ιδιαίτερα ικανό παιδί με ΔΑΦ μπορούσε να επιλέξει τη φθηνότερη προσφορά όταν αγόραζε τρόφιμα και ήταν σε θέση να πάει σε παραπάνω από ένα καταστήματα προκειμένου να εντοπίσει την καλύτερη προσφορά, αποδεικνύοντας ότι μπορεί να διατηρήσει και να χρησιμοποιήσει τις πρόσφατες παρατηρήσεις του (Wing & Gould, 1978).

Τα προβλήματα προκύπτουν όταν τα παιδιά ή οι ενήλικες χρειάζεται να προβούν σε περαιτέρω αφαιρέσεις από υλικό που είναι ήδη αφηρημένο και να εκτιμήσουν πολύπλοκες σχέσεις μεταξύ μιας σειράς διαφορετικών κατηγοριών που βρίσκονται

στο μυαλό. Αυτή είναι η λειτουργία του εσωτερικού λόγου σε ένα υγιές άτομο - που εκδηλώνεται, για παράδειγμα, στην εκτίμηση του διακριτικού χιούμορ, στην έκφραση μιας τεκμηριωμένης γνώμης για οποιοδήποτε θέμα, στην επεξεργασία των μελλοντικών συνεπειών μιας σειράς γεγονότων ή στην επινόηση μιας φανταστικής ιστορίας. Αυτές οι δεξιότητες είναι σχεδόν ανέφικτες για τα άτομα με ΔΑΦ. Ειδικότερα, παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση των συναισθημάτων τρίτων ατόμων, επειδή αυτό απαιτεί την ανάγνωση πολλών μη λεκτικών ενδείξεων που πρέπει να ερμηνευτούν, να συνδεθούν με το πλαίσιο και να συνδυαστούν με προηγούμενες εμπειρίες από τον συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εκδηλώνουν συναισθήματα. Υπάρχουν ενήλικες με ΔΑΦ που μπορούν, για παράδειγμα, να κουρδίσουν ένα πιάνο με απίστευτη ακρίβεια, αλλά δεν μπορούν να διατηρήσουν μια δουλειά ως κλόουν λόγω της πλήρους κοινωνικής τους αφέλειας που προκύπτει από την αδυναμία τους να κατανοήσουν τα κοινωνικά μηνύματα (Ricks & Wing, 1975).

Ωστόσο, τα πορίσματα της έρευνας που πραγματοποίησαν οι Williams, Happé και Jarrold (2008) εστιάζουν στην πιθανότητα μιας περιορισμένης προσωπικής αντίληψης για τα άτομα με ΔΑΦ, παρά στην έλλειψη χρήσης του εσωτερικού λόγου. Με αυτόν τον τρόπο ερμήνευσαν την αντίθεση μεταξύ των επιδόσεων των συμμετεχόντων στην άσκηση μνήμης και των τυπικά φτωχών επιδόσεών τους σε δραστηριότητες εκτελεστικής λειτουργίας, οι οποίες απαιτούσαν τη χρήση του εσωτερικού λόγου. Το παρόν επιχείρημα περιστρέφεται γύρω από την ιδέα ότι η φύση ή η ποιότητα του εσωτερικού λόγου μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με την ανθεκτικότητα της προσωπικής αντίληψης του ατόμου, οπότε ο (εσωτερικός) λόγος μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο επίλυσης προβλημάτων, ακόμη και σε άτομα με μειωμένη αυτογνωσία, χωρίς να είναι πραγματικά διαλογικός στη φύση του. Ο εσωτερικός λόγος σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι “για τον εαυτό του” παρά “προς τον εαυτό του” και ίσως είναι ο τελευταίος τύπος εσωτερικού διαλόγου που απαιτείται για να υπενθυμίζει στον εαυτό του ποιον κανόνα πρέπει να ακολουθήσει σε καθήκοντα εκτελεστικής λειτουργίας. Αυτό που προκύπτει σαφώς από την έρευνα είναι ότι ο μηχανισμός για την εμπλοκή του εσωτερικού λόγου δεν είναι διαταραγμένος στη ΔΑΦ και ότι τα παιδιά με αυτή τη διαταραχή είναι αρκετά ικανά να εφαρμόζουν λεκτικές αναπαραστάσεις για τη διαχείριση σύνθετων εργασιών.

Συνοψίζοντας, ο εσωτερικός λόγος και οι ανώτερες νοητικές διεργασίες συνδέονται άμεσα, γεγονός που τον καθιστά ένα μέσο σκέψης καθώς και ένα μέσο ρύθμισης. Η ρύθμιση αναφέρεται σε πτυχές όπως είναι ο προσανατολισμός, η πρόσληψη, ο στοχασμός, η ρύθμιση της συμπεριφοράς, ο σχεδιασμός και η επίλυση προβλημάτων. Επηρεάζοντας όλες τις πτυχές της γλωσσικής διαδικασίας (παραγωγή και πρόσληψη), είναι ταυτόχρονα και υπεύθυνος για τη διαμόρφωση της συνείδησης, των βουλευτικών πράξεων, της πρόθεσης και εν γένει του συνόλου της προσωπικότητας.

4.4 Κοινωνικές Ιστορίες

4.4.1 Ορισμός

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί μία από τις παλαιότερες μεθόδους επικοινωνίας και μάθησης. Για χιλιάδες χρόνια οι κοινωνίες δίδασκαν θεμελιώδεις αρχές μέσω της αφήγησης (MacDonald, 2013). Με το πέρασμα των αιώνων, πλήθος ανθρώπινων προβλημάτων, συναισθηματικών και ψυχολογικών αδιεξόδων έχουν αντιμετωπιστεί με ιστορίες και παραμύθια, προβάλλοντας ήρωες που βιώνουν παρόμοιες καταστάσεις με το κοινό. Ως εκ τούτου, η αφήγηση παραμυθιών είναι ένα οικείο μέσο που διευκολύνει τα μικρά παιδιά να έρθουν αντιμέτωπα με πτυχές της ζωής, καταστάσεις και προβληματικές κοινωνικές συνθήκες, τις οποίες πιθανόν να συναντήσουν στο μέλλον και να είναι προετοιμασμένα καταλλήλως. Θέματα όπως είναι η πνευματική ευαισθησία, η συμπόνια, η αλληλεγγύη, η συμπάθεια και η ενσυναίσθηση για τον συνάνθρωπο προωθούνται μέσα από τα παραμύθια, υπερβαίνοντας τις διαχωριστικές αντιλήψεις. Η ηθική συνείδηση και η δεοντολογία μπορούν να εισαχθούν στα παιδιά με αυτόν τον τρόπο, ενώ παράλληλα οι ιστορίες προσφέρουν ένα σημαντικό στήριγμα για παιδιά με ειδικές ανάγκες και προβληματικές συμπεριφορές. Μέσω της αφήγησης, το κοινό ζει τις ιστορίες, βιώνει και μαθαίνει να συμπάσχει με τους ήρωες. Επομένως, οι ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν ένα σπουδαίο εργαλείο για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης (Johnson, 2012).

Οι Κοινωνικές Ιστορίες πρωτοεμφανίστηκαν το 1993 από την εκπαιδευτικό σύμβουλο και πρώην δασκάλα Carol Gray και έχουν ως κύριο στόχο τη βοήθεια των ατόμων με ΔΑΦ στις κοινωνικές τους δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μικρές ιστορίες που έχουν συνταχθεί με στόχο την αντικειμενική παρουσίαση σημαντικών κοινωνικών πληροφοριών σε άτομα με ΔΑΦ. Εξηγούν δύσκολες κοινωνικές καταστάσεις και έννοιες με απλά λόγια, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο πρακτικές και απτές κοινωνικές πληροφορίες σχετικά με ένα πρόσωπο, μια δεξιότητα, ένα γεγονός, μια έννοια ή μια κατάσταση (Gray, 1998). *Οι Κοινωνικές Ιστορίες δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση ένα εργαλείο για την αλλαγή συμπεριφοράς*. αντιθέτως, η προϋπόθεση της παρέμβασης έγκειται στο γεγονός ότι η καλύτερη κοινωνική κατανόηση θα οδηγήσει σε βελτίωση της συμπεριφοράς και της κοινωνικής λειτουργίας. Μια Κοινωνική Ιστορία συμβάλλει επίσης στη διασφάλιση της ακριβούς κατανόησης των κοινωνικών πληροφοριών από το παιδί για ένα καθορισμένο περιβάλλον και δίνει οδηγίες σχετικά με το ποιος, τι, πότε, πού και γιατί μιας κοινωνικής κατάστασης (Attwood, 2000).

Πολλές ερευνητικές μελέτες αποδεικνύουν ότι υπάρχουν σημαντικά πλεονεκτήματα στη χρήση των Κοινωνικών Ιστοριών ως το κύριο εργαλείο για να βοηθηθούν τα παιδιά με ΔΑΦ. Στη μελέτη της Ozdemir (2010), ανάμεσα στις λειτουργίες των Κοινωνικών Ιστοριών βρίσκονται: (α) η μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς, (β) η διδασκαλία προσαρμοστικών δεξιοτήτων, (γ) η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, (δ) η εμπέδωση της κατάλληλης συμπεριφοράς και ε) η αύξηση της χρήσης

κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον οι Κοινωνικές Ιστορίες μπορούν να διδάξουν την έννοια της λήψης αποφάσεων (Barry & Burlew, 2004) καθώς και την προσωπική αξιολόγηση (Thiemann & Goldstein, 2001).

4.4.2 Δομή Κοινωνικών Ιστοριών

Πρωταρχικός στόχος της Κοινωνικής Ιστορίας είναι να μοιραστεί ακριβείς πληροφορίες χρησιμοποιώντας μια διαδικασία, μια μορφή, μια φωνή και ένα περιεχόμενο που είναι περιγραφικό, ουσιαστικό καθώς και σωματικά, κοινωνικά και συναισθηματικά ασφαλές για το κοινό. Κάθε Κοινωνική Ιστορία έχει έναν γενικό υπομονετικό και καθησυχαστικό τόνο (Gray, 2010). Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στις Κοινωνικές Ιστορίες περιλαμβάνει τα ακόλουθα (Gray, 1995):

- περιγραφές περιβαλλοντικών, κοινωνικών και/ή συμπεριφορικών ενδείξεων που ο αναγνώστης μπορεί να μάθει να αναγνωρίζει και να διακρίνει από άλλα ερεθίσματα,
- οδηγίες που υποδεικνύουν στον αναγνώστη πώς να ανταποκριθεί στα ερεθίσματα που περιγράφονται,
- δηλώσεις που περιγράφουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές άλλων ατόμων, και
- περιγραφές του περιβάλλοντος και των τυπικών συμπεριφορών σε αυτό το περιβάλλον, που μπορούν να βοηθήσουν το άτομο να αναγνωρίσει το πλαίσιο της κοινωνικής ιστορίας.

Οι κοινωνικές ιστορίες περιέχουν στοιχεία άλλων παρεμβάσεων, όπως είναι η προετοιμασία και η οπτική υποστήριξη, οι οποίες έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικές σε παιδιά και νέους με ΔΑΦ. Η παρέμβαση της κοινωνικής ιστορίας ταιριάζει με τα κριτήρια της προετοιμασίας, δεδομένου ότι έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιείται πριν από μία δεδομένη εργασία ή κατάσταση για να βοηθήσει το άτομο να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα ή να συμμετάσχει με επιτυχία σε μια αλληλεπίδραση. Η προετοιμασία, ωστόσο, περιλαμβάνει τα πραγματικά υλικά, ενώ οι κοινωνικές ιστορίες περιέχουν συνήθως ένα σενάριο με εικονίδια. Οι κοινωνικές ιστορίες συχνά συνδυάζονται με εικόνες ή βιντεοσκοποούνται για να παρέχουν οπτικά στηρίγματα που ενισχύουν την κατανόηση (Dettmer, Simpson, Myles, & Ganz, 2000).

Η αρχή των Κοινωνικών Ιστοριών αποτελείται από τέσσερα έως επτά είδη προτάσεων (Whalon, Conroy, Martinez, & Werch, 2015):

1. Περιγραφικές προτάσεις: πραγματικές δηλώσεις που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την κατάσταση και τους ανθρώπους που εμπλέκονται σε αυτήν.
2. Προοπτικές προτάσεις: περιγραφές των αντιδράσεων, των συναισθημάτων και των απαντήσεων των άλλων σε μια δεδομένη κατάσταση.
3. Καθοδηγητικές προτάσεις: δηλώσεις που υποδεικνύουν μια κατάλληλη αντίδραση και καθοδηγούν τη συμπεριφορά του αναγνώστη.

4. Προτάσεις ελέγχου: προτάσεις που γράφονται από τον αναγνώστη για να προσδιοριστούν οι προσωπικές του στρατηγικές για την ανάκληση και τη χρήση πληροφοριών.
5. Καταφατικές προτάσεις: δηλώσεις που ενισχύουν το νόημα εκφράζοντας κοινές αξίες ή απόψεις για μια δεδομένη κουλτούρα και καθησυχάζουν το άτομο.
6. Προτάσεις συνεργασίας: προτάσεις που προσδιορίζουν τις ενέργειες που θα κάνουν οι υπόλοιποι για να βοηθήσουν.
7. Προτάσεις συνέπειας: πληροφορίες για το τι θα συμβεί ως αποτέλεσμα των ενεργειών του ατόμου.

Η δομή μιας κοινωνικής ιστορίας περιλαμβάνει έναν τίτλο και μία εισαγωγή που προσδιορίζει με σαφήνεια το θέμα, ένα σώμα που περιέχει λεπτομέρειες και ένα συμπέρασμα που ενισχύει και συνοψίζει την πληροφορία. Προτείνεται ένας τίτλος ο οποίος θα αντιπροσωπεύει το θέμα της κοινωνικής ιστορίας με συνοπτικό και θετικό τρόπο. Δεδομένου ότι το κοινό έχει μια εγγενή δυσκολία στην αντίληψη, την αλληλουχία, στην κατανόηση της ουσίας, ή στη διαπίστωση της συνολικής εικόνας και την εφαρμογή των πληροφοριών στη δική του εμπειρία, αυξάνεται ο κρίσιμος ρόλος της σαφούς οργάνωσης μέσα σε κάθε ιστορία. Συλλογικά, η εισαγωγή, το σώμα και το συμπέρασμα καθοδηγούν την ανάπτυξη των κοινωνικών ιστοριών, ανεξάρτητα από την πολυπλοκότητα ή τη διάρκειά τους (Gray, 2010).

Το κείμενο και οι εικόνες θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν τις αναγνωστικές δεξιότητες του μαθητή, το εύρος προσοχής και τη γνωστική του ικανότητα. Οι ανάγκες του παιδιού καθορίζουν το θέμα της ιστορίας, ενώ η οπτική γωνία του παιδιού καθορίζει την εστίαση της ιστορίας. Η ιστορία γράφεται σε πρώτο πρόσωπο, σαν να την αφηγείται το παιδί. Όταν αναφέρεται μία αρνητική συμπεριφορά, συνιστάται η οπτική γωνία τρίτου προσώπου, προκειμένου να ακούγεται λιγότερο απειλητική. Επιπλέον, θα είναι σκόπιμη η χρήση ευέλικτης γλώσσας, για παράδειγμα λέξεις όπως “συνήθως” και “μερικές φορές”, αντί για “πάντα” ή “ποτέ”.

4.4.3 Εφαρμογή Κοινωνικών Ιστοριών

Αν και υπάρχουν τρεις βασικοί τρόποι εφαρμογής των Κοινωνικών Ιστοριών, η επιλογή της καταλληλότερης τεχνικής εξαρτάται από τις ατομικές ικανότητες και ανάγκες του παιδιού-στόχου. Οι Κοινωνικές Ιστορίες μπορούν (α) να διαβαστούν, είτε ανεξάρτητα είτε από έναν κηδεμόνα, (β) να παρουσιαστούν μέσω ηχητικού εξοπλισμού, (γ) να παρουσιαστούν μέσω ενός προγράμματος που λειτουργεί σε υπολογιστή ή (δ) να παρουσιαστούν μέσω βίντεο (Charlop & Milstein, 1989).

Ανεξάρτητα από τη μέθοδο υλοποίησης, είναι απαραίτητο να αξιολογείται η κατανόηση της ιστορίας. Οι Gray και Garand (1993) συνέστησαν δύο προσεγγίσεις: Ο μαθητής να συμπληρώνει έναν κατάλογο ελέγχου ή να απαντάει γραπτές ερωτήσεις στο τέλος της ιστορίας, ή να του ζητηθεί ένα παιχνίδι ρόλων, επιδεικνύοντας τι θα κάνει την επόμενη φορά που θα εμφανιστεί η συγκεκριμένη κατάσταση. Αφού

αξιολογηθεί η κατανόηση, προτείνεται η δημιουργία ενός χρονοδιαγράμματος εφαρμογής (Gray, 1995, 1998). Η πιο ουσιαστική σκέψη κατά την εφαρμογή μιας Κοινωνικής Ιστορίας είναι η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών μετά την παρουσίαση της Κοινωνικής Ιστορίας, ώστε να αποδειχθεί η βελτίωση των κοινωνικών αποτελεσμάτων.

4.4.4 Ψηφιακή Αφήγηση

Η ψηφιακή αφήγηση είναι ο συνδυασμός της παραδοσιακής, προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία επικοινωνίας. Είναι μια μορφή τέχνης, η οποία συνδυάζει διαφορετικούς τύπους πολυμεσικού υλικού, όπως εικόνες, κείμενα, βίντεο, ηχητικές αφηγήσεις και μουσική, για να αφηγηθεί μια σύντομη ιστορία για ένα συγκεκριμένο θέμα ή μια ιδέα. Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να είναι αποθηκευμένες ή δημοσιευμένες στο διαδίκτυο, επιτρέποντας στα άτομα να τις επανεξετάσουν, να τις αξιολογήσουν και να τις συζητήσουν, ενισχύοντας έτσι την εκπαιδευτική τους αξία και τη διάρκεια ζωής τους (Bratitsis & Ziannas, 2015). Η ψηφιακή αφήγηση ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν περισσότερες από μία μεθόδους ή εργαλεία για να βοηθήσουν τους μαθητές να οπτικοποιήσουν τις γνώσεις και τις ιδέες τους και στη συνέχεια να τις μοιραστούν με άλλους (Tanner, Dixon, & Verenikina, 2010).

Παρόλη την έμφαση που δίνεται σήμερα στην τεχνολογία πολυμέσων, η ψηφιακή αφήγηση δεν είναι μια καινούργια έννοια. Ο θεατρικός παραγωγός, Joe Lambert, βοήθησε την ψηφιακή αφήγηση να ξεκινήσει ως συνιδρυτής του Center for Digital Storytelling (CDS), ενός μη κερδοσκοπικού, κοινοτικού οργανισμού τεχνών στο Μπέρκλεϋ της Καλιφόρνια. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, ο Lambert και το CDS παρέχουν εκπαίδευση και βοήθεια σε ανθρώπους που ενδιαφέρονται να δημιουργήσουν και να μοιραστούν τις προσωπικές τους αφηγήσεις (Center for Digital Storytelling, χ.χ.). Το CDS είναι επίσης γνωστό για την ανάπτυξη και τη διάδοση των επτά στοιχείων της ψηφιακής αφήγησης, τα οποία συχνά αναφέρονται ως ένα χρήσιμο σημείο εκκίνησης για όποιον επιθυμεί να ασχοληθεί με ψηφιακές ιστορίες. Συγκεκριμένα:

1. Η οπτική γωνία· ποια είναι η οπτική του συγγραφέα;
2. Μία δραματική ερώτηση· ένα ερώτημα που διατηρεί την προσοχή των αναγνωστών και η απάντησή του δίνεται μέχρι το τέλος της ιστορίας.
3. Συναισθηματικό περιεχόμενο· σοβαρά θέματα που απευθύνονται στα άτομα με προσωπικό και δυνατό τρόπο.
4. Το δώρο της φωνής· ένας τρόπος να προσωποποιηθεί η ιστορία για να βοηθήσει τον αναγνώστη να κατανοήσει το πλαίσιο.
5. Η δύναμη της μουσικής επένδυσης (soundtrack)· μουσική ή άλλοι ήχοι που υποστηρίζουν την ιστορία.
6. Η οικονομία· με απλά λόγια, η χρήση επαρκούς περιεχομένου για την αφήγηση της ιστορίας χωρίς υπερφόρτωση του κοινού με πάρα πολλές πληροφορίες.

7. Ρυθμός (Pacing): σχετίζεται με την οικονομία, αλλά συγκεκριμένα ασχολείται με το πόσο αργά ή γρήγορα εξελίσσεται η ιστορία.

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών μπορεί να συνεπάγεται με διάφορα οφέλη που συνδέονται με τα ειδικά χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΑΦ. Καθώς οι υπολογιστές διαθέτουν ένα προβλέψιμο περιβάλλον, αποτελούν ελεγχόμενες συσκευές που δεν εμφανίζουν συναισθηματική συμπεριφορά, η οποία μπορεί συχνά να προκαλεί σύγχυση σε άτομα με ΔΑΦ. Επιτρέπουν τη μη λεκτική ή τη λεκτική έκφραση και παρουσιάζουν ένα λιγότερο απειλητικό περιβάλλον σε σύγκριση με έναν ενήλικα ή έναν συνομήλικό. Χρησιμοποιούνται επαναλαμβανόμενα, γεγονός που τους καθιστά ένα “ασφαλές” πλαίσιο για τα άτομα με ΔΑΦ, παρέχοντας τους θετική ενθάρρυνση. Παράλληλα μπορούν να προσαρμοστούν στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή, ενώ επιπλέον βασίζονται σε ειδικές λύσεις υλικού που έχουν σχεδιαστεί για να βοηθούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Τέλος οι σύγχρονοι υπολογιστές είναι πλήρως ευέλικτοι, καθώς χρησιμοποιούν λογισμικό το οποίο μπορεί να προσαρμόζεται σε ανάγκες και ειδικά ενδιαφέροντα των χρηστών (Mineo, Ziegler, Gill, & Salkin, 2009).

Στο πεδίο της ΔΑΦ, η ψηφιακή αφήγηση έχει χρησιμοποιηθεί για να επιτευχθεί η συμμετοχή των μαθητών, καθώς βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις οπτικές πληροφορίες που αποτελούν έναν κατάλληλο τρόπο παρουσίασης ερεθισμάτων σε αυτήν την ειδική κατηγορία μαθητών. Επιπλέον, η μέθοδος αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί ως εναλλακτικό μέσο διδασκαλίας για ένα τμήμα ένταξης. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η δημιουργία μιας ιστορίας μέσω των ψηφιακών μέσων κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών, αυξάνοντας τη δημιουργικότητα και την εμπλοκή τους σε ένα διδασκόμενο θέμα (Flippin, Reszka, & Watson, 2010). Ορισμένες εφαρμογές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών είναι οι ακόλουθες (Cardon, 2016):

- Pictello (οπτικές αφηγήσεις)
- Story Kit (βίντεο)
- Story Creator (βιβλίο ιστοριών)
- My Pictures Talk (βιντεο-μοντελοποίηση).

Για τα άτομα που χρειάζονται παρέμβαση για την ανάπτυξη της ρεαλιστικής γλώσσας, η ηχογράφηση κοινωνικών ιστοριών μπορεί να χρησιμοποιηθεί αρχικά ως προτροπή για βασική κοινωνική γλώσσα. Μικρές, προσιτές τεχνολογίες, όπως είναι η συσκευή “Mini-Me” που εντάσσεται στην κατηγορία των “Talking Products”, ή παρόμοιες συσκευές ηχογράφησης και αναπαραγωγής μπορούν να παρέχουν μια ηχητική προτροπή με πρωτοβουλία του μαθητή όχι μόνο για κοινωνικές ιστορίες, αλλά και για ενέργειες που σχετίζονται με τοποθεσίες. Οι ίδιες οι ηλεκτρονικές υποδείξεις και τα σενάρια μπορούν να εξασθενούν καθώς ο μαθητής τα γνωρίζει και τα χρησιμοποιεί αυτόματα (Ganz, Kaylor, Bourgeois, & Hadden, 2008).

Οι ψηφιακές αφηγήσεις δεν περιορίζονται σε ηλεκτρονικές συσκευές μικρού μεγέθους. Οι ιστορίες σε λογισμικά παρουσίασης π.χ. PowerPoint σε έναν έξυπνο πίνακα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να παρουσιαστούν σε ολόκληρη την τάξη ή να εμπλακούν οι μαθητές με ΔΑΦ στην αλληλεπίδραση με την Ιστορία, ώστε να διαφοροποιήσουν τις μαθησιακές συμπεριφορές τους. Ο έξυπνος πίνακας είναι ένα διαδραστικό εργαλείο παρουσίασης σε επίπεδο σχολικής τάξης που επιτρέπει τον μαθητή να αγγίξει και να χειριστεί τις σελίδες της ιστορίας (Xin & Sutman, 2011).

Συμπερασματικά, τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ενδέχεται να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση όσον αφορά την κατανόηση της αφηρημένης γλώσσας και των εννοιών, την εκτελεστική λειτουργία και τις κοινωνικές προσδοκίες που διευκολύνουν τη μάθηση. Υπάρχουν πολλές ενέργειες που μπορεί να πραγματοποιήσει ο διδάσκων, αλλά και ο κηδεμόνας, για να βοηθήσουν ένα άτομο με ΔΑΦ. Μέσω κοινωνικών ιστοριών, οπτικών μέσων υποστήριξης και παραστατικών σχεδίων οργάνωσης, τα άτομα με ΔΑΦ μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις που τους ανατίθενται. Πρόκειται για εργαλεία που δεν απαιτούν εντατική επιμόρφωση και δεν είναι χρονοβόρα, μπορούν όμως να βελτιώσουν σημαντικά την εκπαιδευτική εμπειρία ενός ατόμου με ΔΑΦ, τόσο στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όσο και στη δια βίου μάθηση. Η τεχνολογία είναι άμεσα διαθέσιμη για να κάνει την εφαρμογή αυτών των παρεμβάσεων ευκολότερη από ποτέ, με το επιπρόσθετο πλεονέκτημα της συχνότερης πρόσβασης στην εμπλοκή και στην αυξανόμενη κοινωνική εγκυρότητα.

ΜΕΡΟΣ II

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

5. Οδηγοί για επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού

5.1 Διεθνείς οδηγοί

Κατά την αναζήτηση στο διαδίκτυο και με βάση τα αρχεία της ομάδας μας, κατέστη δυνατόν να εντοπιστούν οι παρακάτω οδηγοί:

- The Metropolitan Museum of Art (MET)³



Εικόνα 1. Κοινωνική Ιστορία του MET για οικογενειακή επίσκεψη με παιδιά

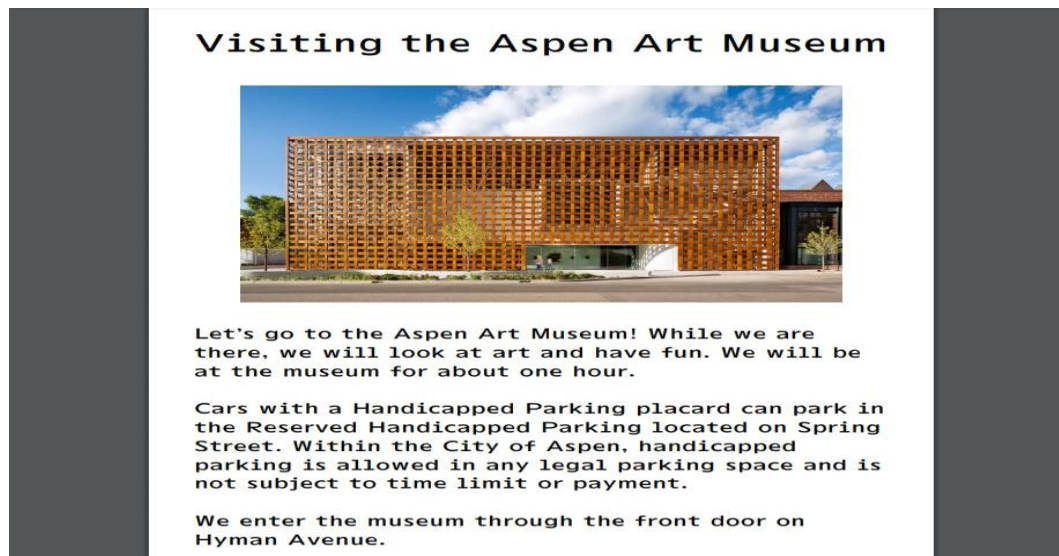


Εικόνα 2. Κοινωνική Ιστορία του MET για εφήβους και ενήλικες

³ <https://www.metmuseum.org/-/media/files/events/programs/progs-for-visitors-with-disabilities/social-narrative-children.pdf>

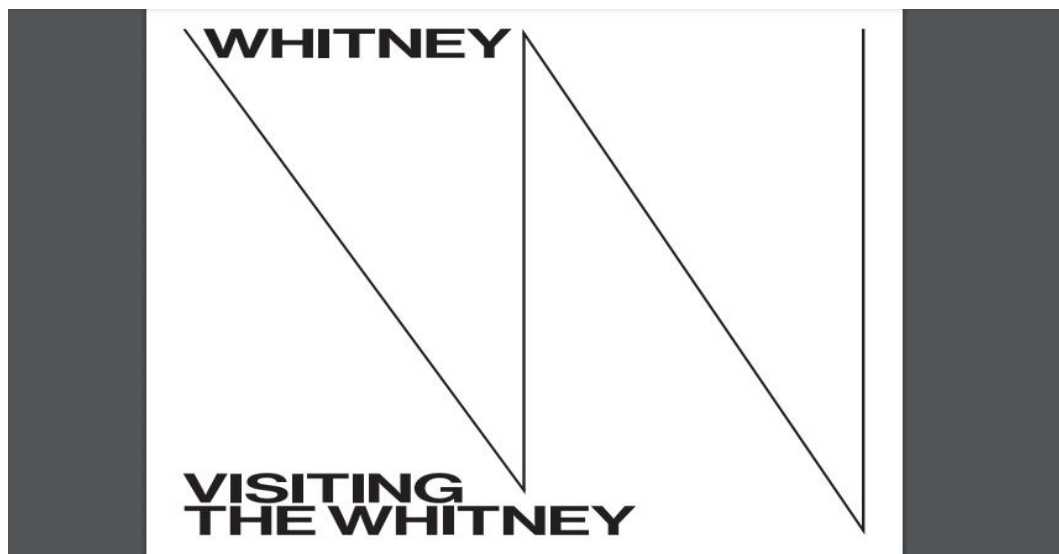
<https://www.metmuseum.org/-/media/files/events/programs/progs-for-visitors-with-disabilities/social-narrative-teen-adult.pdf>

- Aspen Art Museum⁴



Εικόνα 3. Κοινωνική Ιστορία του Aspen Art Museum

- Whitney Museum of American Art⁵



Εικόνα 4. Κοινωνική Ιστορία του Whitney Museum of American Art

⁴ <https://cdn.filepicker.io/api/file/5FiKL3rTnyunjMYY3PTV?&fit=max>

⁵ https://whitnymedia.org/assets/generic_file/1693/FINAL_SocialNarrative_210708__1_.pdf

- Balboa Park Museums⁶

Making Balboa Park museums more accessible for those with autism.

From January to December 2017, the Social Stories Spectrum Project provided a structured opportunity for high-functioning verbal young adults (ages 18-25) with an autism spectrum disorder (ASD) to meet up with their peers and practice social skills, participate in organized trips to seven museums in Balboa Park, and work together to create "social stories" for the museums visited.

Social stories are guides or tools to help prepare individuals with autism for social interaction and public events; in this case, a visit to a museum. Here are the social stories (in English and Spanish) for the seven participating museums.

San Diego Natural History Museum
Social Story [English](#) (PDF) / [Spanish](#) (PDF)

Fleet Science Center
Social Story [English](#) (PDF) / [Spanish](#) (PDF)

San Diego Museum of Art
Social Story [English](#) (PDF) / [Spanish](#) (PDF)

Museum of Man
Social Story [English](#) (PDF) / [Spanish](#) (PDF)

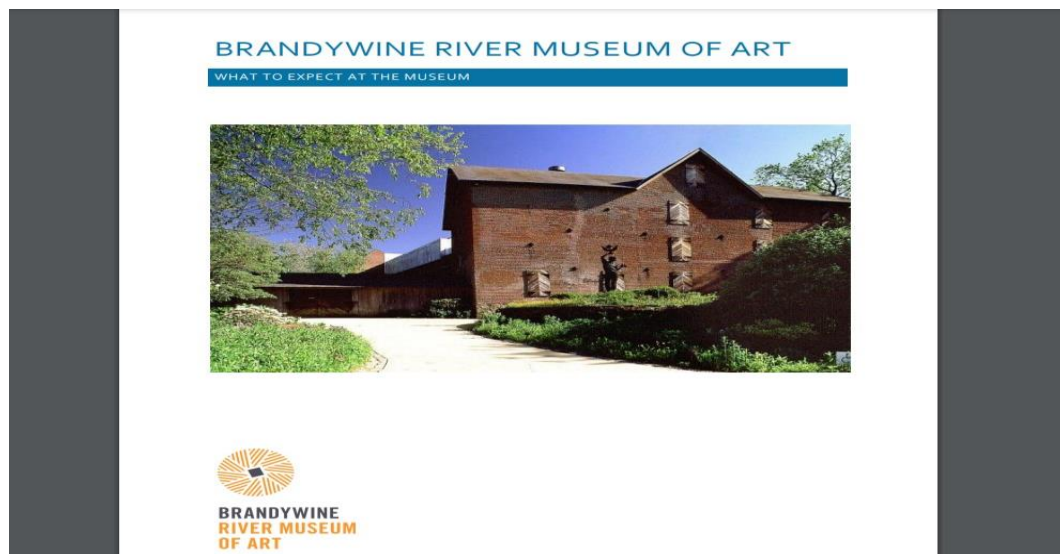
Japanese Friendship Garden
Social Story [English](#) (PDF) / [Spanish](#) (PDF)

San Diego History Center
Social Story [English](#) (PDF) / [Spanish](#) (PDF)

Museum of Photographic Arts
Social Story [English](#) (PDF) / [Spanish](#) (PDF)

Εικόνα 5. Κοινωνικές Ιστορίες των Balboa Park Museums

- Brandywine River Museum of Art⁷



Εικόνα 6. Κοινωνική Ιστορία του Brandywine River Museum of Art

⁶ <https://www.sdnhm.org/visit/accessibility/social-stories/>

⁷ <https://www.brandywine.org/sites/default/files/media/Social%20Story%20Full%20size%20for%20website%20-%20general%20visit%20final%20ed.pdf>

- Children's Museum of the Arts (CMA)⁸



Εικόνα 7. Κοινωνική Ιστορία του Children's Museum of the Arts

- Intrepid Sea, Air & Space Museum⁹



Εικόνα 8. Κοινωνική Ιστορία του Intrepid Sea, Air & Space Museum

⁸ https://cmany.org/wp-content/uploads/2017/01/CMA_SocialStoryFall16.pdf

⁹ <https://www.intrepidmuseum.org/education/images/access-narrative.pdf>

- Smithsonian's National Zoo¹⁰



Εικόνα 9. Κοινωνική Ιστορία του Smithsonian's National Zoo

- Brooklyn Museum¹¹



Εικόνα 10. Κοινωνική Ιστορία του Brooklyn Museum

¹⁰ https://nationalzoo.si.edu/sites/default/files/documents/smithsonians_national_zoo_social_narrative-2018-amazonia.pdf

¹¹ https://d1lfxha3ugu3d4.cloudfront.net/education/docs/Social_Narrative_Autism_w_all_gender_restrooms.pdf

- The Walt Disney Family Museum (WDFM)¹²



Εικόνα 11. Κοινωνική Ιστορία του Walt Disney Family Museum

- Science Museum of Virginia¹³



Εικόνα 12. Κοινωνική Ιστορία του Science Museum of Virginia

¹² https://www.waltdisney.org/sites/default/files/2020-12/WDFM_SocialNarrative2020_V3.pdf

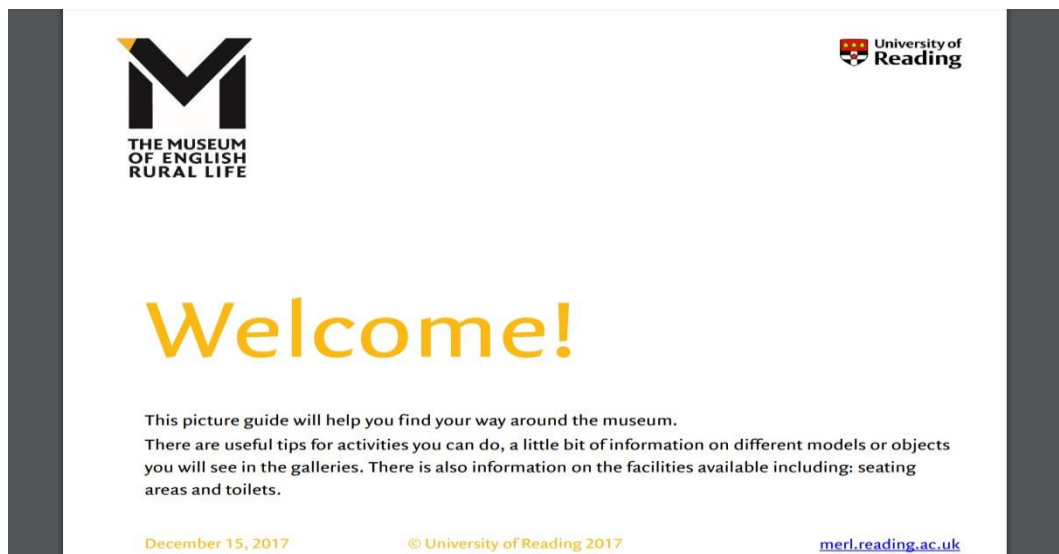
¹³ <https://drive.google.com/file/d/1ohaLG6uPULSGWkuIlGwXkN49FHVqVXOK/view>

- London Transport Museum¹⁴



Εικόνα 13. Κοινωνική Ιστορία του London Transport Museum

- The Museum of English Rural Life (MERL)¹⁵

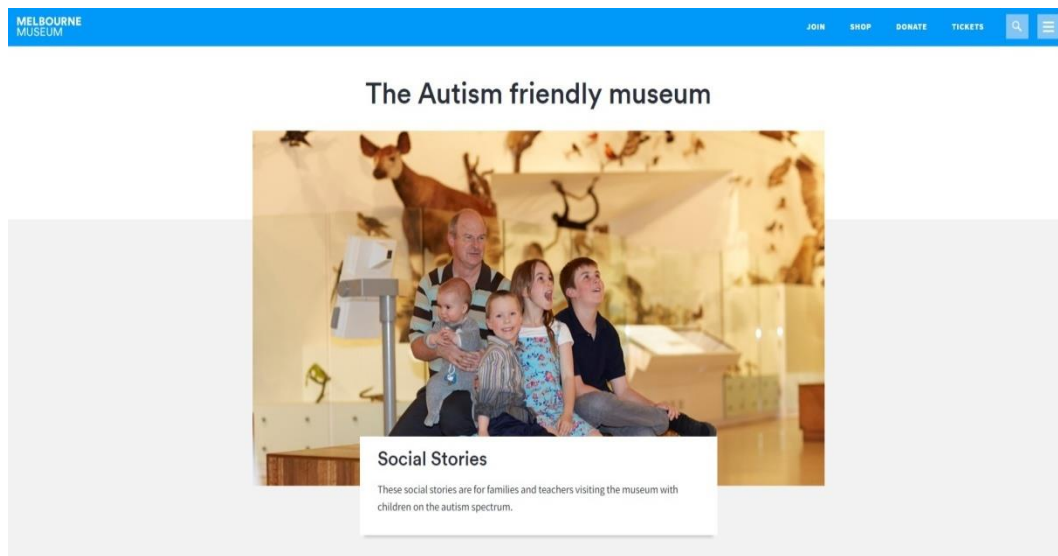


Εικόνα 14. Κοινωνική Ιστορία του Museum of English Rural Life

¹⁴ <https://www.ltmuseum.co.uk/media/323/download>

¹⁵ <https://merl.reading.ac.uk/wp-content/uploads/sites/20/2018/03/Accessible-Museum-Social-Story-2.pdf>

- Melbourne Museum¹⁶



Εικόνα 15. Κοινωνικές Ιστορίες του Melbourne Museum

- York Castle Museum¹⁷



Εικόνα 16. Κοινωνική Ιστορία του York Castle Museum

¹⁶ <https://museums victoria.com.au/melbournemuseum/visiting/access/the-autism-friendly-museum/>

¹⁷ <https://www.yorkcastlemuseum.org.uk/wp-content/uploads/sites/2/2016/06/York-Castle-Museum-Visual-Story.pdf>

5.2 Ελληνικοί Οδηγοί

Στην Ελλάδα, η πρακτική των οδηγών για επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού, βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο. Τα μουσεία που προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα προσβασιμότητας είναι τα ακόλουθα:

- Αρχαία Αγορά – Μουσείο Στοάς Αττάλου¹⁸



Εικόνα 17. Οδηγός Αρχαίας Αγοράς - Μουσείο Στοάς Αττάλου

- Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης¹⁹

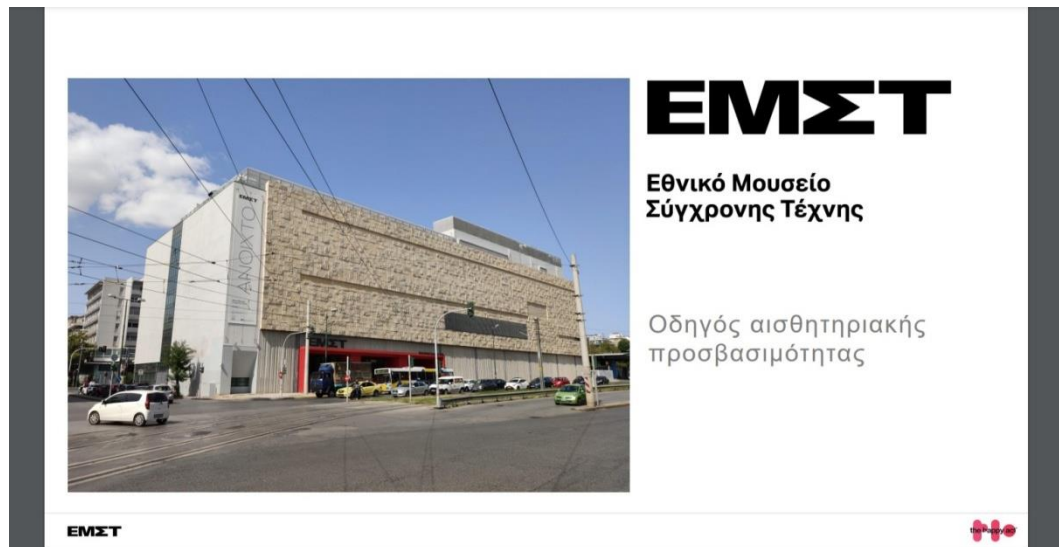


Εικόνα 18. Κοινωνική Ιστορία του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης

- Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης (ΕΜΣΤ)²⁰

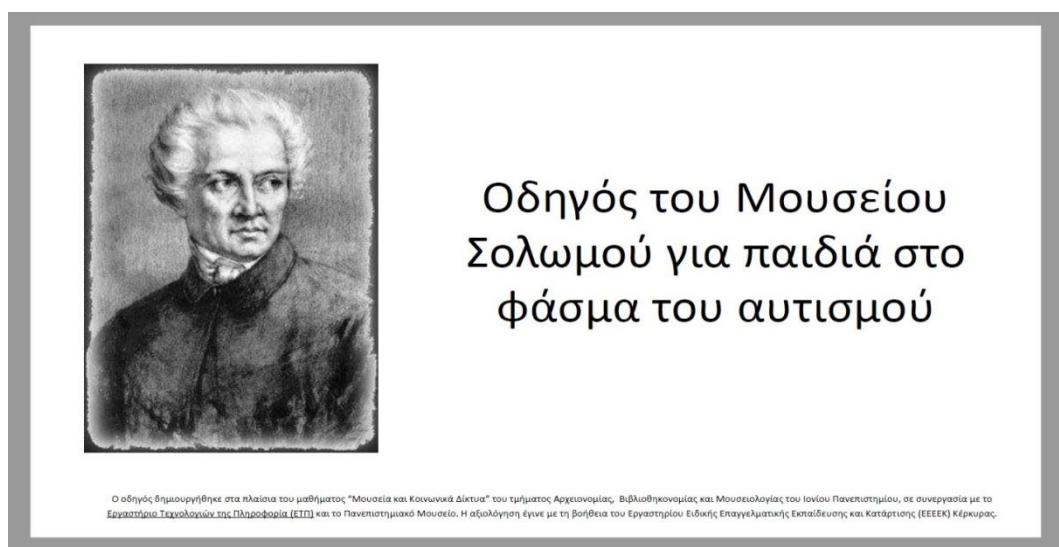
¹⁸ https://efaathculture.gr/wp-content/uploads/2022/05/GAS_AncientAgora_GrWh_Release2.0.pdf

¹⁹ https://www.amth.gr/sites/amth.gr/files/attachments/informational/koinoniki_istoria_aytismos_amth_.pdf.pdf



Εικόνα 19. Οδηγός Εθνικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης

- Μουσείο Σολωμού²¹



Εικόνα 20. Οδηγός του Μουσείου Σολωμού

²⁰ https://www.emst.gr/web3/wp-content/uploads/2020/10/emst_odigos-v_2.1.pdf

²¹ <https://eksmouseiosolomou.gr/accessibility/>

- Συλλογή Τυπογραφίας Πανεπιστημιακού Μουσείου²²



Εικόνα 21. Οδηγός της Συλλογής Τυπογραφίας

²² <https://museum.ionio.gr/gr/learn/accessibility/>

6. Οδηγός Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης για επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού

6.1 Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε βασίζεται στη γενικότερη εμπειρία της ομάδας μας μέσα από τους προηγούμενους σχετικούς οδηγούς, της Ρέβα (2021) και της Κοροβήλου (2022). Για τη δημιουργία του οδηγού μελετήθηκαν επίσης ανάλογοι οδηγοί από διάφορα μουσεία του εξωτερικού και της Ελλάδας, με σκοπό τη συλλογή χρήσιμων δεδομένων και πληροφοριών ως προς τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται.

6.2 Προετοιμασία πριν από την επίσκεψη

Πρωτίστως επιλέχθηκε και προσδιορίστηκε το μουσείο για το οποίο θα αναπτυχθεί ο οδηγός επίσκεψης για τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Η ερευνητική ομάδα ήρθε σε επαφή με τον υπεύθυνο του μουσείου και ορίστηκε η πρώτη συνάντηση, όπου θα εξεταζόταν το πλαίσιο ανάπτυξης της ιστορίας. Για τη λήψη φωτογραφιών απαιτούνταν η συμπλήρωση μίας αίτησης προς το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, η οποία αφορούσε τη χορήγηση άδειας φωτογράφισης σε μουσεία, μνημεία και αρχαιολογικούς χώρους. Ως εκ τούτου, συντάχθηκε από το μουσείο η απόφαση με θέμα την έγκριση του αιτήματος για χορήγηση: α) άδειας φωτογράφισης εσωτερικών και εξωτερικών κοινόχρηστων χώρων του μουσείου, στο πλαίσιο εκπόνησης πτυχιακής εργασίας, και β) άδειας πρόσβασης σε αυτούς. Επιπροσθέτως, θεωρήθηκε σκόπιμο να υπάρχει μία ενδεικτική φωτογράφιση από τους χώρους του μουσείου πριν την προγραμματισμένη συνάντηση. Γι' αυτόν τον λόγο μία συνεργάτρια της ομάδας βρέθηκε στο μουσείο ως επισκέπτρια και φωτογράφησε τα κύρια σημεία και τους χώρους του μουσείου. Με αυτό το υλικό ετοιμάστηκε ένα προσχέδιο του οδηγού με το κείμενο του, ως μία πρώτη μορφή που θα χρησίμευε κατά την πρώτη συνάντηση μας στο μουσείο. Στη συνέχεια, συλλέχθηκαν επιπλέον πληροφορίες από την ιστοσελίδα και τον υπεύθυνο του μουσείου. Εξασφαλίστηκαν τα κατάλληλα έγγραφα που σχετίζονται με το πρόγραμμα της συνάντησης, τις ιδιαιτερότητες και τις διευκρινήσεις του συγκεκριμένου μουσείου που χρειάζεται να αποτυπωθούν στον οδηγό. Επιπλέον κρίθηκε σκόπιμη η τήρηση ημερολογίου. Πριν πραγματοποιηθεί η πρώτη συνάντηση, συγκεντρώθηκαν τα απαραίτητα τεχνικά μέσα:

- Φωτογραφική μηχανή – Κάμερα κινητού
- Πτυσσόμενος τρίποδας για φωτογραφική μηχανή και κινητό
- Φορητός υπολογιστής
- Πρόσβαση στο διαδίκτυο

6.3 Pre-Alpha έκδοση

6.3.1 Επίσκεψη

Κατά την επίσκεψη στο μουσείο πραγματοποιείται η πρώτη επαφή με τον υπεύθυνο και συμπληρώνεται το “Φύλλο Ιδιαιτεροτήτων του Χώρου Πολιτισμού”. Παράλληλα,

ελέγχεται το “Πρόγραμμα εργασιών” για τις δραστηριότητες τις οποίες οφείλει να πραγματοποιήσει η ομάδα.

Η επιλογή των χώρων του μουσείου για τους οποίους θα προετοιμαστεί ο οδηγός αποτελεί ουσιαστικό μέρος αυτής της αρχικής συνάντησης, είτε αυτή θα περιλαμβάνει ολόκληρο το μουσείο είτε ορισμένες επιλεγμένες αίθουσες λόγω του μεγέθους του ή της μη προσβασιμότητας των υπόλοιπων αιθουσών. Η φωτογράφιση των επιλεγμένων χώρων αποτελεί επίσης σημαντικό μέρος στη δημιουργία της ιστορίας. Το μουσείο μπορεί επιπλέον να διαθέσει τις δικιές του φωτογραφίες από το αρχείο ή την ιστοσελίδα του.

6.3.2 Ξενάγηση – Φωτογράφιση

Κατά τη διάρκεια της πρώτης ξενάγησης στον χώρο του μουσείου εντοπίστηκαν τα ουσιαστικά ζητήματα σχετικά με τις αίθουσες του μουσείου, όπως και τα επικίνδυνα ή δύσκολα σημεία που δεν θα μπορούσαν να αποτυπωθούν με ακρίβεια στον οδηγό. Η ομάδα κρατούσε σημειώσεις καθ’ όλη τη διάρκεια της ξενάγησης και έκανε ερωτήσεις στον υπεύθυνο του μουσείου που σχετίζονταν με την πορεία της μόνιμης έκθεσης, καθώς και πληροφορίες για τις περιοδικές εκθέσεις που φιλοξενεί το μουσείο σε τακτική βάση.

Η έμφαση δίνεται στην πλοήγηση που στοχεύει η δημιουργία του οδηγού και όχι στην ξενάγηση. Επομένως η φωτογράφιση εκθεμάτων ή αντικείμενα αρχαιολογικού ενδιαφέροντος δεν αποτελεί το σκοπό μας, εκτός αν είναι μοναδικά για τον χώρο. Ταυτόχρονα έγιναν ερωτήσεις και εντοπίστηκαν οι τουαλέτες, τα σημεία ξεκούρασης (π.χ. παγκάκια, καθίσματα, καφέ), ντουλαπάκια αποθήκευσης προσωπικών αντικειμένων, το πωλητήριο, το ασανσέρ καθώς και οι σκάλες.

Συνομιλήσαμε με ορισμένους φύλακες του μουσείου, οι οποίοι μας κατεύθυναν σχετικά με τα κύρια εκθέματα που αξίζει να εντάξουμε στον οδηγό και συμπληρώθηκαν υπεύθυνες δηλώσεις για την άδεια φωτογράφισης των ίδιων, ώστε τα άτομα με ΔΑΦ να είναι ενήμερα για το προσωπικό που μπορούν να απευθυνθούν σε περίπτωση που έχουν κάποια ερώτηση ή χρειάζονται βοήθεια. Η κοινωνική αλληλεπίδραση αυτών των ατόμων χρειάζεται αναμφισβήτητη προετοιμασία και με αυτόν τον σκοπό επιδιώκεται η φωτογράφιση σημείων με κόσμο, όπως είναι η πιθανή ουρά που μπορεί να συναντήσουν στο ταμείο.

6.3.3 Δημιουργία Pre-Alpha έκδοσης

Για το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης κρίθηκε σκόπιμο να μην χρησιμοποιηθεί η πρακτική που εφαρμόστηκε από την ομάδα μας στους προηγούμενους οδηγούς, καταγράφοντας ολόκληρη τη διαδρομή που θα ακολουθήσει ο επισκέπτης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο χώρος του μουσείου είναι ιδιαίτερα εκτεταμένος και περιέχει πολλαπλές διαδρομές τόσο εσωτερικά, όσο και εξωτερικά. Εάν επιλέγαμε να καταγράψουμε όλες τις πιθανές διαδρομές, ο οδηγός θα γινόταν πολύ μεγάλος και ενδεχομένως να κούραζε και να λειτουργούσε αποτρεπτικά για τα

άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Έτσι καταλήξαμε στην παρουσίαση των κύριων σημείων κάθε διαδρομής του μουσείου.

Εφόσον επιλέχθηκαν οι φωτογραφίες που θα χρησιμοποιηθούν, συνεχίζουμε με την σύνταξη του κειμένου, ακολουθώντας τα πρότυπα των Κοινωνικών Ιστοριών που αναφέρθηκαν παραπάνω (βλ. παρ. 4.4.2).

Στις διαφάνειες χρησιμοποιείται άσπρο ή μαύρο φόντο με αντίστοιχα μαύρο ή άσπρο χρώμα γραμματοσειράς. Αυτή η εναλλακτική δυνατότητα υπάρχει διότι τα άτομα με ΔΑΦ εμφανίζουν αισθητηριακή ευαισθησία. Από την άλλη πλευρά έχει αποδειχτεί ότι οι χρωματικές συνθήκες αντίθεσης (λευκό-μαύρο) βελτιώνουν την εστίαση και την κατανόηση του κειμένου (Ou, Sun, Huang, & Ronnier Luo, 2015). Επιλέγεται το πιο απλό στυλ γραμματοσειράς, καθώς και μεγάλο μέγεθος γραμμάτων. Με βάση προηγούμενους οδηγούς που έχουν δημιουργηθεί από την ομάδα μας για τον τίτλο του οδηγού χρησιμοποιείται γραμματοσειρά Calibri με μέγεθος γραμμάτων 42, ενώ για το υπόλοιπο κείμενο η ίδια γραμματοσειρά, αλλά σε μέγεθος 32.

Είναι σημαντικό σε κάθε διαφάνεια να διατηρείται το όριο των δύο γραμμών κειμένου. Οι επιπλέον προτάσεις είναι χρήσιμες μόνο σε άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Ακόμη, η συνέπεια στην ευθυγράμμιση του κειμένου και στην ισομερή απόστασή του από το σώμα της φωτογραφίας σε όλες τις διαφάνειες λειτουργεί αποτελεσματικά.

Τέλος, ο Οδηγός καταλήγει σε ένα χαμόγελο επιβράβευσης. Αυτό το χαμόγελο εκφράζει την εμπιστοσύνη στο άτομο με ΔΑΦ, ότι θα τα καταφέρει όταν επισκεφτεί το μουσείο. Το χαμόγελο αποτελεί και το λογότυπο της ομάδας μας με την ονομασία “GAS - Guide for visitors on the Autism Spectrum”.

6.4 Alpha έκδοση

Η περίπτωση του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης συζητήθηκε ιδιαίτερα με την ερευνητική μας ομάδα μέχρι να καταλήξουμε στον πιο αντιπροσωπευτικό τρόπο να παρουσιάσουμε τις διαδρομές του, τόσο τις εσωτερικές όσο και τις εξωτερικές. Λόγω της εκτεταμένης του έκτασης και της πολυπλοκότητας των χώρων του χρειάστηκε να επεξεργαστούμε όλες τις πιθανές ιδέες και μεθόδους που θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε για τον οδηγό. Επομένως, καταλήξαμε στην αξιοποίηση ορισμένων κατόψεων του μουσείου, ώστε να είναι πιο διακριτές οι διαδρομές που θα χρειαστεί να ακολουθήσουν τα άτομα με ΔΑΦ.

Αρχικά, ήρθαμε σε επικοινωνία με τους αντίστοιχους υπεύθυνους από το Αρχιτεκτονικό Τμήμα του Μουσείου, ώστε να μας παραχωρηθούν οι κατόψεις με τις εσωτερικές διαδρομές του Μουσείου και με τις εξωτερικές διαδρομές του. Λόγω της πολυπλοκότητας των σχεδίων αυτών από το Αρχιτεκτονικό Τμήμα επιλέξαμε τελικά να μην τις χρησιμοποιήσουμε, καθώς θεωρήθηκε πως θα προκαλούσε σύγχυση στα άτομα με ΔΑΦ, παρά αποσαφήνιση. Στη συνέχεια με μία επίσκεψη στην ιστοσελίδα του μουσείου εντοπίστηκαν κάποια σχέδια που απεικόνιζαν τη θέση της κάθε έκθεσης στο χώρο του μουσείου. Υπήρχε μία απλή μορφή κάτοψης από τον κάθε όροφο και

από όλους τους εξωτερικούς χώρους του Μουσείου. Με κάποιες διαφοροποιήσεις και προσθήκες από τα μέλη της ομάδας καταφέραμε να δημιουργήσουμε μία κάτοψη για την κάθε διαδρομή που θα ακολουθήσει ο επισκέπτης. Συγκεκριμένα, οι διαδρομές χρωματίστηκαν με συγκεκριμένα χρώματα για να μπορεί να τις ξεχωρίζει το άτομο με ΔΑΦ. Το κάθε χρώμα θα χρησιμοποιούνταν και στην αντίστοιχη ονομασία της κάθε διαδρομής. Για παράδειγμα, η διαδρομή “Ο Χρυσός των Μακεδόνων”, η οποία χαρακτηρίζεται και ως “το μικρό Π”, για λόγους συντομίας από το προσωπικό του μουσείου, χρωματίστηκε με ανοιχτό μωβ στην κάτοψη που δημιούργησε η ομάδα μας· με τον ίδιο τρόπο και το κείμενο που θα αφορά αυτήν τη διαδρομή θα χρωματιστεί ομοίως. Τα χρώματα που επιλέχθηκαν προέρχονται από απαλή παλέτα, χωρίς να είναι έντονα και να αποσυντονίζουν τα άτομα με ΔΑΦ.

Ένα ακόμα σημείο που δόθηκε έμφαση ήταν η σηματοδότηση του Μουσείου, καθώς υπήρχαν αρκετά σημεία με σήματα (π.χ. “Απαγορεύεται η είσοδος”, “Εξοδος κινδύνου”, “Προσοχή ολισθηρό δάπεδο ” κ.ά.). Γι’ αυτόν τον λόγο επιλέχθηκε να προστεθεί μία διαφάνεια στην αρχή του οδηγού η οποία θα ενημερώνει για την ύπαρξη σημάτων στον εκθεσιακό χώρο και θα επεξηγεί τη σημασία τους.

Το Μουσείο διαθέτει κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους ξεκούρασης και ηρεμίας, οι οποίοι είναι ιδιαιτέρως χρήσιμοι για ένα άτομο στο φάσμα του αυτισμού που έχει ανάγκη από χαλάρωση λόγω της αισθητηριακής υπερφόρτωσης. Στον οδηγό επιλέχθηκε να αποτυπωθούν ενδεικτικά ορισμένα από τα καθίσματα και τους χώρους ανάπαυσης που μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτά τα άτομα, αν νιώσουν κούραση, άγχος ή αναστάτωση.

Ιδιαίτερα προβλήματα δεν αντιμετωπίστηκαν σχετικά με το υπόλοιπο κομμάτι του οδηγού που αφορά τα κομβικά σημεία που έπρεπε να επικεντρωθεί ο οδηγός. Πρόκειται για την είσοδο και την έξοδο του Μουσείου, τον χώρο της υποδοχής, το πωλητήριο, τη μετάβαση από το ισόγειο στον κάτω όροφο κ.λπ. Το προσωπικό του Μουσείου ήταν πολύ συνεργάσιμο σε κάθε συνθήκη που ζητήσαμε τη βοήθειά τους και μας διευκόλυναν ακόμα και στη διαδικασία της φωτογράφισης.

6.5 Beta έκδοση – Τελική αξιολόγηση

Στο μεσοδιάστημα που ακολούθησε, η έκδοση Alpha αναθεωρήθηκε διεξοδικά προκειμένου να εντοπιστούν ατέλειες και ελλείψεις, δίνοντας έμφαση στη λεπτομέρεια. Πραγματοποιήθηκε ορθογραφικός και συντακτικός έλεγχος του κειμένου των διαφανειών.

Εντοπίστηκαν ορισμένες φωτογραφίες που δεν αντιπροσώπευαν πλήρως τον σκοπό του οδηγού και θεωρήθηκε πως έπρεπε να προγραμματιστεί μία νέα επίσκεψη για να φωτογραφηθούν ξανά τα σημεία αυτά. Χαρακτηριστικό σημείο ήταν η φωτογραφία της εισόδου του Μουσείου, στην οποία δεν φαινόταν καθαρά το μέγεθος του μουσείου καθώς η φωτογραφία είχε εστιάσει μόνο στις σκάλες που οδηγούν στον εσωτερικό χώρο.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συνάντηση με όλη την ομάδα μας και με τον υπεύθυνο του μουσείου μέσω τηλεδιάσκεψης, για τις τελικές παρατηρήσεις και διορθώσεις που αφορούσαν τον οδηγό. Μετά από ανταλλαγή διαφόρων απόψεων συμφωνήθηκε πως θα ήταν σκόπιμο να προστεθούν βελάκια στις κατόψεις, ώστε να διευκολύνουν τα άτομα με ΔΑΦ με την είσοδο και την έξοδο της κάθε διαδρομής. Παράλληλα οριστικοποιήθηκαν οι χώροι του Μουσείου που χρειάζονταν επιπλέον λήψεις για την επόμενη προγραμματισμένη επίσκεψη μας.

Όταν βρεθήκαμε στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης ξανά φωτογραφήσαμε, ενώ υπήρχαν στον χώρο επισκέπτες και συζητήσαμε τον τρόπο που θα χρησιμοποιούσαμε την κάθε λήψη στοχεύοντας στην πιο αντιπροσωπευτική εικόνα του Μουσείου. Καταλήξαμε επίσης με τον υπεύθυνο του μουσείου στο κείμενο που θα χρησιμοποιήσουμε για τη δήλωση των πνευματικών δικαιωμάτων που θα περιέχει ο οδηγός (βλ. 7.2 Άδειες χρήσης).

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

7. Συζήτηση

7.1 Αρχιτεκτονική φωτογραφία

Όταν οι ιστορικοί της αρχιτεκτονικής (και οι αρχιτέκτονες) παρουσιάζουν με διαφάνειες και ομιλίες το έργο τους, οι φωτογραφίες χρησιμοποιούνται συνήθως σε μεγάλο βαθμό - πιθανώς περισσότερο από ό,τι σε οποιοδήποτε άλλο θέμα ή ακαδημαϊκό κλάδο, συμπεριλαμβανομένης της ιστορίας της τέχνης. Φυσικά, είναι γνωστό ότι οι φωτογραφίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διάφορους τρόπους, με πιο προφανή τον εντοπισμό και την περιγραφή ενός κτιρίου ή την αναγνώριση ενός αρχιτέκτονα μέσω της συσχέτισης με το έργο του (Wilson, 2005).

Οι φωτογραφίες μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να παρέχουν περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με ένα κτίριο, όπως η περίφημη λεπτομέρεια των στυλών της αρχιτεκτονικής του Mies van der Rohe, ή ένα συχνά παραγνωρισμένο ή αόρατο τμήμα ενός κτιρίου, όπως το συνήθως απρόσιτο εσωτερικό ενός ιδιωτικού διαμερίσματος. Εναλλακτικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξηγήσουν κάποια πτυχή ενός κτιρίου, όπως μία κάτοψη, μία τομή ή μία αξονομετρική τομή. Τέτοιες φωτογραφίες είναι συχνά καθαρά φανταστικές, διότι κανείς δεν βιώνει ποτέ πραγματικά ένα κτίριο με τέτοιο τρόπο. Και οι φωτογραφίες (ιδίως σε διαλέξεις) χρησιμοποιούνται συχνά σε διπλή προβολή, συνήθως για λόγους σύγκρισης, ή ταυτόχρονα για να δείξουν διαφορετικές πτυχές του ίδιου κτιρίου. Οι φωτογραφίες μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να καθορίσουν τη γεωγραφική θέση ή για να προκαλέσουν την αίσθηση του τόπου, είτε γενικά είτε ειδικά, με τα διάσημα κτίρια να λειτουργούν ιδίως ως ένα είδος σήμανσης για την πόλη. Οι χάρτες παρέχουν ομοίως μία άλλη αίσθηση του τόπου, αλλά σε πιο αφηρημένη και ορθολογική μορφή (Borden, 2007).

Συνεπώς, οι φωτογραφίες χρησιμοποιούνται συνήθως με έναν λίγο-πολύ απλό τρόπο για τον εντοπισμό και την εξήγηση των κτιρίων: αναδημιουργώντας τα στην οθόνη. Στο πλαίσιο αυτό, οι ιστορικοί της αρχιτεκτονικής ακολουθούν τη μία πλευρά μιας μακροχρόνιας διαμάχης στην αρχιτεκτονική φωτογραφία, η οποία, όπως έχει δείξει ο Robert Elwall στις εκτιμήσεις του για το έργο του αρχιτεκτονικού φωτογράφου, ξεκινά από τον 19^ο αιώνα, όταν εκείνοι (όπως ο Harry Lemere και οι αδελφοί Bisson) που τραβούσαν σκληρές, “αντικειμενικές” και γεμάτες λεπτομέρειες φωτογραφίες προσπαθούσαν να κυριαρχήσουν έναντι άλλων (όπως ο Francis Bedford) που προτιμούσαν να παράγουν πιο “υποκειμενικές” και γραφικές φωτογραφίες με απαλή εστίαση και ατμοσφαιρική ποιότητα. Όπως θα το έθετε αργότερα ο Julius Schulman, (αλλά δεν το εφάρμοζε πάντα στις δικές του φωτογραφίες) “λαμβάνοντας υπόψη ότι ο σκοπός της αρχιτεκτονικής φωτογραφίας είναι να μεταφέρει πληροφορίες σχετικά με το σχεδιασμό, θα πρέπει να προσέχουμε τις φωτογραφίες που εφιστούν υπερβολικά την προσοχή στην ίδια τους την τέχνη, υποβαθμίζοντας έτσι την τέχνη του αντικειμένου τους”. Το στρατόπεδο που επικράτησε τελικά, ήταν αυτό που ευνοούσε την πραγματολογία και την ενσυναίσθηση της διαδικασίας του σχεδιασμού έναντι της ερμηνείας και της ευρύτερης πολιτιστικής σημασίας (Shulman, 2000).

Οι διαλεκτικές εικόνες τείνουν να αποσταθεροποιούν τον χρόνο, καθιστώντας τον ασυνεχή, ωθώντας τον έξω από τον ιστορικό, περιοδικό χώρο. Η εικόνα ενός κτιρίου κάνει εναλλακτικά δύο πράγματα στον χρόνο. Πρώτον, μπορεί να παγώσει τον χρόνο, καθιστώντας το κτίριο αιχμάλωτο μιας συγκεκριμένης ιστορικής στιγμής. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για φωτογραφίες που περιέχουν αντικείμενα τα οποία μπορούν εύκολα να χρονολογηθούν, όπως τα αυτοκίνητα ή τα ρούχα ανθρώπων. Δεύτερον, μπορεί να διαγράψει τον χρόνο εντελώς, έτσι ώστε το κτίριο να μην ανήκει σε καμία ιστορική περίοδο. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα αν η φωτογραφία δεν περιέχει αντικείμενα όπως είναι η μόδα ή τα αυτοκίνητα. Όπως έχει επισημάνει ο Bernard Tschumi, αυτή είναι η συνηθισμένη κατάσταση της αρχιτεκτονικής φωτογραφίας, έτσι ώστε η αρχιτεκτονική τάξη να μην παραβιάζεται από τη διαφορετική τάξη των κοινωνικών δραστηριοτήτων: “Περιλαμβάνουν ποτέ οι αρχιτεκτονικές φωτογραφίες δρομείς, αγωνιστές, εραστές;” (Tschumi, 1994).

Και όπως έχει υποστηρίξει ο Jeremy Till, αυτό δεν είναι τυχαίο, αλλά αποτελεί ρητή προσπάθεια να διαγραφούν τα στοιχεία εκείνα του χρόνου που αμφισβητούν την εξουσία της αρχιτεκτονικής:

“Από τις αρχές του εικοστού αιώνα είναι αυτές οι εικόνες που έχουν πλαισιώσει την αρχιτεκτονική ιστορία τόσο στην παραγωγή όσο και στην αναπαραγωγή της· μία ιστορία, στην οποία η αρχιτεκτονική θεωρείται ως μία σταθερή δύναμη, η οποία υφίσταται πάνω από τις δυνάμεις του χρόνου” (Till, 2000).

Ωστόσο, τα κτίρια δεν είναι ούτε σταθερά στον χρόνο, ούτε άχρονα αντικείμενα. Αντίθετα, αποτελούν μέρος της κοινωνικής αναπαραγωγής, μέρος του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι ζουν την καθημερινότητά τους, του τρόπου με τον οποίο οι πόλεις εξελίσσονται, μέρος του τρόπου με τον οποίο η ίδια η αρχιτεκτονική αλλάζει· και κατά συνέπεια για να αναδείξουμε το νόημα αυτού του ρόλου, πρέπει να αναδείξουμε τη διαχρονικότητα της αρχιτεκτονικής όπως αυτή απεικονίζεται (Borden & Rendell, 2000).

7.2 Άδειες χρήσης

Ένα επίσης καίριο σημείο με τη δημιουργία ενός Οδηγού αποτελεί και η χρήση του από τρίτους. Θα ήταν αποτελεσματικό να εξεταστεί το ζήτημα των αδειών χρήσης· εφόσον ο δημιουργός επιθυμεί να διανείμει το έργο του στο κοινό ελεύθερα έχει τη δυνατότητα να επιλέξει από τις επιλογές που του δίνονται με τις άδειες Creative Commons. Υπάρχουν έξι διαφορετικοί τύποι αδειών, οι οποίοι απαριθμούνται από τους πιο επιτρεπτούς προς τους λιγότερο επιτρεπτούς:

- CC BY: Πρέπει να γίνεται αναφορά στον δημιουργό.
- CC BY-SA: Πρέπει να γίνεται αναφορά στον δημιουργό και οι διασκευές πρέπει να κοινοποιούνται με τους ίδιους όρους.
- CC BY-NC: Πρέπει να γίνεται αναφορά στον δημιουργό. Επιτρέπονται μόνο μη εμπορικές χρήσεις του έργου.
- CC BY-NC-SA: Πρέπει να γίνεται αναφορά στον δημιουργό. Επιτρέπονται μόνο μη εμπορικές χρήσεις του έργου. Οι διασκευές πρέπει να κοινοποιούνται με τους ίδιους όρους.

- CC BY-ND: Πρέπει να γίνεται αναφορά στον δημιουργό. Δεν επιτρέπονται παράγωγα ή προσαρμογές του έργου.
- CC BY-NC-ND: Πρέπει να γίνεται αναφορά στον δημιουργό. Επιτρέπονται μόνο μη εμπορικές χρήσεις του έργου. Δεν επιτρέπονται παράγωγα ή προσαρμογές του έργου.

Ο οδηγός στο φάσμα του αυτισμού χρησιμοποιεί την άδεια CC BY-NC-ND, επειδή τα πνευματικά δικαιώματα των φωτογραφιών σε Αρχαιολογικά Μουσεία και χώρους ανήκουν στο Υπουργείο Πολιτισμού (ν. 3028/2002, ΦΕΚ 3046/2011, ΦΕΚ 648/2012, ΦΕΚ 2812/2019, ν. 4858/2021). Μάλιστα, απαιτείται ειδική δήλωση στο τεχνούργημα, στις αντίστοιχες γλώσσες (ν. 4858/2021):

Τα δικαιώματα επί των απεικονιζόμενων μνημείων ανήκουν στο Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού (ν. 4858/2021). Τα μνημεία υπάγονται στην αρμοδιότητα του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης. © Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης (ΑΜΘ), Υπουργείο Πολιτισμού & Αθλητισμού (ΥΠΠΟΑ) – Οργανισμός Διαχείρισης & Ανάπτυξης Πολιτιστικών Πόρων (ΟΔΑΠ).

The rights to the depicted monument/s belong to the Greek State and the Ministry of Culture & Sports (Law 4858/2021). The monument/s is/are under the jurisdiction of the Archaeological Museum of Thessaloniki. © Archaeological Museum of Thessaloniki, Hellenic Ministry of Culture & Sports – Hellenic Organization of Cultural Resources Development.

8. Συμπεράσματα-Προοπτικές

8.1 Συμπεράσματα

Παρατηρώντας την πρόωμη κατάσταση της προσβασιμότητας στα μουσεία της χώρας μας, και συγκρίνοντάς την με αυτήν του εξωτερικού αντιλαμβανόμαστε πως η εμπάθυνση και η περαιτέρω έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο κρίνεται απαραίτητη. Συγκεκριμένα, η προσβασιμότητα σε άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού είναι ένας κλάδος ιδιαίτερα παραμελημένος. Με τη δημιουργία ενός οδηγού για τα άτομα με ΔΑΦ επιδιώκεται η ένταξη αυτών των ατόμων στην κοινωνία, με έναν τρόπο ο οποίος να είναι συμβατός με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Προσπαθούμε μέσα από τον οδηγό να επικοινωνήσουμε μαζί τους σε πρώτο πρόσωπο, με τη χρήση του εγωκεντρικού λόγου, ώστε να τα εντάξουμε με αυτόν τον τρόπο στον κοινωνικό λόγο και στην αίσθηση του “εμείς”, ως κοινωνία και ως σύνολο. Τα μουσεία μπορούν να αποτελέσουν μια θετική εμπειρία για τα άτομα με αυτισμό, επειδή υπάρχει μια ποικιλία μαθησιακών στυλ που μπορούν να προσεγγίσουν οι μουσειακές δραστηριότητες. Όσο περισσότερα μουσεία μπορούν να μοιραστούν γνώσεις σχετικά με την κοινότητα του αυτισμού, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει αυτή η κοινότητα να εμπλακεί σε ένα περιβάλλον που θα είναι φιλόξενο και αποδεκτό.

8.2 Προοπτικές

Ένα προτεινόμενο νέο εργαλείο που χρησιμοποιείται ήδη σε ορισμένα μουσεία του εξωτερικού είναι η λίστα ελέγχου, ή αλλιώς “checklist”. Συγκεκριμένα, το MET της Νέας Υόρκης προσφέρει στην ιστοσελίδα του ένα πακέτο δραστηριοτήτων με τίτλο “My Met Tour”²³, το οποίο παρέχει στους επισκέπτες οδηγίες, κανόνες, κομμένες κάρτες εικόνων και έναν οπτικό κατάλογο ελέγχου για την προετοιμασία μιας ανεξάρτητης οικογενειακής επίσκεψης. Το πακέτο αποτελείται από αρκετές σελίδες με κάρτες εικόνων που απεικονίζουν επισημασμένες φωτογραφίες των εισόδων και των γκαλερί, καθώς και σύμβολα και δηλώσεις που απευθύνονται σε βασικές ανάγκες, όπως “χρειάζομαι τουαλέτα”, “θα ήθελα να πω νερό” ή “χρειάζομαι βοήθεια”. Πριν από την επίσκεψη, οι επισκέπτες μπορούν να κόψουν τις κάρτες, να ανατρέξουν σε πληροφορίες στο διαδίκτυο σχετικά με τις αίθουσες και να πάρουν αποφάσεις πριν από την επίσκεψη σχετικά με το πού θα ήθελαν να πάνε όταν επισκεφτούν το μουσείο. Μια οπτική λίστα ελέγχου περιλαμβάνεται επίσης στο πακέτο και παρέχει ένα διάγραμμα με δύο στήλες, μία στα αριστερά με επικεφαλίδα που γράφει: “Αυτό είναι που θα δω ή θα κάνω:” και μία στα δεξιά με τίτλο: “Αυτά έχουν γίνει” με ένα σύμβολο επισημάνσης στην κορυφή. Οι επισκέπτες με ΔΑΦ μπορούν να επισυνάψουν τις κομμένες εικόνες στην πλευρά “Αυτό είναι που θα δω ή θα κάνω” του διαγράμματος και να εμφανίσουν τις κάρτες με τη σειρά που τους εξυπηρετεί καλύτερα με βάση τις δικές τους ανάγκες και ενδιαφέροντα. Την ημέρα

²³ <https://www.metmuseum.org/-/media/files/events/programs/progs-for-visitors-with-disabilities/my-met-tour.pdf>

της επίσκεψής τους, τσεκάρουν τα κουτάκια στην οπτική λίστα ελέγχου καθώς διασχίζουν το μουσείο. Οι οδηγίες που περιλαμβάνονται στο My Met Tour ενθαρρύνουν τους επισκέπτες να αφήσουν κάποια κενά ανοιχτά και να πάρουν μαζί τους τις επιπλέον κάρτες τους, καθώς και μία ακόμη οπτική λίστα ελέγχου, σε περίπτωση που αποφασίσουν να δημιουργήσουν και άλλη λίστα ελέγχου. Το My Met Tour είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του μουσείου μαζί με μία σειρά από πηγές για τους επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού. Ένα ακόμα μουσείο που χρησιμοποιεί αντίστοιχη πρακτική είναι το Royal Air Force Museum του Λονδίνου²⁴.

Όσον αφορά τη δημιουργία του οδηγού για άτομα με ΔΑΦ, γνωρίζουμε πως το τελικό αποτέλεσμα κρίνεται από τις φωτογραφίες. Συγκεκριμένα από το κατά πόσο αντιπροσωπεύουν το μουσείο και αν ανταποκρίνονται στον απώτερο στόχο, δηλαδή την πλοήγηση στον χώρο. Ως εκ τούτου κρίνεται σκόπιμη η εμβάθυνση στην αρχιτεκτονική φωτογραφία σε επόμενη φωτογράφιση για τη δημιουργία ενός οδηγού. Η έννοια αυτή θα βοηθήσει να επιτύχουμε τη συμμετρία των φωτογραφιών που απαιτούνται για τον οδηγό. Παρόλο που ακούγεται εξειδικευμένος και απαιτητικός κλάδος, μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο που θα μας βοηθήσει να πετύχουμε τις τέλειες λήψεις. Στοχεύοντας στη μετατροπή τους σε ολοκληρωμένες κοινωνικές ιστορίες που θα συνδυάζουν άρτια την εικόνα με το κείμενο.

²⁴ https://www.rafmuseum.org.uk/documents/ALD-London/Aircraft_checklist_2018.pdf

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Κοροβήλου, Θ. (2022). *Οδηγός “Συλλογής Ιστορίας του Σχολείου και της εκπαίδευσης” του Μουσείου Ιονίου Πανεπιστημίου για επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού*. [Πτυχιακή εργασία, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας, Κέρκυρα].
- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.
- Ρέβα, Ε. (2021). *Τεχνολογίες Πληροφορικής & Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση (ΕΑΕ): Οδηγός προσβασιμότητας Αρχαίας Αγοράς – Μουσείου Στοάς Αττάλου για επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού*. [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας, Κέρκυρα].

Ξενόγλωσση

- About Carol. (2022). Retrieved September 2, 2022, from <https://carolgraysocialstories.com/about-2/carol-gray/>
- Akpomuje, P. Y. (2019). Learning in museums and art galleries in Nigeria: Exploring arts-based adult learning through collections. *Collections*, 15(1), 42-61. <https://doi.org/10.1177/1550190619832379>
- Alderson-Day, B., & Fernyhough, C. (2015). Inner speech: development, cognitive functions, phenomenology, and neurobiology. *Psychological bulletin*, 141(5), 931. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000021>
- Alexander, E. P., Alexander, M., & Decker, J. (2017). *Museums in motion: An introduction to the history and functions of museums*. Rowman & Littlefield.
- Al-Namlah, A. S., Fernyhough, C., & Meins, E. (2006). Sociocultural influences on the development of verbal mediation: Private speech and phonological recoding in Saudi Arabian and British samples. *Developmental psychology*, 42(1), 117. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.117>
- American Art Therapy Association. (2017, June). *About art therapy*. Retrieved May 31, 2022, from <https://arttherapy.org/about-art-therapy/>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5* (5th ed.). Washington, DC: APA. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- American Psychological Association. (2020, May). About APA. Retrieved September 10, 2022, from <https://www.apa.org/about>
- Ardissono, L., Kuflik, T., & Petrelli, D. (2012). Personalization in cultural heritage: the road travelled and the one ahead. *User modeling and user-adapted interaction*, 22(1-2), 73-99. <https://doi.org/10.1007/s11257-011-9104-x>
- Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome. *Autism*, 4(1), 85-100. <https://doi.org/10.1177/1362361300004001006>
- Autism in Museums. (n.d.). Autism in Museums. Retrieved December 7, 2021, from <https://www.autisminmuseums.com/>
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press.

- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. *International review of research in mental retardation*, 23, 169-184. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(00\)80010-5](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80010-5)
- Barry, L. M., & Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 45-51. <https://doi.org/10.1177/10883576040190010601>
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional children*, 73(3), 264-287. <https://doi.org/10.1177/001440290707300301>
- Berk, L. E., & Garvin, R. A. (1984). Development of private speech among low-income Appalachian children. *Developmental psychology*, 20(2), 271. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.2.271>
- Black, G. (2016). Remember the 70%: sustaining 'core'museum audiences. *Museum Management and Curatorship*, 31(4), 386-401. <https://doi.org/10.1080/09647775.2016.1165625>
- Black, G. (2018). Meeting the audience challenge in the 'Age of Participation'. *Museum Management and Curatorship*, 33(4), 302-319. <https://doi.org/10.1080/09647775.2018.1469097>
- Borden, I. (2007). Imaging architecture: The uses of photography in the practice of architectural history. *The Journal of Architecture*, 12(1), 57-77. <https://doi.org/10.1080/13602360701217989>
- Borden, I., & Rendell, J. (2000). *Intersections: architectural histories and critical theories*. Psychology Press.
- Bratitsis, T., & Ziannas, P. (2015). From early childhood to special education: Interactive digital storytelling as a coaching approach for fostering social empathy. *Procedia Computer Science*, 67, 231-240. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.267>
- Brook, O. (2016). Spatial equity and cultural participation: How access influences attendance at museums and galleries in London. *Cultural Trends*, 25(1), 21-34. <https://doi.org/10.1080/09548963.2015.1134098>
- Brulon Soares, B. (2020). Defining the museum: Challenges and compromises of the 21st century. *ICOFOM Study Series*, 48(2), 16-32. <https://doi.org/10.4000/iss.2325>
- Brulon Soares, B., Susie Chung, Y. S., & Leshchenko, A. (Eds.). (2019). *Defining the museum of the 21st century: Evolving multiculturalism in museums in the United States*. Paris: ICOFOM.
- Bryson, S. (2013). Virtual reality: A definition history-a personal essay. *arXiv preprint arXiv:1312.4322*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1312.4322>
- Cambridge Dictionary. (n.d.). Community. In *dictionary.cambridge.org*. Retrieved April 7, 2021, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/community>
- Cardon, T. A. (Ed.). (2016). *Technology and the treatment of children with autism spectrum disorder*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-20872-5>
- Charlop, M. H., & Milstein, J. P. (1989). Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of applied behavior analysis*, 22(3), 275-285. <https://doi.org/10.1901/jaba.1989.22-275>
- Chatterjee, H., & Noble, G. (2016). *Museums, health and well-being*. Routledge.

- Children's Museum of Atlanta. (n.d.). *In the community*. Retrieved April 9, 2021, from <https://childrensmuseumatlanta.org/in-the-community/>
- Coates, C. (2019, November 17). *Making the Museum Autism Friendly – Best Practice from Around the World*. MuseumNext. Retrieved November 30, 2021, from <https://www.museumnext.com/article/making-the-museum-autism-friendly/>
- Creative Commons. (2020, May 22). *About CC licenses*. Retrieved June 22, 2022, from [https://creativecommons.org/about/cclicenses/#:%7E:text=Creative%20Commons%20licenses%20give%20everyone,creative%20work%20under%20copyright%20aw](https://creativecommons.org/about/cclicenses/#:%7E:text=Creative%20Commons%20licenses%20give%20everyone,creative%20work%20under%20copyright%20law)
- Deng, L. (2015). Inclusive museum and its impact on learning of special needs children. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1-4. <https://doi.org/10.1002/pra2.2015.1450520100110>
- Denning, R., & Fennessy, J. (Hosts). (2018, August 23). Ann Davis - Museum Specialist, Professor, and ICOFOM Board Member (No. 37) [Audio podcast episode]. In *Filibustering History*. <https://soundcloud.com/user-399142700>
- Desvallées, A., & Mairesse, F. (Eds.). (2010). *Key concepts of museology*. International Council of Museums: Armand Colin.
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 15(3), 163-169. <https://doi.org/10.1177/108835760001500307>
- Dudzinska-Przesmitzki, D., & Grenier, R. S. (2008). Nonformal and informal adult learning in museums: A literature review. *Journal of Museum Education*, 33(1), 9-22. <https://doi.org/10.1080/10598650.2008.11510583>
- Espacio Visual Europa. (2015, April 8). Museum: Museology concept. Retrieved September 5, 2022, from <https://evmuseography.wordpress.com/2015/04/08/museum-museology-concept/>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2018). *Learning from museums*. Rowman & Littlefield.
- Fatzer, S. T., & Roebers, C. M. (2012). Language and executive functions: The effect of articulatory suppression on executive functioning in children. *Journal of Cognition and Development*, 13(4), 454-472. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.608322>
- Filipek, P. A., Accardo, P. J., Baranek, G. T., Cook, E. H., Dawson, G., Gordon, B., ... & Volkmar, F. R. (1999). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(6), 439-484. <https://doi.org/10.1023/A:1021943802493>
- Fletcher-Watson, S. (2014). A targeted review of computer-assisted learning for people with autism spectrum disorder: Towards a consistent methodology. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(2), 87-100. <https://doi.org/10.1007/s40489-013-0003-4>
- Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on Communication and Speech for Children With Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 178-195. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0022))
- Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive development*, 10(4), 483-527. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(95\)90024-1](https://doi.org/10.1016/0885-2014(95)90024-1)

- Ganz, J. B., Kaylor, M., Bourgeois, B., & Hadden, K. (2008). The impact of social scripts and visual cues on verbal communication in three children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(2), 79-94. <https://doi.org/10.1177/1088357607311447>
- Gray, C. A. (1995). Teaching children with autism to “read” social situations. In K. A. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 219-241). Albany, NY: Delmar Publishers.
- Gray, C. A. (1998). Social Stories and Comic Strip Conversations with Students with Asperger Syndrome and High- Functioning Autism. In E. Schopler, G. B. Mesibov, & L. J. Kuncie (Eds.), *Asperger syndrome or high-functioning autism?* (pp. 167-198). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5369-4_9
- Gray, C. A. (2010). *The new social story book*. Future Horizons.
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on autistic behavior*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/108835769300800101>
- Grynszpan, O., Weiss, P. L., Perez-Diaz, F., & Gal, E. (2014). Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: a meta-analysis. *Autism*, 18(4), 346-361. <https://doi.org/10.1177/1362361313476767>
- Heavey, C. L., & Hurlburt, R. T. (2008). The phenomena of inner experience. *Consciousness and cognition*, 17(3), 798-810. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2007.12.006>
- Henning, M. (Ed.). (2020). *Museum media*. John Wiley & Sons.
- Hewes, D. E., & Evans, D. (1978). Three theories of egocentric speech: A contrastive analysis. *Communications Monographs*, 45(1), 18-32. <https://doi.org/10.1080/03637757809375948>
- ICOM. (2019, October 1). *Missions and objectives*. International Council of Museums. Retrieved June 22, 2022, from <https://icom.museum/en/about-us/missions-and-objectives/>
- InfiniTeach. (2021). *Apps*. Retrieved December 7, 2021, from <https://www.infiniteach.com/apps/>
- Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and individual differences*, 52(2), 150-155. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.005>
- Junefelt, K. (2007). *Rethinking egocentric speech: Towards a new hypothesis*. Nova Publishers.
- Kagohara, D. M., van der Meer, L., Ramdoss, S., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Davis, T. N., ... & Sigafoos, J. (2013). Using iPods® and iPads® in teaching programs for individuals with developmental disabilities: A systematic review. *Research in developmental disabilities*, 34(1), 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.07.027>
- Keskinova, A., Troshanska, J., Ramadani-Rasimi, T., & Georgievski, P. (2021). Accessible Museums. In *Proceedings Book of The International Scientific And Practical Conference: Current Trends And Prospects Of International Tourism* (pp. 27-35). Skopje, North Makedonia: Turistika. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/355467511_ACCESSIBLE_MUSEUMS
- Kim, S. (2018). Virtual exhibitions and communication factors. *Museum Management and Curatorship*, 33(3), 243-260. <https://doi.org/10.1080/09647775.2018.1466190>

- Knoors, H., & Marschark, M. (2014). *Teaching deaf learners: Psychological and developmental foundations*. Oxford University Press.
- Kohlberg, L., Yaeger, J., & Hjertholm, E. (1968). Private speech: Four studies and a review of theories. *Child development*, 691-736.
- Kulik, T. K., & Fletcher, T. S. (2016). Considering the museum experience of children with autism. *Curator: The Museum Journal*, 59(1), 27-38. <https://doi.org/10.1111/cura.12143>
- Lammes, S. (2017). Digital mapping interfaces: From immutable mobiles to mutable images. *New Media & Society*, 19(7), 1019-1033. <https://doi.org/10.1177/1461444815625920>
- Lang, C., Reeve, J., & Woollard, V. (Eds.). (2006). *The responsive museum: working with audiences in the twenty-first century*. Ashgate Publishing.
- Langa, L. A., Monaco, P., Subramaniam, M., Jaeger, P. T., Shanahan, K., & Ziebarth, B. (2013). Improving the museum experiences of children with autism spectrum disorders and their families: An exploratory examination of their motivations and needs and using Web-based resources to meet them. *Curator: The Museum Journal*, 56(3), 323-335. <https://doi.org/10.1111/cura.12031>
- Lanz, F. (2016). Staging migration (in) museums: A reflection on exhibition design practices for the representation of migration in European contemporary museums. *Museum and Society*, 14(1), 178-192. <https://doi.org/10.29311/mas.v14i1.633>
- Leguina, A., & Miles, A. (2017). Fields of participation and lifestyle in England: revealing the regional dimension from a reanalysis of the Taking Part Survey using Multiple Factor Analysis. *Cultural Trends*, 26(1), 4-17. <https://doi.org/10.1080/09548963.2017.1274356>
- Lev Vygotsky. (n.d.). In *New World Encyclopedia*. Retrieved from https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Lev_Vygotsky
- Lewis, G. D. (2011). The history of museums. *Encyclopedia Britannica*, 24.
- Lidstone, J. S., Meins, E., & Fernyhough, C. (2012). Verbal mediation of cognition in children with specific language impairment. *Development and psychopathology*, 24(2), 651-660. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000223>
- Lin, R., & Utz, S. (2015). The emotional responses of browsing Facebook: Happiness, envy, and the role of tie strength. *Computers in human behavior*, 52, 29-38. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.064>
- Lord, C., & McGee, J.P. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academies Press
- Lord, C., Cook, E. H., Leventhal, B. L., & Amaral, D. G. (2000). Autism spectrum disorders. *Neuron*, 28(2), 355-363.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508-520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Lussenhop, A., Mesiti, L. A., Cohn, E. S., Orsmond, G. I., Goss, J., Reich, C., ... & Lindgren-Streicher, A. (2016). Social participation of families with children with autism spectrum disorder in a science museum. *Museums & Social Issues*, 11(2), 122-137. <https://doi.org/10.1080/15596893.2016.1214806>
- MacDonald, M. R. (2013). *Traditional storytelling today: An international sourcebook*. Routledge.

- Magkafa, D., & Newbutt, N. (2018, September). *The process of involving children with autism in the design of a museum-based application*. MW18: Museums and the Web 2018, Vancouver, Canada.
- Marshall, M. T., Dulake, N., Ciolfi, L., Duranti, D., Kockelkorn, H., & Petrelli, D. (2016, February). Using Tangible Smart Replicas As Controls For An Interactive Museum Exhibition. In *Proceedings of the TEI'16: Tenth International Conference on Tangible, Embedded, and Embodied Interaction* (pp. 159-167). New York, USA: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2839462.2839493>
- McSweeney, K., & Kavanagh, J. (Eds.). (2016). *Museum participation: New directions for audience collaboration*. Museums.
- Mejiuni, O., Cranton, P., & Taiwo, O. (Eds.). (2015). *Measuring and Analyzing Informal Learning in the Digital Age*. IGI Global.
- Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.
- Mineo, B. A., Ziegler, W., Gill, S., & Salkin, D. (2009). Engagement with electronic screen media among students with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(1), 172-187. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0616-0>
- MoMA. (2018, January). *In the studio: Art by MoMA's online learning community*. The Museum of Modern Art. Retrieved April 9, 2021, from <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/3905>
- Müller, F. M. (1873). *Lectures on the Science of Language* (Vol. 2). Longmans, Green, and Company.
- Murawski, M. (2018, September 24). Towards a more human-centered museum, part 2: Is “community” a meaningless word? *Art Museum Teaching*. <https://artmuseumteaching.com/2018/09/24/is-community-a-meaningless-word/>
- National Autistic Society. (n.d.). *What is autism*. Retrieved November 24, 2021, from <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/what-is-autism>
- Nationwide Children's Hospital. (n.d.). *Asperger's syndrome*. Retrieved June 22, 2022, from <https://www.nationwidechildrens.org/conditions/aspergers-syndrome>
- Newbutt, N., Sung, C., Kuo, H. J., Leahy, M. J., Lin, C. C., & Tong, B. (2016). Brief report: A pilot study of the use of a virtual reality headset in autism populations. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(9), 3166-3176. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2830-5>
- Not, E., & Petrelli, D. (2018). Blending customisation, context-awareness and adaptivity for personalised tangible interaction in cultural heritage. *International Journal of Human-Computer Studies*, 114, 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.01.001>
- Ou, L. C., Sun, P. L., Huang, H. P., & Ronnier Luo, M. (2015). Visual comfort as a function of lightness difference between text and background: A cross-age study using an LCD and a tablet computer. *Color Research & Application*, 40(2), 125-134. <https://doi.org/10.1002/col.21873>
- Ozdemir, S. (2010). Social stories: an intervention technique for children with Autism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1827-1830. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.372>

- Parsons, S., & Cobb, S. (2011). State-of-the-art of virtual reality technologies for children on the autism spectrum. *European Journal of Special Needs Education*, 26(3), 355-366. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.593831>
- Petrelli, D., Marshall, M. T., O'Brien, S., McEntaggart, P., & Gwilt, I. (2017). Tangible data souvenirs as a bridge between a physical museum visit and online digital experience. *Personal and Ubiquitous Computing*, 21(2), 281-295. <https://doi.org/10.1007/s00779-016-0993-x>
- Piaget, J. (2005). *Language and Thought of the Child: Selected Works vol 5*. Routledge.
- Piaget Jean. (2018). In *Encyclopedia*. Retrieved August 20, 2022, from <https://www.encyclopedia.com/people/medicine/psychology-and-psychiatry-biographies/jean-piaget>
- Ploog, B. O., Scharf, A., Nelson, D., & Brooks, P. J. (2013). Use of computer-assisted technologies (CAT) to enhance social, communicative, and language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(2), 301-322. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1571-3>
- Pugliese, C. E., Anthony, L., Strang, J. F., Dudley, K., Wallace, G. L., & Kenworthy, L. (2015). Increasing adaptive behavior skill deficits from childhood to adolescence in autism spectrum disorder: Role of executive function. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(6), 1579-1587. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2309-1>
- Rennick-Egglestone, S., Brundell, P., Koleva, B., Benford, S., Roussou, M., & Chaffardon, C. (2016). Families and mobile devices in museums: Designing for integrated experiences. *Journal on Computing and Cultural Heritage (JOCCH)*, 9(2), 1-13. <https://doi.org/10.1145/2891416>
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community: Finding connection in a computerized world*. Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc..
- Ricks, D. M., & Wing, L. (1975). Language, communication, and the use of symbols in normal and autistic children. *Journal of autism and childhood schizophrenia*, 5(3), 191-221. <https://doi.org/10.1007/BF01538152>
- Roberts, J., & Lyons, L. (2017). The value of learning talk: applying a novel dialogue scoring method to inform interaction design in an open-ended, embodied museum exhibit. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 12(4), 343-376. <https://doi.org/10.1007/s11412-017-9262-x>
- See Write Hear. (2020, October 15). What is Accessibility: An Introduction. Retrieved September 8, 2022, from <https://www.seewritehear.com/learn/what-is-accessibility/>
- Shrikant, A. (2018, January 5). *How Museums Are Becoming More Sensory-Friendly For Those With Autism*. Smithsonian Magazine. Retrieved December 7, 2021, from <https://www.smithsonianmag.com/innovation/how-museums-are-becoming-more-sensory-friendly-for-those-with-autism-180967740/>
- Shulman, J. (2000). *Photographing architecture and interiors*. Balcony Press.
- Sokolov, A. (1972). *Inner speech and thought*. Plenum Press.
- Sturm Francus, M. (2018, May 18). *Top Museums to Explore with Autism*. Family Traveller (USA). Retrieved December 7, 2021, from <https://familytraveller.com/usa/travel-tips/special-needs-travel/top-museums-explore-autism/>

- Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic children's talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child development*, 63(1), 161-172. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb03604.x>
- Tanner, K., Dixon, R., & Verenikina, I. (2010). The digital technology in the learning of students with autism spectrum disorders (ASD) in applied classroom settings. In J. Herrington & C. Montgomerie (Eds.), *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning* (pp. 2586–2591). Toronto, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/35001>
- Taylor, J., & Gibson, L. K. (2017). Digitisation, digital interaction and social media: embedded barriers to democratic heritage. *International Journal of Heritage Studies*, 23(5), 408-420. <https://doi.org/10.1080/13527258.2016.1171245>
- Taylor, M. (2016). Nonparticipation or different styles of participation? Alternative interpretations from Taking Part. *Cultural Trends*, 25(3), 169-181. <https://doi.org/10.1080/09548963.2016.1204051>
- Thibodeaux, J., Bock, A., Hutchison, L. A., & Winsler, A. (2019). Singing to the self: Children's private speech, private song, and executive functioning. *Cognitive Development*, 50, 130-141. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2019.04.005>
- Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 34(4), 425-446. <https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34-425>
- Till, G. (2000). Thick Time: Architecture and the Traces of Time. In I. Borden & J. Rendell (Eds.) *Intersections: architectural histories and critical theories* (p. 286). Psychology Press.
- Tomasello, M. (2019). Becoming human. In *Becoming Human*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674988651>
- Toomela, A. (2016). What are higher psychological functions?. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(1), 91-121. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9328-0>
- Tschumi, B. (1994). Violence of Architecture. *Architecture and Disjunction*. MIT press.
- Van der Veer, R., & Zavershneva, E. (2018). The final chapter of Vygotsky's Thinking and Speech: A reader's guide. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 54(2), 101-116. <https://doi.org/10.1002/jhbs.21893>
- Van Dijk, J. A. (2017). Digital divide: Impact of access. *The international encyclopedia of media effects*, 1-11. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>
- Visser, C. T. W., & Hermans, D. (2018). Social-emotional problems in deaf and hard-of-hearing children from an executive and theory of mind perspective. In H. Knoors & M. Marschark (Eds.), *Evidence-based practices in deaf education* (pp. 455-476). Oxford University Press.
- Visser, C. T. W., Tomas, E., & Law, J. (2020). The emergence of inner speech and its measurement in atypically developing children. *Frontiers in Psychology*, 11, 279. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00279>
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans. and Ed.) Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. *The collected works of LS Vygotsky, 1*, 39-285. New York, London: Plenum Press.
- Whalon, K. J., Conroy, M. A., Martinez, J. R., & Werch, B. L. (2015). School-based peer-related social competence interventions for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis and descriptive review of single case research design studies. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(6), 1513-1531. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2373-1>
- Whitehouse, A. J., Maybery, M. T., & Durkin, K. (2006). Inner speech impairments in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 857-865. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01624.x>
- Williams, D. M., Peng, C., & Wallace, G. L. (2016). Verbal thinking and inner speech use in autism spectrum disorder. *Neuropsychology Review*, 26(4), 394-419. <https://doi.org/10.1007/s11065-016-9328-y>
- Williams, D., Happé, F., & Jarrold, C. (2008). Intact inner speech use in autism spectrum disorder: evidence from a short-term memory task. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 51-58. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01836.x>
- Wilson, R. (2005). At the limits of genre: Architectural photography and utopic criticism. *The Journal of Architecture*, 10(3), 265-273. <https://doi.org/10.1080/13602360500162410>
- Wing, L. (1997). The autistic spectrum. *The lancet*, 350(9093), 1761-1766. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(97\)09218-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(97)09218-0)
- Wing, L., & Gould, J. (1978). Systematic recording of behaviors and skills of retarded and psychotic children. *Journal of Autism and childhood Schizophrenia*, 8(1), 79-97. <https://doi.org/10.1007/BF01550280>
- Winsler, A., Carlton, M. P., & Barry, M. J. (2000). Age-related changes in preschool children's systematic use of private speech in a natural setting. *Journal of Child Language*, 27(3), 665-687. <https://doi.org/10.1017/S0305000900004402>
- Xin, J. F., & Sutman, F. X. (2011). Using the smart board in teaching social stories to students with autism. *Teaching exceptional children*, 43(4), 18-24. <https://doi.org/10.1177/004005991104300402>
-

ΜΙΚΡΟ ΓΛΩΣΣΑΡΙ

Μικρό γλωσσάρι

Άδειες Creative Commons (CC): Οι άδειες Creative Commons παρέχουν στον καθένα, από μεμονωμένους δημιουργούς μέχρι μεγάλα ιδρύματα, έναν προτυποποιημένο τρόπο για να χορηγείται στο κοινό η άδεια χρήσης του έργου τους βάσει νόμου περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Από την πλευρά του εκ νέου χρήστη, η παρουσία μιας άδειας Creative Commons σε ένα έργο με πνευματικά δικαιώματα απαντά στο ερώτημα: “Πώς μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτό το έργο;” (Creative Commons, 2020).

Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (American Psychological Association - APA): Η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία είναι ο κορυφαίος επιστημονικός και επαγγελματικός οργανισμός που εκπροσωπεί την ψυχολογία στις Ηνωμένες Πολιτείες, με περισσότερα από 133.000 μέλη της ερευνητές, εκπαιδευτικούς, κλινικούς γιατρούς, συμβούλους και φοιτητές. Σκοπός της είναι η προώθηση της προόδου, της επικοινωνίας και της εφαρμογής της ψυχολογικής επιστήμης και γνώσης προς όφελος της κοινωνίας και της βελτίωσης της ζωής (American Psychological Association, 2020).

Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (International Council of Museums - ICOM): Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων είναι ένας παγκόσμιος οργανισμός μουσείων και επαγγελματιών του κλάδου, ο οποίος είναι αφοσιωμένος στην έρευνα, την προστασία, τη διατήρηση και την προβολή στην κοινωνία της παγκόσμιας φυσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς, παρούσας και μελλοντικής, υλικής και άυλης (ICOM, 2019).

Δυνητικές Κοινότητες (Virtual Communities): Ο Rheingold (1993) ήταν ο πρώτος που μίλησε για τις δυνητικές κοινότητες αναφέροντας χαρακτηριστικά: “το δυνητικό χωριό μερικών εκατοντάδων ανθρώπων που σκόνταψα το 1985, αριθμούσε 8 χιλιάδες άτομα το 1993 ... τώρα συμμετέχουν εκατομμύρια άνθρωποι στις διαμεσολαβημένες

μέσω υπολογιστή κοινωνικές ομάδες γνωστές ως δυνητικές κοινότητες”.

Εικαστική Θεραπεία (Art Therapy): Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση Εικαστικής Θεραπείας (2017), η εικαστική θεραπεία είναι ένα είδος θεραπείας που ενσωματώνει την ψυχική υγεία και τις ανθρώπινες υπηρεσίες χρησιμοποιώντας “την ενεργό καλλιτεχνική δημιουργία, τη δημιουργική διαδικασία, την εφαρμοσμένη ψυχολογική θεωρία και την ανθρώπινη εμπειρία” (American Art Therapy Association, 2017).

Εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality): “Η χρήση της τεχνολογίας των υπολογιστών για τη δημιουργία του αποτελέσματος ενός διαδραστικού τρισδιάστατου κόσμου στον οποίο τα αντικείμενα έχουν την αίσθηση της χωρικής παρουσίας” (Bryson, 2013).

Εσωτερικοποίηση (Internalisation): “Η εσωτερική αναδόμηση μιας εξωτερικής λειτουργίας” (Vygotsky, 2000, σ. 103).

Ζαν Πιαζέ (Jean William Fritz Piaget): Ο Ελβετός ψυχολόγος και επιστημολόγος Jean Piaget (1896-1980) ανέπτυξε τη θεωρία του σχετικά με την γενετική επιστημολογία κατά τη διάρκεια μίας σχεδόν εξηκονταετούς καριέρας ως καθηγητής και πειραματικός ερευνητής. Ξεκίνησε για πρώτη φορά τις επιστημονικές του έρευνες ως νεαρός βιολόγος απορροφημένος από τη μελέτη των μαλακίων. Πριν κλείσει τα τριάντα του χρόνια, ήταν παγκοσμίως γνωστός για τις έρευνές του σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Στον Piaget αποδίδονται θεμελιώδεις συνεισφορές στους αναπτυσσόμενους κλάδους της παιδικής ψυχολογίας, της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και της θεωρίας γνωστικής ανάπτυξης. Οι εμπειρικές μελέτες του σε βρέφη, παιδιά και εφήβους παρείχαν πληροφορίες για τη φύση της γνώσης και τον τρόπο με τον οποίο αυτή αποκτάται. Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τη σκέψη των παιδιών, ο Piaget τα σεβάστηκε ως

δημιουργούς της προσωπικής τους διανοητικής ανάπτυξης (“Piaget Jean”, 2018).

Κάρολ Γκρέυ (Carol Gray): Η Carol Gray, σύμβουλος για παιδιά, εφήβους και ενήλικες με αυτισμό, παρέχει υποστήριξη μέσω εργαστηρίων και παρουσιάσεων, πληροφοριών, παραπομπών, πόρων και άμεσων υπηρεσιών σε άτομα με αυτισμό, στις οικογένειές τους και στους επαγγελματίες που ασχολούνται με αυτά τα άτομα. Η Gray είναι ευρύτερα γνωστή για την ανάπτυξη των Κοινωνικών Ιστοριών, μίας αξιολογικής τεκμηριωμένης πρακτικής που χρησιμοποιείται παγκοσμίως από άτομα με αυτισμό όλων των ηλικιών. Η Carol ήταν η πρώτη δασκάλα για μαθητές με αυτισμό στα δημόσια σχολεία του Jenison στο Michigan την περίοδο 1977-2004. Το 1989, η Carol άρχισε να γράφει ιστορίες για τους μαθητές της με σκοπό να μοιραστεί μαζί τους πληροφορίες που έμοιαζαν να τους λείπουν, πληροφορίες που τόσοι πολλοί από εμάς θεωρούμε δεδομένες. Πολλές από τις ιστορίες είχαν ως αποτέλεσμα την άμεση και αξιοσημείωτη βελτίωση των αντιδράσεων των μαθητών της σε καθημερινά γεγονότα και αλληλεπιδράσεις (“About Carol”, 2022).

Λεβ Σεμιόνοβιτς Βιγκότσκι (Lev Semyonovich Vygotsky): Ο Vygotsky (1896-1934) ήταν σοβιετικός αναπτυξιακός ψυχολόγος. Λαμπρός ερευνητής και θεωρητικός που απεβίωσε νέος, ο Vygotsky είναι γνωστός ως ο “Μότσαρτ της ψυχολογίας”. Ο στόχος της ζωής του ήταν να χρησιμοποιήσει τη μαρξιστική μεθοδολογία για να επαναδιατυπώσει τις ψυχολογικές θεωρίες και να αντιμετωπίσει τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα που αντιμετώπιζε το νέο έθνος καθώς περνούσε από τη φεουδαρχία στο σοσιαλισμό. Η θεμελιώδης διαπίστωσή του ήταν ότι τα παιδιά χρειάζονται κοινωνική αλληλεπίδραση με ενήλικες και μεγαλύτερα παιδιά για να προωθήσουν την ψυχολογική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, το έργο του απορρίφθηκε από τη Σοβιετική Ένωση υπό την ηγεσία του Ιωσήφ Στάλιν και δεν κυκλοφόρησε στη Δύση παρά μόνο δεκαετίες μετά το θάνατό του. Στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, οι θεωρίες του έγιναν ευρέως σεβαστές και άσκησαν επιρροή στους τομείς της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της εκπαίδευσης, της ανάπτυξης του παιδιού και της μελέτης της γλώσσας (“Lev Vygotsky”, χ.χ.).

Μοντελοποίηση μέσω βίντεο (Video Modeling): “Η μοντελοποίηση μέσω βίντεο είναι μια τεχνική που περιλαμβάνει την παρουσίαση των επιθυμητών συμπεριφορών μέσω βίντεο που αναπαριστά τη συμπεριφορά. Μια παρέμβαση μοντελοποίησης με βίντεο συνήθως περιλαμβάνει ένα άτομο που παρακολουθεί μία παρουσίαση σε βίντεο και στη συνέχεια μιμείται τη συμπεριφορά του μοντέλου. Η βιντεο-μοντελοποίηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί με συνομηλίκους, αδέρφια, ενήλικες ή και με τον εαυτό μας ως μοντέλο (βιντεο αυτό-μοντελοποίηση)” (Bellini & Akullian, 2007, σ. 266).

Μουσειολογία: Ετυμολογικά η μουσειολογία αποτελεί τη “μελέτη του μουσείου” (ή τις μουσειακές σπουδές) και όχι την πρακτική του, που είναι η μουσειογραφία. Ωστόσο ο όρος μουσειολογία και το παράγωγό του μουσειολογικός, έγιναν αποδεκτά με την ευρύτερη έννοιά τους τη δεκαετία του 1950. Από τη δεκαετία του 1960 στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη, η μουσειολογία άρχισε σταδιακά να θεωρείται γνήσιο πεδίο επιστημονικής έρευνας και ανεξάρτητος γνωστικός κλάδος. Η νέα μουσειολογία επηρέασε σημαντικά τη μουσειολογία στη δεκαετία του 1980, συγκεντρώνοντας αρχικά ορισμένους Γάλλους θεωρητικούς και στη συνέχεια εξαπλώθηκε διεθνώς από το 1984 (Espacio Visual Europa, 2015).

Προσβασιμότητα: Η πρακτική που καθιστά τις πληροφορίες, τις δραστηριότητες και/ή τα περιβάλλοντα λογικά, ουσιαστικά και χρηστικά για όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους. Στα πλαίσια του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού, για παράδειγμα η “προσβάσιμη είσοδος” σε κτίρια και συγκεκριμένα τα κιγκλιδώματα, οι ράμπες, οι πόρτες που λειτουργούν από μόνα τους, οι ανελκυστήρες/ανεγκυστήρες, οι πινακίδες, ο φωτισμός, ακόμη και το πλάτος και το ύψος των σκαλοπατιών μιας σκάλας αποτελούν στοιχεία προσβάσιμου σχεδιασμού. Κάθε ένα από αυτά λειτουργεί για να αυξήσει, να βελτιώσει ή να εξαλείψει ένα εμπόδιο στην πρόσβαση ενός ατόμου σε ένα κτίριο ή μία δομή και, επομένως, σε αυτό που στεγάζεται στο εσωτερικό του. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτά τα στοιχεία σχεδιασμού απευθύνονται ρητά σε άτομα με αναπηρία, αλλά όπως και με τον προσβάσιμο σχεδιασμό σε άλλα πλαίσια, ο σχεδιασμός για την προσβασιμότητα μπορεί να

βελτιώσει σημαντικά την εμπειρία του χρήστη για όλους μας. Στην πραγματικότητα, οι επιλογές προσβάσιμου σχεδιασμού μπορούν και πρέπει να συμπληρώνουν ή να επεκτείνουν την αξία ή τη λειτουργία άλλων στοιχείων σχεδιασμού (π.χ. ένα κικλίδωμα ή μια σωστά τοποθετημένη και διατυπωμένη πινακίδα). Ωστόσο, η συγγραφή, η κωδικοποίηση και ο σχεδιασμός για ισότιμη πρόσβαση δεν έχει να κάνει με την επίλυση της αναπηρίας ως πρόβλημα· έχει να κάνει με την αποδοχή και τον σεβασμό των λύσεων και των τεχνολογιών που επιτρέπουν εναλλακτικά μέσα πρόσβασης (See Write Hear, 2020).

Σύνδρομο Άσπεργκερ (Asperger Syndrome): Το σύνδρομο Άσπεργκερ είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή. Τα νεαρά άτομα με σύνδρομο Άσπεργκερ δυσκολεύονται να συνδεθούν με τους άλλους κοινωνικά καθώς η συμπεριφορά τους και τα μοτίβα σκέψης τους είναι συχνά άκαμπτα και επαναλαμβανόμενα. Γενικότερα, δυσκολεύονται να κατανοήσουν κοινωνικές καταστάσεις και λεπτές μορφές επικοινωνίας, όπως είναι η γλώσσα του σώματος, το χιούμορ και ο σαρκασμός. Επίσης, ενδέχεται να σκέφτονται και να μιλάνε πολύ για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ενδιαφέροντος ή/και να επιθυμούν να ασχολούνται μόνο με ένα μικρό εύρος δραστηριοτήτων. Αυτά τα ενδιαφέροντα μπορούν να αποκτήσουν τη μορφή εμμονής και να παρεμβαίνουν στην καθημερινή ζωή, αντί να δίνουν στο παιδί μία υγιή κοινωνική ή ψυχαγωγική διέξοδο (Nationwide Children's Hospital, χ.χ.).

EYPETHPIA

Ευρετήρια

Ευρετήριο Εικόνων

Εικόνα 1. Κοινωνική Ιστορία του MET για οικογενειακή επίσκεψη με παιδιά	35
Εικόνα 2. Κοινωνική Ιστορία του MET για εφήβους και ενήλικες	35
Εικόνα 3. Κοινωνική Ιστορία του Aspen Art Museum.....	36
Εικόνα 4. Κοινωνική Ιστορία του Whitney Museum of American Art	36
Εικόνα 5. Κοινωνικές Ιστορίες των Balboa Park Museums.....	37
Εικόνα 6. Κοινωνική Ιστορία του Brandywine River Museum of Art	37
Εικόνα 7. Κοινωνική Ιστορία του Children's Museum of the Arts.....	38
Εικόνα 8. Κοινωνική Ιστορία του Intrepid Sea, Air & Space Museum	38
Εικόνα 9. Κοινωνική Ιστορία του Smithsonian's National Zoo.....	39
Εικόνα 10. Κοινωνική Ιστορία του Brooklyn Museum	39
Εικόνα 11. Κοινωνική Ιστορία του Walt Disney Family Museum.....	40
Εικόνα 12. Κοινωνική Ιστορία του Science Museum of Virginia	40
Εικόνα 13. Κοινωνική Ιστορία του London Transport Museum.....	41
Εικόνα 14. Κοινωνική Ιστορία του Museum of English Rural Life	41
Εικόνα 15. Κοινωνικές Ιστορίες του Melbourne Museum.....	42
Εικόνα 16. Κοινωνική Ιστορία του York Castle Museum	42
Εικόνα 17. Οδηγός Αρχαίας Αγοράς - Μουσείο Στοάς Αττάλου.....	43
Εικόνα 18. Κοινωνική Ιστορία του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης	43
Εικόνα 19. Οδηγός Εθνικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης	44
Εικόνα 20. Οδηγός του Μουσείου Σολωμού.....	44
Εικόνα 21. Οδηγός της Συλλογής Τυπογραφίας.....	45

Ευρετήριο Όρων*Ελληνικοί***A**

Αυτισμός, 11, 12

Αυτισμός & Μουσείο, 13

Δ

Δυνητικές κοινότητες μάθησης, 6

E

Εγωκεντρικός λόγος, 19

Είδη λόγου, 18, 19

Εξατομίκευση, 9

Εσωτερικός λόγος, 21

K

Κοινότητες μάθησης, 6

Κοινωνικές Ιστορίες, 26

*Ξενόγλωσσοι***A**

Art therapy, 15

L

Lifelong learning, 5

M

Μουσείο, 1, 2, 3, 5, 6, 14, 17

Μουσείο & Μάθηση, 4

O

Οδηγοί για επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού, 33

Οδηγός Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης, 43

Σ

Συμμετοχικότητα, 8

Ψ

Ψηφιακή Αφήγηση, 29, 30

P

Piaget, 18, 19, 20

V

Vygotsky, 18, 19, 20, 22

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

«Οδηγός Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης
για επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού»



Οδηγός Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης
για επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού

Ο οδηγός δημιουργήθηκε από το Εργαστήριο Στρατηγικής και Πολιτικής (ΕΣΠ) του Τμήματος Αρχαιοτήτων, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσικολογίας του Ινστιτούτου Παιδαγωγικής και της Επιστημολογίας του Ινστιτούτου Παιδαγωγικής, σε συνεργασία με το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης.



Σήμερα θα επισκεφτούμε το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης.

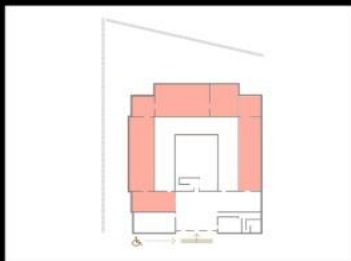
Πριν ξεκινήσω, πρέπει να θυμάμαι ότι υπάρχουν κανόνες στο Μουσείο:

- ✓ Κοιτάζω τα εκθέματα μέσα κι έξω από τις βιτρίνες, από απόσταση χωρίς να αγγίζω. Έτσι όλα είναι καθαρά και προπάντων ασφαλή.
- ✓ Κατά την διάρκεια της επίσκεψης παραμένω κοντά σε αυτούς που με συνοδεύουν.
- ✓ Περπατάω σιγά και προσέχω τις κινήσεις μου.
- ✓ Μιλώ χαμηλόφωνα. Μπορώ, επίσης, να χρησιμοποιώ την εσωτερική μου φωνή.

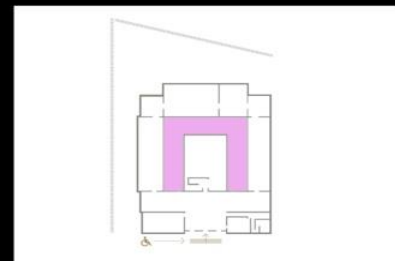
Θυμάμαι τους κανόνες και έτσι όλοι είναι χαρούμενοι!

Επειδή το μουσείο είναι μεγάλο, ακολουθώ τους κανόνες των συνοδών μου σε όλη τη διάρκεια της επίσκεψης.

Οι διαδρομές που θα ακολουθήσω φαίνονται στην επόμενη διαφάνεια με διαφορετικά χρώματα.



Η πρώτη διαδρομή



Η δεύτερη διαδρομή



Αν χρειάζομαι αμαξίδιο και δεν έχω μπορώ να δανειστώ από το Μουσείο. Κατευθύνομαι προς τα αριστερά και συναντώ τη ράμπα.

Σήματα που θα συναντήσω:



Έξοδος κινδύνου



Απαγορεύεται η είσοδος



Προσοχή ολισθηρό δάπεδο

Για όσα σήματα δεν γνωρίζω μπορώ να ρωτήσω τους συνοδούς μου.



Το σήμα μου δείχνει που βρίσκονται οι τουαλέτες.



Αν κουραστώ μπορώ να καθίσω σε καθίσματα που υπάρχουν στους χώρους του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης.



Προχωρώντας ευθεία βλέπουμε την είσοδο του μουσείου.



Στην είσοδο θα προμηθευτώ το εισιτηρίό μου. Αν υπάρχουν και άλλοι άνθρωποι, ίσως περιμένω μερικά λεπτά στην ουρά.



Εδώ ξεκινάει η **πρώτη διαδρομή**. Θα συναντήσω την «Γένεση των Πόλεων», την «Μακεδονία» και την «Θεσσαλονίκη».



Πώς κοιτώ:

- Στέκομαι μπροστά στα εκθέματα, όμως, όχι πολύ κοντά.
- Χρησιμοποιώ τα μάτια μου και όχι τα χέρια μου.
- Έχω τα χέρια μου κοντά στο σώμα μου.

Τα εκθέματα βρίσκονται σε προθήκες (βιτρίνες) στο κέντρο ή στους τοίχους του διαδρόμου.



Μπορώ να παρακολουθήσω κάποια βίντεο στη διάρκεια της διαδρομής.
Μπορώ με το μυαλό μου να φτιάχνω ιστορίες για τα εκθέματα.



Αν χρειαστώ βοήθεια, μπορώ να ζητήσω από τους εργαζόμενους του Μουσείου. Οι εργαζόμενοι του Μουσείου φορούν καρτελάκια.



Μπορώ να παρατηρήσω το ψηφιδωτό με εικόνες από αρχαίους ελληνικούς μύθους.



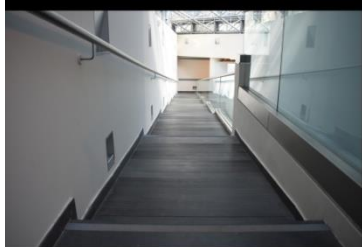
Μπαίνω από την επόμενη είσοδο στη **δεύτερη διαδρομή**.



Η **δεύτερη διαδρομή** ονομάζεται «Ο Χρυσός των Μακεδόνων».



Κάποια σημεία ενδέχεται να έχουν χαμηλότερο φωτισμό.
Δεν χρειάζεται να φοβηθώ.



Για να βρεθώ στις περιοδικές εκθέσεις του μουσείου κατεβαίνω τις σκάλες που με οδηγούν στο υπόγειο.



Η **τρίτη διαδρομή** ονομάζεται «Προϊστορία» και βρίσκεται στον κάτω όροφο.



Στο καφέ του μουσείου μπορώ να καθίσω για να πιω ή να φάω κάτι.



Στον χώρο υποδοχής υπάρχει το πωλητήριο. Αν θέλω, μπορώ φεύγοντας να αγοράσω δώρα για τους φίλους και την οικογένειά μου.



Στο **αίθριο** του μουσείου υπάρχουν επίσης εκθέματα που μπορώ να δω.



Μπορώ να περπατήσω στην **υπαίθρια έκθεση** «Μνήμη και Λίθοι».



Η **υπαίθρια έκθεση** «Αγρός, Οικία, Κήπος, Τόπος».



Αντίο, Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης!
Ελπίζω να σε επισκεφτώ ξανά και να δω περισσότερα πράγματα!



GAS
Οδηγός για επισκέπτες
στο φάσμα του αυτισμού

Copyright Ευφροσύνη-Αργυρώ Σταμάκου, Σπυρίδων Τριανταφύλλης & Σταύρος Βαλζός (2022). Οδηγός Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης για επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού. Έκδοση 2.0. 2022.

Ο οδηγός για επισκέπτες στο φάσμα του αυτισμού (Guide for visitors on the Autism Spectrum - GAS) για το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης δημιουργήθηκε από το Ερευνητικό Γραφείο της Παιδαγωγικής (ΕΓΠ) του Τμήματος Αρχαιοτήτων, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσικολογίας του Ιονίου Πανεπιστημίου και το Παιδαγωγικό Μουσείο του Ιονίου Πανεπιστημίου σε συνεργασία με το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης.

Τα δικαιώματα επί των αποκλειστικών μεθόδων ανήκουν στο Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού (ν. 3028/2002). Το μεγαλύτερο μέρος της Αργυρώ - Μουσείου Στοιχάκου ανήκει στην αρμοδιότητα της Εθνικής Αρχαιολογικής Υπηρεσίας, Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού. Το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης.

Το αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης.

Το αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης.

CC BY-NC-ND. Επιτρέπεται η επανεκτύπωση του έργου με αναφορά του δημιουργού και των δικαιωμάτων επί των αποκλειστικών μεθόδων. Δεν επιτρέπεται η εμπορική χρήση του έργου και η δημιουργία παραγώγων του.

