



между



ВаGMIVI – Преодоляване на различията
музеите и лицата със зрителни
увреждания

KA2 –

Сътрудничество и нововъведения за
добри практики

Еразъм +

Call: 2014

Интелектуална дейност 2 (02)

Описание на проекта

Вид дейност:	Стратегическо партньорство, насочено към повече от една области на образование, обучение и младежта
Номер на проекта:	2014-1-EL01-KA200-001631
Заглавие на проекта:	ВаGMIVI – Преодоляване на различията между музеите и лицата със зрителни увреждания
Организация бенефициент, пълно наименование:	Университетът в Тесалия
Лице за контакт:(Име, Фамилия, имейл):	Д-р Василиос Аргиропулос, vassargi@uth.gr
Интелектуална дейност 2 (O2):	01/04/2015 - 30/09/2015

СЪДЪРЖАНИЕ

1. Резюме	3
2. Въведение: Обхват	5
3. Социален модел на увреждане: Характеристики и отражения	6
4. Кратко изложение на широки тематични области и цели на обучението. Очаквани резултати за всяка тематична област	7
4.1 Широки тематични области	7
4.2 Цели на ученето	7
5 Структура на съдържанието на учебната програма и учебните области	8
5.1 Хетерогенността на лицата със зрителни увреждания и съществуващите пречки за достъп и тяхното включване	8
5.2. Сетивни възприятия, сетивна памет и умствени карти	9
5.3 Достъпни музейни програми за хора със зрителни увреждания	10
5.4 Принципи на диференциация и универсален дизайн	10
6 Методология за обучение / преподаване	12
7 Оценяване постиженията на обучаващите се.....	14
8. Библиография.....	14

1. Резюме

Настоящата интелектуална дейност (O2: Учебна програма) е част от дейностите на европейски проект, озаглавен "BaGMIVI: Bridging the Gap between Museums and Individuals with Visual Impairments - Преодоляване на различията между музеите и лицата със зрителни увреждания" с кодов номер: "2014-1-EL01-KA200-001631. Координирацият партньор е Университетът в Тесалия и д-р Василиос Агригопулос, в ролята на координатор на проекта.

Въз основа на проучването на оценката за потребностите (Интелектуална дейност O1), беше разработена съвместната учебна програма (Интелектуална дейност O2) - за обучението на персонала на музеите, участващи в проекта BaGMIVI; "Етнографски музей на Трансилвания" (Румъния), музеят "Сант Иставен Кирали"-Сзекешфеервар (Унгария), Фондация Николас и Доли Гуландрис – Музей на цикладакото изкуство в Гърция и Галерия Ракурси (България). Като цяло учебният план включва три основни оси: а) целите на обучението, както и резултатите от обучението, б) тематичните области и съдържанието във всяка една област, и в) методите за оценка, за да се прецени дали целите са изпълнени. Освен това учебната програма може да бъде използвана в бъдеще от обученения персонал на музеите, ако искат да организират семинари за обучение на музейни служители от своя или от друг музей.

Планираните и съвместно проектирани рамки на учебните програми са разработени и изпълнени, но след това се развиват и се променят, тъй като те се тълкуват и изпълняват на различни нива и в различни контексти (има се предвид музейния контекст). Структурата на учебните планове обикновено е един документ, допълнен с други материали, които да ръководят изпълнението на конкретни части от рамката. Те могат да дадат по-подробна спецификация или насоки в отделната година, предмет или учебна област, отговарящи на изискванията на музейната система, културния център, както и като се вземат предвид нуждите на хората със зрителни увреждания. Горепосочените документи могат да включват програми за обучение, годишни планове и образователни планове.

В контекста на Интелектуална дейност 2 беше разработена рамка на учебна програма, която може да работи като:

- Технически инструмент, който установява параметри за развитието на други дейности, които се отнасят до посещения с докосване, колекции за докосване, вербални описания, тактилни материали, образователни програми за ученици и възрастни със зрителни увреждания, семинари, информация на брайл или уголемен шрифт и др. (Axel & Levent, 2003),
- Договорен социален документ, който дефинира и изразява националните приоритети за образователната и социалната роля на музеите и въздействието им върху достъпа до

култура на хората със зрителни увреждания. Например Докладът за политически препоръки и насоки може да представлява кратък обобщен доклад, който да включва препоръки и насоки за политиците. Общо казано, рамката на учебна програма – основана на Конвенцията за правата на хората с увреждания, както и на плановете за действие за хората с увреждания - може да съставлява всеобхватна рамка, която да ангажира Комисията да даде възможност на хората с увреждания да се възползват от пълните си права и да премахне ежедневните бариери в живота и културата.

Таблица 1 включва основни компоненти, които са гъвкави както по отношение на главните точки, така и по отношение на тяхното съдържание. Тези основни компоненти съставляват основните оси на рамката на учебната програма, както е посочено по-горе (т.е. цели – тематични области – оценъчна процедура) и са представени подробно след таблица 1.

Таблица 1: Основни компоненти на учебната рамка свързан с обучението на музейния персонал.

Основни компоненти	Кратко описание
Въведение: Обхват	Отразява контекстуалната среда. Той описва социалната и културната среда, в която се осъществява настоящото обучение.
Социален модел на увреждане: Характеристики и последствия	Описва характеристиките на социалния модел на увреждането и влиянието му върху изследванията и практиката.
Кратко изложение на широки тематични области и цели на обучението. Очаквани резултати за всяка тематична област	Описва какво трябва да знаят обучаемите и какво могат да правят, когато завършат обучението си. Резултатите трябва да бъдат изразени в редица области, включително знания, разбиране, умения и компетенции, ценности и нагласи.
Структура на съдържанието на учебната програма	Описва съдържанието в рамките на учебната програма и степента, до която музеите и културните центрове могат да направят избор. Тя може да включва: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Моделът на тематичните области, които трябва да бъдат проучени и анализирани. <input type="checkbox"/> Кратко описание на всяка тематична област, очертаваща обосновката за

	включването и приноса ѝ в учебната програма, който тя има за постигането на резултатите от обучението, определени в Основен Компонент 3.
Методология за обучение / преподаване	Описва обхвата на подходите за обучение, които могат да бъдат използвани и приложени в рамката на учебните планове. Предложеният брой часове, които да бъдат определени за всяка тематична област.
Оценка на постиженията на обучаваните	Описва колко е важно да се оцени степента, в която участниците постигат резултатите, установени за всяка тематична област и препоръчва различни начини за оценяване (като например писмено, устно, представяне и демонстрация на практически умения).

2. Въведение: Обхват

Музеите на 21-ви век са културни пространства с многоизмерна и широка образователна, и социална роля. Като "публично ориентирани" пространства, музеите се интересуват не само от колекциите си, но и от аудиторията си (Black, 2005; Gazi, 2004; Merriman, 1999). В тази посока музеите развиват широк спектър от услуги, дейности и практики – като образователни програми за ученици и други групи, уоркшопи, семинари, учебни материали, публикации, ползване на външни и заемни услуги от други компании, и др., за да достигнат и да се свържат с различни хора (Black, 2005; Hooper-Greenhill, 1994, 1999). Освен това, интензивните дискусии и изследвания в областта, разкриха ролята на музеите за социалното включване (Dodd & Sandell, 2001; Sandell, 2002, 2002a, 2003).

През последните десетилетия достъпът на хората с увреждания до културните продукти и музеите е основна тема на дискусии в музеите, археологическите и историческите обекти и паметниците по света. Този нарастващ интерес към достъпа на хората с увреждания до музеите се дължи както на промените в социалната и образователната роля на музеите, така и на промените в начина, по който се възприема увреждането в контекста на социално-антропологичния модел (Oliver, 1990), (Напр. Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания). Дискусията за достъпа на хората с увреждания до музеите и културата като цяло, засяга различни организации и асоциации като музеи, училища, клубове, както и политици.

В този аспект музеите признават, че тяхната аудитория не е хомогенна или "обща", а се състои от различни хора с различни и разнообразни потребности, различни възрасти, различна социална, образователна, религиозна или етническа принадлежност, различни интереси и очаквания (Black, 2005; -Greenhill, 1999a). Признаването на хетерогенната аудитория в съчетание с констатацията, че музеите отдавна са се занимавали с ограничени социални групи (Merriman, 1999), доведоха до това музеите да предефинират връзката си с аудиторията, социалната и образователната си роля, за да се свържат с различни хората и да отговорят на съвременните социални промени.

Настоящата Интелектуална дейност (O2) подкрепя всички въпроси относно правата на хората с увреждания за достъп до музеите и културата, и акцентира върху характеристики, които имат потенциал да се развиват в посока на универсалния дизайн, с цел да допринесат за социалното приобщаване и борбата със социалното изключване. Дългосрочната цел на тази програма за обучение е да подобри достъпа, информацията, образованието и участието на хората със зрителни увреждания до музеите и социалния живот.

3. Социален модел на увреждане: Характеристики и отражения

Ключова тема на теоретичната основа на проекта BaGMIVI е социалният модел на инвалидността (Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999, Oliver, 1990), който оказва влияние върху политиката и практиките към хората с увреждания, включително тази на музеите (Argyropoulos & Kanari, 2015 Moussouri, 2007). Преобладаването на индивидуалния или медицинския модел на увреждане в продължение на много години налага понятието инвалидност като индивидуална материя, като игнорира ролята на обществото и бариерите, които могат да повлияят и дават отражения върху инвалидността (Oliver, 1990). За разлика от това, социалният модел на уврежданията набляга върху проблемите - като бариерите, които обществото създава, като изключва хората с увреждания от еднакво социално участие, както и необходимостта от социални промени (Аргиропулос и Канари, 2015, Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999, Oliver, 1990, Moussouri, 2007).

И накрая, трябва да се отбележи, че социалният модел на увреждане е повлиял върху изследванията – както парадигмите – образованието, както личните и глобалните подходи. Основната характеристика на този модел е съществуването на много реалности. Според този модел нито едно човешко отношение към реалността не може да бъде отхвърлено. Както твърди Pagliano (1999: 139) - „тези реалности са неделими и не могат да бъдат изключени". В резултат на това всички подходи в обучението, образованието като цяло трябва да се

разглеждат като многоизмерни, като се признава, че историческите и обществени влияния играят важна роля върху етиката, морала и политиката. Социалният модел на инвалидността включва структури от социално-антропологични подходи, които позволяват да се приеме, че няма обективна абсолютна истина и че събитията са смислени или безсмислени по отношение на начините, по които се интерпретират и представят от личността, "... да осъзнаем виждането му за неговия свят" (Malinowski, 1922: 25). Предходната перспектива дава възможност на учените и политиците да започнат да осъзнават, че огромното мнозинство от бариерите и ограниченията, с които хората с увреждания се сблъскват не са въпрос на "лична трагедия" - напротив, те представляват социален въпрос. В този смисъл Warren (1994) посочва, че:

"Развитието на всички деца е повлияно до известна степен от съзряване и тъй като развитието се случва в обкръжаваща го среда, която макар и да има своя специфика и различия – има и общи характеристики, съответно ние трябва да очакваме някои основни общи черти сред всички деца ... принципите и основната динамика на развитие са еднакви за всички деца - със и без зрителни увреждания "(стр. 4-5).

4. Кратко изложение на широки тематични области и цели на обучението. Очаквани резултати за всяка тематична област

4.1 Широки тематични области

Очаква се широките тематични области на учебната програма да бъдат както следва:

а) хетерогенността на хората със зрителни увреждания и съществуващите бариери за достъп и тяхното приобщаване, б) сетивни възприятия, сетивна памет и умствени карти, в) достъпността на музейните програми за хора със зрителни увреждания и г) принципите на диференциация и универсален дизайн и отражението им върху музеите.

4.2 Цели на ученето

Предполага се, че идеалният начин да се постигнат целите на предлаганата учебна програма е да се проведат уоркшопи / семинари съпроводени с дискусии или презентации от експерти. Следва представяне на целите в предложената програма за обучение на музейния персонал:

- Запознаване на музейния персонал с аспекти от ориентирането и мобилността. Всички членове на персонала на музея (включително онези, които работят като охранители и обслужващ персонал) ще имат възможност да задълбочат познанията си за значимостта на уменията, които хората със зрителни увреждания трябва да усвоят, както в домовете си, така и в обществото, за да са в безопасност, да са независими и ефективни. Очаква се в този стадий на учебната програма да се проведат уоркшопи, които да запознаят

персонала на музея с основни техники за придружаване на лица със зрителни увреждания, а също така се очаква да се проведат и семинари, които да подпомогнат и да допринесат за техните разбирания и нагласи за включващ и приобщаващ музей.

- Участие на персонала на музея в семинари/уоркшопи. Семинарите в тази част на обучителната програма ще се съсредоточат върху "Дизайн на тактилният образователен материал: музеите и използването на подходящ тактилен материал за образователни цели". Очаква се персоналът да се запознае с главните принципи за проектиране на сетивен материал, който да бъде разбираем, осезаем и достъпен за хора със зрителни увреждания. Очаква се семинарът да постави акцент върху мултисензорната среда и да предостави примери от други музеи и други културни центрове.
- Инициативи на музейния персонал в мероприятия на местно или регионално ниво. Очаква се, че въз основа на цялата програма за обучение, членовете на персонала да могат да предложат алтернативи за подобряване на достъпността в рамките на своя музей и да ги споделят със заинтересованите страни и ръководни органи на музея.

5. Структура на съдържанието на учебната програма и учебните области

Както бе споменато по-горе, широките тематични области на учебната програма се намират в следните четири основни направления: а) Хетерогенността на хората със зрителни увреждания и съществуващите бариери при достъпа и приобщаването им, б) Сетивни възприятия, сетивна памет и умствени карти (т.е. схеми), в) Достъпни музейни програми за хора със зрителни увреждания и г) Принципите на диференциация и универсален дизайн и отражението им върху музеите.

5.1 Хетерогенността на лицата със зрителни увреждания и съществуващите бариерите при достъпа и включването им

Интересно е да се представят последните ключови факти, изнесени от СЗО (<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en>), тъй като дават общ преглед на настоящото положение по отношение на лицата със зрителни увреждания.

Ключови факти

- 285 милиона души се оценяват като лица с увредено зрение в световен мащаб: 39 милиона са слепи и 246 са слабовиждащи.
- Около 90% от хората с увредено зрение в света живеят с ниски доходи.
- 82% от хората, живеещи със слепота, са на 50 и повече години.
- В световен мащаб некоригираните рефрактивни грешки са основната причина за средно и тежко зрително увреждане; Катаракта остава водещата причина за слепота в страните със среден и нисък доход.

- Броят на хората с увредено зрение от инфекциозни заболявания е намалял през последните 20 години според глобалните оценки.
- 80% от всички зрителни увреждания могат да бъдат предотвратени или излекувани.

(Цитирано от <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>)

Съществуват много различия сред хората, които са с тежки зрителни увреждания. Те са хетерогенна група с широк спектър от образователни, интелектуални, развитийни и физически способности и нужди, които изискват специализирана подкрепа и услуги (Huebner, 2000; Scholl, 1986; Schulz, 1980). Елементът на хетерогенност се подсилва от факта, че дори двама души имат една и съща степен на загуба на зрението, те могат да имат огромни разлики, тъй като начинът, по който индивидът използва остатъчното си зрение е уникален (например, индивидуалните характеристики на хората със зрително увреждане, загубата на зрение, слабо зрение, хронологична възраст на загубата на зрение). Това е така нареченото функционално зрение и играе ключова роля във всички аспекти на живота (Best, 1992; Corn, DePriest & Erin, 2000).

5.2 Сетивни възприятия, сетивна памет и умствени карти

При възприятието чрез докосване трябва да се разгледат много фактори – това е така, защото има много източници, които предоставят информация. Тактилното възприемане е сложен въпрос, който не обхваща само докосване. Вместо това то трябва да се разглежда като вид многофакторна обработка. Докосването, позата и движението са основните източници и балансът между тях формулира предпоставките за пространствено кодиране и на свой ред декодиране, и тълкуване на информацията (т.е. възприятие). Видът на обектите за изследване, натрупаните умения, езиковите аспекти и постигането на необходимия баланс, водят до крайния резултат, който е сетивното възприятие (Millar, 1997).

Кац (1989) в своя труд, озаглавена "Светът на докосването", твърди, че докосването е сложна конгломерация от функции, които работят по сходен начин. Според него, докосването не е самостоятелен усет-като отделна модалност, за това е неправилно да се нарича кожен усет. Той общо разделя докосването в три вида: повърхностно, задълбочено и усет за обем (стр. 50-52), подчертавайки многото информация, която вибрациите могат да донесат (пулсации на разстояние), натиск (твърдост или мекота) или кожения усет, който предава информация за грапавост или гладкост, влажност или сухота, горещи или студени повърхности. По отношение на усетът за обем той дава следния пример:

"В медицинската практика, усетът за обем играе съществена роля, без да е сигурно, че дава много значима информация. Чрез палпация, лекарят "докосва" вътрешните органи през кожата с възглавничките на пръстите си, за да открие патологичните промени в тях.

Вниманието е насочено към самите органи, а не към това, което се крие между тях – усещането, което ръката получава е усет за обем "(p53).

Спомените представляват интелектуални структури, наречени схеми. Тези умствени структури организират събития, които се възприемат от организма и се класифицират в групи по отношение на общите характеристики. Схемата са повтарящи се психологически събития, при които всеки подобен стимул се класифицира последователно (Wadsworth, 1989). Следователно, по отношение на лицата със зрително увреждане, честотата на сетивните стимули определя стабилността на схемата, оформя паметта им (сетивна памет) и това е важно за тяхното осмисляне и разбиране. Схемата не остава постоянна, вместо това структурата продължава да се променя като се надгражда (Van Hiele, 1984).

5.3 Достъпни музейни програми за хора със зрителни увреждания

Изглежда, че през последните години движенията за достъп до музейната среда се борят да намерят баланс между ценностите, които трябва да съхранят, и правата на хората с увредено зрение да имат достъп до произведения на изкуството, чрез докосване. В тази посока бяха направени много стъпки за достъпа на незрящите хора до произведенията на изкуството, като: колекции достъпни за допир, екскурзии и изложби за докосване, аудио гидове, словесни описания, триизмерни модели, копия, релефни скулптури, брайлова информация, уголемен шрифт, релефни изображения, семинари и т.н. (Axel & Levent, 2003; Levi, 2005; Tsitouri, 2004). Също така някои музеи осигуряват в своите помещения улеснения за ориентацията и мобилността (Axel & Levent, 2003; Boussaid, 2004). Гореспоменатите мерки и съоръжения варират от музей до музей и от страна в страна, всички в зависимост от сложността на въпросите, свързани с музейната политика и / или съответното законодателство. Обратната връзка, която беше предоставена по време на проучване оценката на потребностите (O1), издигна главно два въпроса: а) осъществимостта на сетивния достъп и б) необходимостта и важноста персоналът на музея да е информиран и обучен по отношение на уврежданията. Тези изводи са в съответствие със сходни проучвания, които считат, че запознаването на персонала с характеристиките на уврежданията и информираността му относно подходящи адаптации и посрещане потребностите на лицата с увреждания, е важен критерий за хората със зрителни увреждания да посещават или да не посещават музеите (Handa, Dairoku & Toriyama, 2010; Reich et al., 2011).

5.4 Принципи на диференциация и универсален дизайн

Проектираните образователни програми са много важни и музеите трябва да могат да отговорят на разнообразието сред обучаващите се по най-приобщаващия начини (Candlin, 2003; Spandagou, 2011). Музеите трябва да включват различни методи и материали в своите образователни програми и това е много важно за всички посетители и групи, включително тази на децата със и без зрителни увреждания. Също така, развитието на сътрудничеството и партньорството между музеите и училищата се счита за решаващо при оценката и подобряването на съответните дейности (Kanari & Argyropoulos, 2014). За тази цел може да се твърди, че подкрепянето на всички ефективни видове интервенции, трябва да се основава на концепцията за диференцирано обучение, според която обучението/инструктажа да е планиран по такъв начин, че да отговори на нуждите на всички обучаващи се, и да увеличи максимално капацитета им (Gardener & Whittaker, 2006).

Според Томлинсън (Tomlinson, 2000; Tomlinson & Eidson, 2003; Tomlinson & Strickland, 2005) преподавателите имат възможност да разделят условно класната стая най-малко на четири елемента, въз основа на готовност на ученика, интерес или профил на обучение. Елементите са: *съдържание* (т.е. какво ученикът има необходимост да научи или как ученикът ще получи достъп до информация); *дейност* (т.е. дейностите, в които обучаващият-ученик или студент се ангажира, за да разбере съдържанието); *продуктът* (т.е. начините, по които обучаващият или студентът отговарят, възпроизвежда, прилага или дори да допълва това, което е научил по време на дейностите); *учебна околна среда* (напр. начина, по който класната стая функционира, взаимодействия и отговаря на всички дейности, които се случват по време на учебния процес).

Всичко това може да бъде включено в по-широка концепция – така нареченият универсален дизайн. Прилагането на принципите на универсалния дизайн е съобразено с реалните потребности на потребителите, независимо от околната среда (например, учебна, техническа, културна, забавна и т.н.). Общата политика на универсалния дизайн е планирана да отговори на възможно най-широка аудитория, с възможно най-малки адаптации и възможно най-висок достъп (Stephanidis et al., 1998; Tokar, 2004).

Освен това, прилагането на концепцията за универсалния дизайн по отношение на учебната среда и процедурите за обучение доведе до понятието "Универсален Дизайн за Учене" (Neasox, 2009). Според Неасох Универсалният дизайн за учене е свързан с готовност, интерес или учебен профил на обучаващите се (или студентите), както и с разнообразни формални и неофициални форми на оценяване. Чрез използването на принципите на Универсалния дизайн за учене, преподавателите и обучаващите могат да планират "Програма за диференцирано учене", състояща се от етапи, разграничаващи - съдържанието, дейността и продукта, както и учебната околна среда. Колкото по-организиран е учебният процес, от гледна точка на

Универсалния дизайн за учене, толкова по-лесно могат да бъдат открити различията по отношение на готовността, интереса и учебния профил на участниците (Broderick et al., 2005; Voltz, Sims, Nelson & Bivens, 2005). В противен случай всички "последващи" интервенции едва ли ще успеят, поради липсата на универсални елементи в дизайна (Hart, 1992).

Редица проучвания, свързват универсалния дизайн за учене с помощните технологии и самочувствието, които си заслужава да бъдат взети под внимание в рамките на учебната програма и образователните промени (Murray et al., 2004; Terwel, 2005).

6. Методология на обучение / преподаване

Предполага се, че обучението на музейния персонал трябва да включва семинари и уоркшопи. По този начин всички стажанти ще имат възможността да комбинират теория и практика и да изразят себе си, чрез миналия си опит. Тази фаза е важна за участващите от страна на музеите в проекта BaGMIVI, тъй като ще им помогне да разработят диференцирани и достъпни музейни програми.

Изграждането на обучителна програма зависи изцяло от ръководството на музея. Може да изглежда най-реално и функционално да се разпространи цялата програма за обучение в рамките на седмица. Независимо от това, всеки музей отговаря за организирането на програмата за обучение, в зависимост от съответните графици и задължения.

Отново трябва да се отбележи, че предложеното по-долу разпределение на тематични направления и часове в по-широки тематични области е незадължително и всеки музей може да разширява, добавя или дори променя съдържанието на учебната програма съобразно потребностите си.

1-ва тематична област

"Специално образование и лица със зрителни увреждания: сетивни възприятия - комуникативни и образователни перспективи"

Първата област на предлаганата програма за обучение включва тематични направления, свързани с: а) Хетерогенността на хората със зрителни увреждания и съществуващите бариери в техния достъп и включване; и б) Сетивни възприятия, сетивна памет и умствени карти. Може да е с продължителност 6 часа и се препоръчва да се включат както лекции, така и семинари. Първоначално тази област се фокусира върху понятието за увреждането и включването. В следствие се ограничава до понятието слепота, като акцентира върху въпроси като-индивидуалните особености на хората със зрителни увреждания, зрителната загуба, слабовиждащите, хронологичната възраст на зрителната загуба и последиците, хетерогенността

на населението с увреждания, митовите и предразсъдъците, както и основни принципи в комуникацията и образованието на хора със зрителни увреждания.

Предложеният семинар има за цел също и да запознае персонала на музея с ориентирането и мобилността. Всички членове на музейния персонал (включително онези, които работят като охранители и обслужващ персонал) ще имат възможност да задълбочат знанията си за важноста на уменията, които хората със зрителни увреждания трябва да усвоят в домовете си, в обществото, за да са в безопасност, независими и ефективни. Очаква се предложеният семинар да подготви и обучи персонала на музея на основните техники за придружаване на зрително затруднено лице и също така се очаква да допринесе за подпомогне за осмислянето и доизграждането на техните разбирания за приобщаване и приобщаващ музей. Семинарът трябва да се ръководи от специалисти и обикновено включва две основни направления: (а) теоретични знания в областта на Ориентирането и мобилността и Всекидневните умения, включително основни познания за придружаване и работа с слепи и слабовиждащи лица; (б) практическо обучение (например, техники на виждащия водач, значение и използване на белия бастун, самостоятелно придвижване, използвайки запазените сетива и т.н.). Също така би било много полезно да включим някои основни теоретични познания за кучета-водачи, адаптация на околната среда за слепи и слабовиждащи и други подобни.

2-ра тематична област

"Лица със зрителни увреждания и въпроси на достъпността в образованието и културата"

Втората област на предложената програма за обучение включва тематични области, свързани с: а) Хетерогенността на лицата със зрителни увреждания и съществуващите бариери в достъпа и включването им, и б) Принципите на диференциация и специфика на тактилният материал.

Може да е с продължителност 6 часа и да включва както лекции, така и семинари, свързани с проблемите на достъпността. По-конкретно, тази част от обучителната програма подчертава многоизмерния характер на понятието за достъп и достъпност и дава примери за най-добри практики, акцентирайки посетители със зрителни увреждания. В допълнение, тази тематична област набляга на принципите на универсалния дизайн и предоставя примери за прилагането му в музейна среда. Накрая, персоналът на музея ще има възможността осмисли и разгледа вижданията си по отношение на емоционална и интелектуална достъпност.

Семинарът на тази част от обучителната програма ще се съсредоточи върху "Дизайн на тактилният учебен материал: в музейната среда и използването на подходящ тактилен материал

за образователни цели". Очаква се персоналът на музея да се сблъска с главните принципи за проектиране на сетивен материал, който да бъде разбираем, осезаем и достъпен за хора със зрителни увреждания. Очаква се семинарът да постави акцент върху мултисензорната среда и да предостави примери от музеи и други културни центрове.

3-та тематична област

"Приобщаване и диференцирани програми: Съвременни перспективи"

Третата част на предлаганата програма за обучение включва тематични области, свързани с: а) Достъпните музейни програми за хора със зрителни увреждания и б) Принципите на диференциация и универсален дизайн и тяхното отражение върху музеите. Няма да е преувеличено, ако се отбележи, че тази област има тематична връзка и обединява основни черти от всички тематични области. Продължителността на този курс може да е 6 часа, като се състои и от лекции и семинари. Първата част се отнася до съвременните перспективи и интерпретации на понятието включване в училището, съответно и в музейната среда. Втората част е посветена на идеята за диференциация и приложение ѝ в различни образователни програми, както в училищата, така и в музеите. От своя страна членовете на музейния персонал ще имат възможност да се включат в изграждането на диференцирани музейни програми за посетители със зрителни увреждания.

7. Оценяване постиженията на обучаващите се

Тази фаза е важна за всяко обучение, не само поради оценъчния елемент сам по себе си. Това е полезно, защото обучаемите ще имат възможността да представят новите знания по свой собствен начин, чрез разнообразни средства – като писмена, устна, разработка, демонстрация на практически умения. От съществено значение е да се осигурят на обучаемите възможността:

- а) Как да използват наученото (напр. да създадат музейна образователна програма или ден за музейни събития, или бюлетин за музей), б) Да работят в малки групи и в) Да създават собствени продуктови задания, стига задачите да съдържат необходимите елементи, в съответствие с техните музейни нужди или цели.

8. Библиография

- Argyropoulos, V., & Kanari, C. (2015). Re-imagining the museum through “touch”: reflections of individuals with visual disability on their experience of museum-visiting in Greece, *European Journal on Disability Research*, 9(2), 130-143.
- Axel, S. E. & Levent, S. N. (Eds.) (2003). *Art Beyond Sight, A Resource Guide to Art, Creativity and Visual Impairment*. New York: AFB Press.
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (1999). *Exploring Disability. A Sociological Introduction*. Cambridge: Policy Press.
- Best, B.A. (1992). *Teaching Children with Visual Impairments*. Milton Keynes: Open University Press.
- Black, G. (2005). *The Engaging Museum. Developing Museums for Visitor Involvement*. London – N.Y.: Routledge.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, D. K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms, *Theory Into Practice*, 44(3), 194-202.
- Boussaid, M. (2004). Access of individuals with visual impairments: Reality and prospects. In A. Tsitouri (Ed.) *Access of People with Disabilities in Spaces of Culture and Sport. Proceedings* (pp.55-59). Athens: Ministry of Culture (in Greek).
- Candlin, F. (2003). Blindness, art and exclusion in museums and galleries, *International Journal of Art and Design Education*, 22 (1), 100-110.
- Corn, A.L., DePriest, L.B. & Erin, J.N. (2000). Visual efficiency. In A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of Education. Vol. II*, (pp. 464-491). AFB Press.
- Dodd, J. & Sandell, R. (writ. & eds) (2001). *Including Museums, Perspectives on Museums, Galleries and Social Inclusion*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, Department of Museum Studies, University of Leicester. Accessed September, 15, 2015 from <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/small-museums-and-social-inclusion/Including%20museums.pdf>
- Gazi, A. (2004). Museums for the 21st century. *Tetradia Mouseiologias*, 1, 3-12 (in Greek).
- Handa, K., Dairoku, H., & Toriyama, Y. (2010). Investigation of priority needs in terms of museum service accessibility for visually impaired visitors. *British Journal of Visual Impairment*, 28(3), 221-234.
- Hart, S. (1992). Differentiation - Way forward or retreat? *British Journal of Special Education*, 19(1), 10-12.
- Heacox, D. (2009). *Making Differentiation a Habit: How to ensure success in academically diverse classrooms*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

- Hooper-Greenhill, Ei. (1994). *Museum and Gallery Education*. London: Leicester University Press.
- Hooper-Greenhill, Ei. (1999) (Ed.). *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, Ei. (1999a). Education, Communication and Interpretation: Towards a Critical Pedagogy in Museums. In Ei. Hooper-Greenhill (Ed.) *The Educational Role of the Museum* (pp. 3-27). London: Routledge.
- Huebner, K. M. (2000). Visual Impairment. In M. C. Holbrook & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of Education. Vol. I*, (pp.55-76). AFB Press.
- Kanari, H., & Argyropoulos, V. (2014). Museum educational programmes for children with visual disabilities. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 6 (3), 13–24.
- Katz, D. (1989). *The World of Touch* (edited and translated by L. E. Krueger). Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbaum Associates.
- Levi, S. A. (2005). Beyond vision: Integrating touch into museums. The Tactile Museum of the Lighthouse for the Blind in Athens, Greece, *The Braille Monitor*, 48 (6), Accessed September, 10, 2015 from <http://www.nfb.org/images/nfb/Publications/bm/bm05/bm0506/bm0506tc.htm>
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. London: Routledge.
- Merriman, N. (1999). Opening up museums to the public, *Archaeology and Arts*, 72, 43-46 (in Greek).
- Millar, S. (1997). *Reading by Touch*. London: Routledge.
- Moussouri, T. (2007). Implications of the social model of disability for visitor research, *Visitors Studies*, 10(1), 90-106.
- Murray, R., Shea, M., Shea, B., & Harlin, R. (2004). Issues in education: Avoiding the one-size-fits-all Curriculum: Textsets, inquiry, and differentiating instruction, *Childhood Education*, 81(1), 33-35.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Pagliano, P. (1999). *Multisensory Environments*. David Fulton Publishers. London.
- Reich, C., Lindgren-Streicher, A., Beyer, M., Levent, N., Pursley, J. & Mesiti, L.A. (2011). *Speaking Out on Art and Museums: A Study on the Needs and Preferences of Adults who are Blind or Have Low Vision. Report*. Museum of Science, Boston & Art Beyond Sight. Accessed September, 15, 2015 from http://www.artbeyondsight.org/docs/Speaking%20Out_oct%2011%201-55.pdf.
- Sandell, R. (Ed.) (2002). *Museums, Society, Inequality*. London: Routledge.
- Sandell, R. (2002a). Museums and the combating of social inequality: Roles, responsibilities, resistance. In R. Sandell (Ed.), *Museums, Society, Inequality* (pp. 3-23). London: Routledge.

- Sandell, R. (2003). Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change, *Museum and Society* 1(1), 45-62.
- Scholl, G.T. (1986). What does it mean to be blind? Definitions, terminology and prevalence. In G. T. Scholl (Ed.), *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth*, (pp. 23-33). New York: American Foundation for Blind.
- Schulz, P. J. (1980). *How does it Feel to be Blind?* Los Angeles, Calif.: Muse-Ed.
- Spandagou, H. (2011). Museums and inclusive education of children with disabilities. In D. Kalesopoulou (Ed), *Child and Education in Museum, Theoretical Origins, Pedagogical Practices, Hellenic Children's Museum* (pp. 113-124). Athens: Patakis (in Greek).
- Stephanidis C., Salvendy, G., Akoumianakis, D., Bevan, N., Brewer, J., Emiliani, P.L., Galetsas, A., Haataja, S., Iakovidis, I., Jacko, J., Jenkins, P., Karshmer, A., Korn, P., Marcus, A., Murphy, H., Sary, C., Vanderheiden, G., Weber, G., & Ziegler, J. (1998). Toward an Information Society for All: An International Research and Development Agenda, *International Journal of Human-Computer Interaction*, 10(2), 107-134.
- Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education, *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 653-670.
- Tokar, S. (2004). Universal design in North American museums with hands-on science exhibits: A survey, *Visitor Studies Today*, 7(3), 6-10.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. *Eric Digest*. Accessed August, 20, 2015 from <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/digests/2000/tomlin00.pdf>.
- Tomlinson, C. A. & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 5-9*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in Practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature, *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145.
- Tsitouri, A. (Ed.) (2004). *Access of People with Disabilities in Spaces of Culture and Sports. Proceedings of Conference Access of People with Disabilities in Spaces of Culture and Sports, Thessaloniki 30 October – 1 November 2003*. Athens: Ministry of Culture (in Greek).
- Van Hiele, P.M. (1984). The problem of insight in connection with school children's insight into the subject-matter of geometry. In Fuys, D., Geddes D., and Tischler, R. (Eds). *English Translation of selected writings of Dina van Hiele-Geldof and Pierre M. van Hiele*. New York. Brooklyn College. School of Education.

- Van Garderen, D., & Whittaker, C. (2001). Planning differentiated, multicultural instruction for secondary inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 38, 12–20.
- Voltz, D. L., Sims, M. J., Nelson, B., & Bivens, C. (2005). A framework for inclusion in the context of standards-based reform. *Teaching Exceptional Children*, 37(5), 14-19.
- Wadsworth, B. J. (1989). *Piaget's theory of cognitive and affective development* (4th ed.). London: Longman.
- Warren, D. H. (1994). *Blindness and Children. An individual differences approach*. Cambridge University Press.