



**Bridging the Gap Between
Museums and Individuals with
Visual Impairment**

**KA2 – Cooperation and
Innovation for Good Practices**

Call 2014

PPS Departamentul de
Psihopedagogie Specială

al Universității "Babeș-Bolyai" Cluj-Napoca



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITÁT
TRADITIO ET EXCELLENTIA

Erasmus+

Produs Intelectual O2

Date de identificare ale proiectului

Tipul acțiunii	Parteneriat strategic
Numărul de identificare al proiectului	2014-1-EL01-KA200-001631
Titlul proiectului	BaGMIVI – Bridging the Gap between Museums and Individuals with Visual Impairments
Organizația beneficiară	PANEPISTIMIO THESSALIAS
Persoană de contact	Dr. Vassilios Argyropoulos, vassargi@uth.gr
Produs intelectual 2 (O2)	01/04/2015 – 30/09/2015

CUPRINS

1. Rezumat.....	3
2. Introducere: Delimitare tematică	5
3. Modelul social al dizabilității: caracteristici și consecințe.....	6
4. Scurtă prezentare a ariilor tematice largi și a obiectivelor de învățare. Rezultate așteptate pentru fiecare arie tematică.....	7
4.1.Domenii tematice generale.....	7
4.2.Obiectivele de învățare.....	7
5. Structura programului de formare și ariile de învățare.....	8
5.1.Eterogenitatea persoanelor cu dizabilități vizuale și barierele existente în realizarea accesului și incluziunii acestora.....	8
5.2.Percepția tactilă, memoria haptică și hărțile cognitive.....	9
5.3.Programe ale muzeelor accesibilizate pentru persoanele cu dizabilități vizuale....	10
5.4.Principiile diferențierii și design-ul universal.....	11
6. Metodologia de formare.....	12
7. Evaluarea rezultatelor cursanților.....	14
8. Referințe bibliografice.....	15

1. Rezumat

Produsul intelectual O2 (O2: Suport de curs) constituie parte a activităților Proiectului European cu titlul: Bridging the Gap between Museums and Individuals with Visual Impairments”, având codul “2014-1-EL01-KA200001631. Instituția coordonatoare este Universitatea din Tesalia, iar Dr. Vassilios Argyropoulos este Coordonatorul proiectului.

Bazat pe Analiza de nevoi (Produsul Intelectual O1), suportul de curs (Produsul Intelectual O2) a fost conceput pentru formarea personalului muzeelor care a participat în cadrul proiectului BaGMIVI; adică, Muzeul Etnografic al Transilvaniei (România), Szent István Királi Múzeum, Szekesfehervar (Ungaria), Fundația Nicholas și Dolly Goulandris, Muzeul de Artă Cicladică (Grecia) și Galeria Rakursi (Bulgaria). În general, suportul de curs include trei componente principale: (a) obiectivele formării și rezultatele învățării, (b) ariile tematice și conținutul fiecăreia și (c) metodele de evaluare pentru determinarea măsurii în care obiectivele au fost atinse. Mai mult, suportul de curs poate fi utilizat în viitor de către personalul format al muzeelor care vor dori organizarea unor seminarii pentru personalul din cadrul muzeelor.

În mod obișnuit, suporturile de curs sunt dezvoltate și implementate, urmând ca ulterior acestea să evolueze și să se modifice pe măsură ce sunt interpretate și aplicate la diferite niveluri și în diferite contexte (contexte care vizează muzeele). Structura unui suport de curs este, de obicei, un document unic la care se adaugă alte materiale care să ghideze implementarea unor părți specific. Acestea pot oferi detalii mai specifice pentru persoane în funcție de an, de subiect sau de domeniu, adresându-se cerințelor sistemului muzeal, centrului cultural, ținând cont și de nevoile persoanelor cu dizabilități vizuale. Documentele menționate pot include programe de studiu, planuri anuale sau programe educaționale.

În contextul Produsului Intelectual O2, a fost concepută o structură a suportului de curs care poate să fie folosită ca și:

□ Un instrument tehnic care stabilește parametrii pentru dezvoltarea altor activități care vizează vizite tactile, colecții care să permită accesul tactil, descrieri verbale, material tactile, programe educaționale pentru studenți și adulți cu dizabilități vizuale, ateliere de lucru, informații în Braille sau caractere mărite, etc. (de exemplu, Axel & Levent, 2003),

□ Un document acceptat social care definește și exprimă prioritățile naționale pentru rolul social și educațional al muzeelor cu impact asupra accesibilității culturale pentru persoanele cu dizabilități vizuale. De exemplu, un raport al politicilor de recomandări și linii directoare poate să constituie un raport sumativ scurt, care include recomandări pentru cei care elaborează politici. În general, un cadru bazat pe Convenția asupra Drepturilor Persoanelor cu

Dizabilități, dar și pe Planurile de Acțiune în domeniul Dizabilității poate constitui un cadru comprehensiv pentru a asigura respectarea drepturilor depline ale persoanelor cu dizabilități și pentru a înlătura barierele zilnice în viață și în cultură.

Tabelul 1 include componentele care sunt flexibile atât la nivelul aspectelor principale, cât și la nivelul conținuturilor. Aceste componente principale alcătuiesc componentele de bază ale suportului de curs (obiective– arii tematice –proceduri de evaluare) și sunt prezentate detaliat în Tabelul 1.

Tabelul 1: Principalele componente ale suportului de curs pentru formarea personalului muzeelor.

Componente principale	Scurtă descriere
Introducere: Scop	Reflectă rezultatele, scopul și contextul. Descrie mediul social și cultural în care formarea și învățarea se realizează
Modelul social al dizabilității: Caracteristici și consecințe	Descrie caracteristicile modelului social al dizabilității și influențele acestuia în cercetare și practică
Scurtă prezentare a ariilor tematice largi și obiectivelor de învățare. Rezultate așteptate pentru fiecare arie tematică	Descrie ceea ce cursanții vor obține și realiza ca și informații și abilități la sfârșitul perioadei de formare. Rezultatele trebuie să fie descrise în mai multe domenii, inclusiv, cunoștințe, abilități și competențe, valori și atitudini.
Structura conținutului suportului de curs	Descrie organizarea conținutului în cadrul suportului de curs și gradul în care muzeele și centrele culturale au posibilitatea unor opțiuni. Pot fi descrise: <ul style="list-style-type: none"> - Tipul de arie tematică studiată și analizată - Scurtă descriere a fiecărei arii tematice, subliniindu-se motivul includerii sale în suportul de curs și contribuția sa la obținerea rezultatelor învățării definite în componenta principală 3
Metodologia de formare	Descrie tipurile de abordări din cadrul formării care pot fi folosite în implementarea suportului de curs. Numărul de ore propus pentru fiecare arie tematică

Evaluarea rezultatelor cursanților	Descrie importanța evaluării gradului în care cursanții au obținut rezultatele pentru fiecare arie tematică și recomandă sau prescrie tipuri de strategii de evaluare (scrisă, orală, demonstrarea abilităților practice și de performanță).
------------------------------------	--

2. Introducere: delimitare tematică

Muzeele din secolul XXI sunt spații culturale cu un rol educațional și social multidimensional. Muzeele, ca spații "centrate pe audiență" sunt interesate nu doar de colecții, ci și de publicul care le vizitează (Black, 2005; Gazi, 2004; Merriman, 1999). În această direcție muzeele dezvoltă o gamă largă de servicii, activități și practici, cum ar fi: programe educaționale pentru elevi și alte grupuri, ateliere, seminarii, materiale educaționale, publicații, programe de informare, servicii de împrumut etc., pentru a interacționa cu diferite persoane (Black, 2005; Hooper-Greenhill, 1994, 1999). În plus, discuțiile intense și cercetări relevante au evidențiat rolul muzeelor pentru incluziunea socială (Dodd, Sandell, 2001; Sandell, 2002, 2002a, 2003).

În ultimele decenii, accesul persoanelor cu dizabilități la muzee și activitățile culturale reprezintă o temă de interes major în muzee, situri arheologice/istorice și monumente, în întreaga lume. Acest interes crescut al persoanelor cu dizabilități spre muzee se datorează schimbărilor cu privire la rolul social și educațional al muzeelor, dar și datorită schimbărilor care au apărut în ceea ce privește modul în care este percepută dizabilitatea în contextul modelului socio-antropologic (Oliver, 1990), (ex. Convenția Statelor Unite cu privire la drepturile persoanelor cu dizabilități- United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities). Discuția despre accesul persoanelor cu dizabilități în muzee și accesul acestora la cultură, în general, este de interes pentru diverse organizații și asociații: muzee, școli, cluburi precum și factorii de decizie politică.

În acest context muzeele recunosc faptul că audiența lor nu este una omogenă sau generală, ci se constituie din persoane diferite care au nevoi diferite și variate, persoane de vârste diferite, cu statut social diferit, cu un nivel educațional diferit, persoane ce fac parte din diferite grupuri etnice și grupuri religioase, care au interese și așteptări diferite (Black, 2005; Hooper-Greenhill, 1999a). Recunoașterea eterogenității de la nivelul audienței în combinație cu concluzia că muzeele s-au dresat pentru o lungă perioadă de timp unor grupuri sociale

limitate (Merriman, 1999), au condus la nevoia ca muzeele să se reorganizeze în relația cu audiența, precum și la nevoia ca acestea să își redefină rolul lor social pentru a putea atrage cât mai mulți vizitatori și pentru a putea răspunde la schimbările sociale contemporane.

Acest Produs Intelectual (O2) aduce în discuție toate aspectele cu privire la drepturile persoanelor cu dizabilități pentru a avea acces în muzee și pentru a avea acces la cultură și subliniază aspectele care au potențial de a angrena acțiuni cadrate pe Design-ul Universal, cu scopul de a contribui la incluziunea socială și de a combate excluziunea socială. Obiectivul pe termen lung al acestui program de formare este de a îmbunătăți accesul la informație și educație în muzee, precum și la viața socială a persoanelor cu dizabilități vizuale.

3. Modelul social al dizabilității: caracteristici și consecințe

Un aspect cheie al fundamentării teoretice a proiectului BaGMIVI este modelul social al dizabilității (Barnes, Mercer, Shakespeare, 1999; Oliver, 1990) care are impact asupra politicilor și practicile orientate spre dizabilitate, inclusiv asupra celor care vizează muzeele (Argyropoulos, Kanari, 2015; Moussouri, 2007). Prevalența modelului medical și individual al dizabilității pentru mulți ani, a impus noțiunea de dizabilitate ca un aspect ce ține de individ, ignorând rolul societății și barierele care pot afecta sau modela experiența dizabilității (Oliver, 1990). Prin contrast, modelul social al dizabilității pune accent asupra unor aspecte cum ar fi barierele societății care exclude persoanele cu dizabilități de la participarea socială egală, precum și nevoia de schimbare socială (Argyropoulos, Kanari, 2015; Barnes, Mercer, Shakespeare, 1999; Oliver, 1990; Moussouri, 2007).

În final, merită menționat faptul că modelul social al dizabilității a influențat cercetarea - cum ar fi paradigmele - educația, precum și abordările personale și globale. Trăsătura principală a acestui model este existența multor realități. Conform acestui model, nicio atitudine umană în fața realității nu poate fi respinsă, având în vedere ceea ce a subliniat Pagliano (1999: 139) "aceste realități sunt integrale și nu pot fi subdivizate".

Ca și consecință, toate abordările în formare, în educație în general, trebuie considerate ca fiind multi-dimensionale, recunoscând faptul că formațiunile istorice și sociale joacă un rol important în domeniul eticii, moralității și politicii. Modelul social al dizabilității încorporează componente ale abordărilor socio-antropologice care au permis adoptarea punctului de vedere potrivit căruia nu există un obiectiv absolut adevărat, iar evenimentele sunt semnificative sau nesemnificative în funcție de

modul în care sunt interpretate și realizate de indivizi, "... să-și realizeze viziunea asupra lumii sale" (Malinowski, 1922: 25).

Perspectiva anterioară a dat ocazia oamenilor de știință și factorilor de decizie de a concepe sau cel puțin de a interpreta că majoritatea a barierelor și limitărilor cu care se confruntă persoanele cu dizabilități nu reprezintă o problemă individuală și o "tragedie personală; din contră, aceasta este o problemă socială. În acest sens, Warren (1994) a subliniat că: "Dezvoltarea tuturor copiilor este guvernată într-o anumită măsură de maturizare și deoarece dezvoltarea are loc în mediul înconjurător care, deși este diferit de la caz la caz, are domenii importante în comun, situație în care ar trebui să ne așteptăm la unele asemănări între toți copiii ... principiile și dinamica de bază ale dezvoltării sunt în mare parte aceleași pentru toți copiii cu și fără dizabilități vizuale."(pp. 4-5).

4. Scurtă prezentare a ariilor tematice largi și obiectivele învățării. Rezultatele așteptate pentru fiecare arie tematică

4.1 Domenii tematice generale

Domeniile generale tematice ale programului de formare sunt următoarele: a) eterogenitatea persoanelor cu dizabilități vizuale și a barierelor existente în accesul și incluziunea acestora, b) percepția tactilă, memoria tactilă și hărțile mentale, c) programele muzeelor să fie accesibile pentru persoanele cu dizabilități vizuale și d) principiile diferențierii și designul universal, implicațiile acestora la nivelul muzeelor.

4.2. Obiectivele învățării

O modalitate ideală propusă de atingere a obiectivelor acestui program de formare este de a susține workshop-uri însoțite de discuții sau prezentări power- point realizate de experți. Pe scurt, sunt prezentate obiectivele învățării propuse pentru formarea personalului muzeului:

- Familiarizarea personalului muzeului cu aspectele ce țin de orientare și mobilitate. Tot personalul muzeului (inclusiv cei care lucrează în calitate de agenți de pază și personalul care se ocupă de vizitatori) vor avea ocazia să-și aprofundeze cunoștințele despre semnificația abilităților și noțiunilor pe care și le dezvoltă persoanele cu dizabilități vizuale acasă, în comunitate pentru a fi în siguranță, independente și eficiente. În această parte a programului de formare se vor desfășura workshop-uri pentru a instrui personalul muzeului cu tehnici de bază pentru a însoți o persoană nevăzătoare și pentru a contribui la schimbarea convingerilor acestora despre incluziune și muzeul incluziv.

- Implicarea personalului muzeului în cadrul workshop-urilor. Workshop-urile din această parte a formării vor viza „Designul materialelor educaționale tactile: punctul de vedere al muzeelor și utilizarea materialelor tactile adecvate scopurilor educaționale”. Obiectivul este ca personalul muzeului să recunoască principiile de bază ale designului materialelor tactile care vor fi ușor de perceput, sensibile și abordabile de către persoanele cu dizabilități vizuale. Un alt obiectiv este ca workshop-ul să evidențieze mediile multisenzoriale și să ofere exemple ale altor tipuri de muzee sau centre culturale.
- Inițiative ale personalului din muzee în acțiuni la nivel local sau regional. În urma întregului program de formare, unul dintre rezultatele așteptate este ca personalul muzeului să propună alternative viabile de creștere a accesibilității în spațiul muzeal și să le prezinte în cadrul unor discuții cu directorii și alte părți interesate din conducerea muzeului.

5. Structura programului de formare și domeniile de învățare

Așa cum s-a menționat mai sus, principalele arii tematice ale programului de formare se înscriu în patru mari domenii și anume: a). eterogenitatea persoanelor cu dizabilități vizuale și barierele existente de dezactivare în ceea ce privește accesibilitatea și incluziunea, b) înțelegerea tactilă, memoria tactilă și hărțile cognitive, c) programe ale muzeelor accesibilizate pentru persoanele cu dizabilități vizuale, și d) principiile diferențierii și ale designului universal și implicațiile acestora în cazul muzeelor.

5.1 Eterogenitatea persoanelor cu dizabilități vizuale și barierele existente în realizarea accesului și incluziunii acestora

Datele propuse de OMS trebuie să fie menționate (<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>), deoarece acestea oferă o vedere de ansamblu asupra situației curente a populației cu dizabilități vizuale (DV)

Principalele date:

- Un număr de 285 de milioane de oameni din întreaga lume este estimat că prezintă dizabilități vizuale: 39 de milioane sunt nevăzători și 246 de milioane au vedere slabă.
- În jur de 90% din populația cu dizabilități vizuale din întreaga lume trăiește în condițiile unui venit scăzut.
- 82% dintre persoanele nevăzătoare au vârsta de 50 de ani și peste 50 de ani.

- La nivel global, erorile de refracție necorectate sunt principala cauză a dizabilităților vizuale moderate și severe; cataractele rămân cauza de vârf a cecității în țările cu venituri medii și mici.

- Numărul persoanelor cu dizabilități vizuale cauzate de boli infecțioase a fost redus în ultimii 20 de ani conform estimărilor globale.

- 80% din toate tipurile de dizabilități vizuale pot să fie prevenite sau tratate (citat din <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>). Există o serie de diferențe între persoanele care prezintă DV. Acestea formează un grup eterogen cu o largă paletă de nevoi și abilități educaționale, de dezvoltare și fizice care necesită suport și servicii specializate (Huebner, 2000· Scholl, 1986· Schulz, 1980). Elementul de eterogenitate este subliniat și de faptul că două persoane care prezintă același nivel de pierdere vizuală pot să fie extrem de diferite deoarece modul în care fiecare își utilizează resturile de vedere este unic (de exemplu caracteristicile individuale ale persoanelor cu DV, pierderea vizuală, vârsta cronologică la care s-a pierdut vederea). Este vorba despre vederea funcțională care joacă un rol crucial în toate aspectele vieții (Best, 1992· Corn, DePriest, Erin, 2000).

5.2 Percepția tactilă, memoria haptică și hărțile cognitive

Percepția tactilă trebuie să ia în considerare o serie de factori deoarece există numeroase surse care oferă informație. Percepția tactilă reprezintă un concept complex care nu cuprinde doar atingerea. Ea trebuie considerată ca un fel de procesare multifactorială. Atingerea, postura și mișcarea sunt principalele surse complementare, iar echilibrul dintre ele creează presupunerile necesare codării spațiale și apoi decodării și interpretării. Diferitele obiecte pentru explorare, cunoștințe anterioare, aspecte lingvistice și condiții de lucru în contextul echilibrului surselor complementare se întâlnesc pentru a reliefa produsul final care este percepția tactilă (Millar, 1997).

Katz (1989) în lucrarea sa intitulată “The World of Touch” afirmă că simțul tactil este un conglomerat complex de funcții care operează convergent. Conform autorului, simțul tactil nu reprezintă o singură modalitate senzorială, fiind inadecvată referirea la el ca senzație dermică. Autorul împarte simțul tactil în trei mari tipuri: suprafața, profunzimea și volumul tactil (p.50-52) subliniind numeroasele contribuții pe care le pot aduce vibrațiile (pulsări spațiate), presiunea (aspectul solid sau aspectul moale) sau senzațiile tactile care

oferă impresii asupra durității sau fineții, umezelii sau aridității, suprafețelor calde sau reci. În ceea ce privește volumul tactil autorul a evidențiat următorul exemplu:

“În practica medicală, volumul tactil joacă un rol clar, fără a realiza neapărat conștient acest lucru. Prin palpare, medicul ”atinge” organele interne prin piele și straturi de grăsime pentru a detecta schimbări patologice la nivelul acestora. Atenția este îndreptată înspre organe și nu pe ceea ce se află între acestea, iar mâna cu care se palpează reprezintă volumul tactil” (p53).

Memoria tactilă și structurile cognitive numite scheme., organizează evenimentele pe măsură ce ele sunt percepute de către organism și clasificate în grupe, în funcție de anumite caracteristici comune. Schemele reprezintă evenimente psihologice repetabile prin care fiecare stimul similar este clasificat într-o manieră consistentă (Wadsworth, 1989). Prin urmare, în ceea ce privește persoanele cu dizabilități vizuale, frecvența stimulilor tactili determină stabilitatea schemelor și le conturează memoria (memoria tactilă), aspect important pentru procesul de înțelegerea și comprehensiune. Schemele nu rămân constante; dimpotrivă, ele se află într-o continuă schimbare din structuri în suprastructuri (Van Hiele, 1984).

5.3 Programe ale muzeelor accesibilizate pentru persoanele cu dizabilități vizuale

Se pare că în ultimii ani acțiunile pentru accesibilizarea muzeelor încearcă să găsească un echilibru între păstrarea intactă a exponatelor care se află sub patronajul lor și dreptul persoanelor cu DV de a avea acces tactil la lucrările de artă. În acest sens s-au făcut o serie de pași pentru a accesibiliza exponatele de artă pentru publicul nevăzător: colecții tactile, expoziții tactile, tururi tactile, ghiduri audio, descrieri verbale, sesiuni de manevrare a obiectelor, modele tri-dimensionale, copii ale exponatelor, sculpturi în relief, informații în Braille, caractere mărite, diagrame tactile, cursuri de formare, etc. (Axel & Levent, 2003; Levi, 2005; Tsitouri, 2004). De asemenea unele muzee oferă în spațiile lor facilitări pentru orientare și mobilitate (Axel & Levent, 2003; Boussaid, 2004). Măsurile și facilitățile descrise anterior variază de la muzeu la muzeu și de la o țară la alta, toate depinzând de complexitatea procedurilor muzeului și/sau de anumite părți relevante din legislație. Informațiile oferite în timpul Studiului Analizei de Nevoi (O1) a evidențiat în principal două aspecte: fezabilitatea accesibilizării tactile și necesitatea și semnificația formării personalului muzeal, precum și conștientizarea privind fenomenul dizabilității. Aceste rezultate sunt în acord cu cercetări similare care consideră că nivelul de pregătire al

personalului muzeal privind dizabilitatea, precum și conștientizarea acestuia privind adaptările adecvate constituie un criteriu semnificativ pentru ca persoanele cu DV să viziteze sau nu un muzeu (Handa, Dairoku & Toriyama, 2010; Reich et al., 2011).

5.4 Principiile diferențierii și design-ul universal

Programele educaționale specifice sunt foarte importante și muzeele trebuie să răspundă diversității prezente în rândul elevilor și studenților în mai multe maniere incluzive (Candlin, 2003; Spandagou, 2011). Muzeele ar trebui să includă mai multe metode și materiale în programele lor educaționale și acest lucru este foarte important pentru toate tipurile de vizitatori și grupuri de vizitatori inclusiv cele formate din copii cu și fără dizabilități vizuale. De asemenea, dezvoltarea parteneriatelor și colaborărilor între muzee și școli este considerată crucială pentru evaluarea și îmbunătățirea activităților relevante (Kanari, Argyropoulos, 2014). Din acest motiv, se poate argumenta că susținerea tuturor tipurilor de intervenții efective trebuie să se bazeze pe conceptul educației diferențiate conform căreia instruirea este planificată astfel încât să vină în întâmpinarea nevoilor tuturor utilizându-le întreg potențialul. (Van Gardener & Whittaker, 2006).

Conform Tomlinson (Tomlinson, 2000; Tomlinson, Eidson, 2003; Tomlinson, Strickland, 2005), educatorii au posibilitatea de a diferenția cel puțin patru elemente la nivelul clasei, bazându-se pe interesul și profilul de învățare ale elevului: acestea fiind conținutul (ceea ce elevul trebuie să învețe sau modul în care va accesa informația), procesul (activitățile în care cursantul sau studentul se angajează pentru a conferi sens conținutului), produsul (modul în care cursantul sau studentul răspunde, exersează, aplică sau chiar dezvoltă ceea ce a învățat în cadrul procesului) și nu în ultimul rând mediul (modul în care clasa lucrează, colaborează și răspunde la toate interacțiunile care au loc în cadrul activităților de învățare). Toate cele menționate mai sus pot fi încorporate într-un concept mai larg și anume cel al Design-ului Universal. Implementarea principiilor Design-ului Universal este în acord cu nevoile reale ale utilizatorilor mediului (de învățare, tehnic, cultural, artistic, etc.). Politica generală a Design-ului Universal a fost propusă pentru a răspunde unei audiențe cât mai largi cu minime adaptări posibile și cel mai mare grad de acces (Stephanidis și colab., 1998; Tokar, 2004). În plus, implementarea conceptului de Design Universal în contextul mediului de învățare și a procedurilor de învățare a determinat apariția noțiunii de Design Universal pentru Învățare (Heacox, 2009). Conform Heacox, Design-ul Universal pentru învățare include aptitudinile, interesul și

profilul de învățare ale cursanților, și propune adaptarea evaluărilor formale și non-formale. Prin utilizarea principiilor Design-ului Universal pentru Învățare, educatorii și formatorii pot realiza un Program de Învățare Diferențiat, care constă din etape de diferențiere ale conținutului, procesului, produsului și mediului de învățare. Cu cât procesul de învățare este organizat în funcție de Design-ului Universal pentru Învățare, cu atât mai eficiente pot fi considerate diferențele în termeni de aptitudine, interes și profil de învățare (Broderick et al., 2005; Voltz, Sims, Nelson, Bivens, 2005). Altfel, intervențiile ulterioare nu vor avea același grad de reușită ca urmare a absenței elementelor de Design Universal (Hart, 1992). Mulți cercetători au desfășurat studii privind relația Design-ului Universal pentru Învățare cu tehnologia de acces și stima de sine, ceea ce poate fi cuprins în structura suportului de curs, dar și a intervențiilor educaționale (Murray și colab, 2004; Terwel, 2005).

6. Metodologia de formare

Programul de formare a personalului din muzee trebuie să includă seminarii și ateliere de lucru, astfel încât toți cursanții vor avea oportunitatea de a combina teoria cu practica și de a reflecta asupra experiențelor proprii. Această etapă este importantă pentru membrii muzeelor participante din cadrul proiectului BaGMIVI care vor putea dezvolta programe muzeale diferențiate și accesibile. Elaborarea unui program de formare depinde de managementul muzeului, fiind mai fezabilă și funcțională organizarea unui program de formare pe parcursul unei săptămâni. Fiecare muzeu va putea organiza un program de formare în funcție de orar și responsabilități. Programul propus și ariile tematice menționate în continuare sunt opționale și pot fi dezvoltate și modificate în funcție de nevoi.

Aria tematică 1

„Educația specială și Persoanele cu Dizabilități Vizuale: Percepția tactilă- Perspective educaționale și comunicaționale”

Primul domeniu al programului de formare propus include arii tematice relevante: a. Eterogenității persoanelor cu dizabilități vizuale și barierelor existente privind accesul și incluziunea, b. Percepției tactile, memoriei haptice și hărților mentale. Durata programului poate fi de șase ore și include prelegeri și ateliere de lucru. Inițial, acest domeniu se axează pe noțiunile de incluziune și dizabilitate, după care face referire la dizabilitatea vizuală, la aspecte precum caracteristicile persoanelor cu dizabilitate vizuală, deficitul vizual, vederea parțială,

vârsta dobândirii deficitului vizual și consecințele, eterogenitatea populației cu dizabilitate, mituri și prejudecăți, principii esențiale în comunicare și educarea persoanelor cu dizabilități vizuale. Atelierele de lucru propuse fac referire familiarizarea personalului muzeal cu la aspecte precum orientarea și mobilitatea. Toți membrii personalului muzeal (inclusiv agenții de pază și personalul administrativ) vor avea oportunitatea de a aprofunda cunoștințele privind abilitățile și noțiunile pe care persoanele cu dizabilități vizuale le dezvoltă în cadrul familiilor lor și comunităților, pentru a fi în siguranță, independenți și eficienți. Atelierul de lucru propus va determina învățarea tehnicilor de însoțire a persoanelor nevăzătoare de către personalul muzeal, precum și posibilitatea de a reflecta la perspectivele și opiniile proprii privind incluziunea și muzeul incluziv. Atelierul de lucru ar fi organizat de către specialiști în domeniul cunoștințelor teoretice privind orientarea și mobilitatea, dar și în realizarea exercițiilor aplicative (tehnici de însoțire, utilizarea și semnificația bastonului alb, mobilitate independentă, utilizarea resturilor de vedere). Includerea unor informații teoretice de bază precum câinii ghizi și posibilele adaptări ale mediului sunt extrem de utile.

Aria tematică 2

„Persoanele cu Dizabilități Vizuale și aspecte ale Accesibilității în educație și Cultură”

Al doilea domeniu propus al programului de formare include arii tematice relevante a. Eterogenității persoanelor cu dizabilități vizuale și barierele existente privind accesul și incluziunea, b. Principiilor diferențierii și specificațiilor materialelor tactile. Durata acestui domeniu poate fi de șase ore și este constituită din prelegeri și ateliere de lucru relevante temei accesibilității. Programul de formare evidențiază natura multidimensională a noțiunii de acces și accesibilitate și oferă exemple de bune practici pentru persoanele cu dizabilități vizuale. Această arie tematică pune accent pe principiile Design-ului Universal și oferă exemple de implementare a acestuia în muzee. Personalul muzeal va avea oportunitatea de a reflecta asupra conceptelor precum accesibilitatea intelectuală și emoțională. Atelierul de lucru se va axa pe „Dezvoltarea materialelor tactile educaționale: muzee și utilizarea materialelor tactile adecvate în scop educațional”. Atelierul de lucru va pune accent pe mediul multisenzorial și va oferi exemple din muzee și centre culturale.

Aria tematică 3

„Incluziune și programe diferențiate: Perspective contemporane”

Cel de-al treilea domeniu a programului de formare include arii tematice relevante pentru: a. Deficitele muzeelor accesibile și b. Principiile diferențierii și Design-ului Universal, precum și a programelor pentru persoanele cu dizabilități vizuale în muzee. Acest domeniu este caracterizat de o interconexiune tematică care conține toate componentele celorlalte arii tematice. Durata acestui domeniu poate fi de șase ore și este constituită din prelegeri și ateliere de lucru. Prima parte face referire la perspectivele contemporane și interpretările fenomenului de incluziune în cadrul mediilor școlare și muzeale. Adoua parte este dedicată noțiunii de diferențiere și aplicarea acestuia într-o varietate de programe educaționale în școli și muzee. Membrii personalului muzeal vor avea oportunitatea de a se implica în dezvoltarea unor programe muzeale diferențiate pentru vizitatorii cu dizabilități vizuale.

7. Evaluarea rezultatelor cursanților

Această etapă este importantă în fiecare program de formare, nu doar în scopul evaluării ca atare. Este utilă deoarece cursanții vor avea posibilitatea de a consolida informațiile noi și noțiunile dobândite în stiul de învățare propriu precum scris, oral, demonstrații ale abilităților practice. Este importantă oferirea de opțiuni cursanților privind a. Modul de exprimare a ceea ce au învățat (ex.crearea unui program educațional muzeal sau a unui eveniment, o revistă a muzeului), b. Realizarea sarcinilor în grupuri mici, c. Crearea produselor noi care să conțină elementele ce susțin nevoile și obiectivele muzeului.

8. Resurse bibliografice

- 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., Stary, 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.