



Erasmus+



**BaGMIVI –
Bridging the Gap
between Museums and
Individuals with Visual
Impairments**

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

Call: 2014

**Intellectual Output 2
(O2)**

Στοιχεία Προγράμματος

Τύπος Δράσης	Strategic Partnerships addressing more than one field of education training and youth
Αριθμός Σύμβασης Προγράμματος	2014-1-EL01-KA200-001631
Τίτλος Προγράμματος	BaGMIVI – Bridging the Gap between Museums and Individuals with Visual Impairments
Δικαιούχος Οργανισμός με πλήρη νομική ευθύνη Όνομα (με λατινικούς χαρακτήρες)	PANEPISTIMIO THESSALIAS
Υπεύθυνος επικοινωνίας (Τίτλος, όνομα, επώνυμο, e-mail)	Dr. Vassilios Argyropoulos, vassargi@uth.gr
Πνευματικό Προϊόν 2 (ΠΠ2)	01/04/2015 – 30/09/2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Στοιχεία Προγράμματος.....	1
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	2
1. Συνοπτική Περίληψη	3
2. Εισαγωγή: Διερεύνηση Πεδίου.....	6
3. Κοινωνικό μοντέλο της Αναπηρίας: Χαρακτηριστικά και Συνέπειες	7
4. Σύντομη περιγραφή γενικών θεματικών ενοτήτων και μαθησιακοί στόχοι. Αναμενόμενα αποτελέσματα από κάθε θεματική περιοχή.....	8
4.1 Θεματικές Ενότητες	8
4.2 Μαθησιακοί Στόχοι.....	8
5 Δομή περιεχομένου υλικού επιμόρφωσης και περιοχές μάθησης.....	10
5.1 Η ετερογένεια των ατόμων με αναπηρία όρασης και οι υπάρχοντες περιορισμοί στην πρόσβαση και ένταξη τους.....	10
5.2 Απτική αντίληψη, απτική μνήμη και νοητικοί χάρτες	11
5.3 Προσβάσιμα προγράμματα μουσείων για τα άτομα με αναπηρία όρασης	12
5.4 Αρχές διαφοροποίησης και Καθολικός Σχεδιασμός	13
6 Επιμόρφωση/ Διδακτική μεθοδολογία	14
7 Αξιολογώντας τα έργα των επιμορφούμενων	17
8. Βιβλιογραφία	18

1. Συνοπτική Περίληψη

Το παρόν πνευματικό προϊόν ΠΠ2 «Υλικό Προγράμματος Επιμόρφωσης» (Intellectual Output O2: Syllabus) αποτελεί ένα μέρος από ένα σύνολο δραστηριοτήτων του Ευρωπαϊκού Προγράμματος με τίτλο: «BaGMIVI: Bridging the Gap between Museums and Individuals with Visual Impairments» με κωδικό «2014-1-EL01-KA200-001631». Ο φορέας υλοποίησης είναι το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και συντονιστής του προγράμματος είναι ο Δρ. Βασίλειος Αργυρόπουλος.

Βασιζόμενο στο πνευματικό προϊόν (ΠΠ1) (Intellectual Output O1) με τίτλο «Μελέτη Αξιολόγησης Αναγκών» το πνευματικό προϊόν ΠΠ2 «Υλικό Προγράμματος Επιμόρφωσης» (Intellectual Output O2) αναπτύχθηκε για την επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα BaGMIVI: δηλαδή, το προσωπικό από τα εξής μουσεία: Muzeul Etnografic al Transilvaniei (Ρουμανία), Szent István Királi Múzeum, Szekesfehervar (Ουγγαρία), Ίδρυμα Νικόλας και Ντόλλυ Γουλανδρή Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης (Ελλάδα), και Galeriya Rakursi (Βουλγαρία). Γενικά, το πρόγραμμα αποτελείται από τρεις βασικούς άξονες: α. τα αντικείμενα της επιμόρφωσης καθώς και τα αποτελέσματα μάθησης β. οι θεματικές ενότητες και το περιεχόμενο κάθε θεματικής ξεχωριστά γ. οι μέθοδοι αξιολόγησης για να εξεταστεί κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι. Επιπλέον, αυτό το υλικό από το πρόγραμμα επιμόρφωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον από το εκπαιδευμένο προσωπικό των μουσείων που θα θέλουν να οργανώσουν σεμινάρια κατάρτισης για το προσωπικό του δικού τους μουσείου ή κάποιου άλλου.

Σχεδιάζονται και υλοποιούνται προγράμματα επιμόρφωσης αλλά στη συνέχεια εξελίσσονται και αλλάζουν καθώς ερμηνεύονται και εφαρμόζονται σε διαφορετικά επίπεδα και σε διαφορετικά πλαίσια. Το πλαίσιο ενός προγράμματος επιμόρφωσης είναι συνήθως ένα έγγραφο το οποίο συμπληρώνεται και από άλλα υλικά που καθοδηγούν την εφαρμογή συγκεκριμένων τμημάτων του. Αυτά μπορεί να δώσουν λεπτομερέστερες προδιαγραφές ή καθοδήγηση ανά έτος, αντικείμενο ή θεματική ενότητα, ανταποκρινόμενα στις απαιτήσεις του μουσείου και του χώρου πολιτισμού, λαμβάνοντας υπόψη και τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία όρασης. Τα προαναφερόμενα έγγραφα μπορεί να περιλαμβάνουν προγράμματα σπουδών, ετήσια προγράμματα καθώς και εκπαιδευτικά σχέδια.

Στο πλαίσιο του πνευματικού προϊόντος ΠΠ2 «Υλικό Προγράμματος Επιμόρφωσης» (Intellectual Output O2), αναπτύχθηκε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως:

- Ένα τεχνικό εργαλείο, το οποίο θα θέσει τις παραμέτρους για την ανάπτυξη άλλων δραστηριοτήτων που αφορούν στις απτικές ξεναγήσεις, απτικές συλλογές, λεκτικές περιγραφές, απτικό υλικό, εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές αλλά και ενήλικες με αναπηρία όρασης, εργαστήρια, πληροφορίες σε Braille ή σε μεγεθυμένο κείμενο κτλ. (βλ. Axel & Levent, 2003), και

- Ένα κοινωνικό έγγραφο το οποίο καθορίζει και εκφράζει εθνικές προτεραιότητες για τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο των μουσείων με αντίκτυπο στην πολιτιστική προσβασιμότητα για άτομα με αναπηρία όρασης. Για παράδειγμα, μια έκθεση με ειδικές πολιτικές συστάσεις και κατευθυντήριες γραμμές για τους φορείς χάραξης πολιτικής. Γενικά, ένα πλαίσιο προγράμματος επιμόρφωσης που βασίζεται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) και στα Σχέδια Δράσης για την Αναπηρία (Disability Action Plans) μπορεί να συνθέσει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που δεσμεύει την Επιτροπή να ενδυναμώσει τα άτομα με αναπηρίες να απολαύσουν τα πλήρη δικαιώματα τους και να εξαλείφουν τους καθημερινούς περιορισμούς στην ζωή και στον πολιτισμό.

Ο Πίνακας 1 περιλαμβάνει στοιχεία που είναι ευέλικτα όσον αφορά τον αριθμό των κύριων σημείων καθώς και το εύρος των περιεχομένων τους. Αυτά τα κύρια συστατικά συνθέτουν τους κύριους άξονες του πλαισίου του προγράμματος επιμόρφωσης όπως προαναφέρθηκε (π.χ. αντικείμενα- θεματικές ενότητες- διαδικασίες αξιολόγησης) και παρουσιάζονται λεπτομερώς στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Κύρια συστατικά του προγράμματος επιμόρφωσης όσον αφορά την εκπαίδευση του προσωπικού των μουσείων.

Κύρια Μέρη	Σύντομη Περιγραφή
Εισαγωγή: Διερεύνηση	<ul style="list-style-type: none"> • Αντικατοπτρίζει τα συμπεράσματα του περιβάλλοντος πλαισίου. Περιγράφει το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο συμβαίνει η παρούσα εκπαίδευση και μάθηση.
Κοινωνικό μοντέλο της Αναπηρίας: Χαρακτηριστικά και Συνέπειες	<ul style="list-style-type: none"> • Περιγράφει τα χαρακτηριστικά του Κοινωνικού Μοντέλου της Αναπηρίας και τις επιρροές του στην έρευνα και τις πρακτικές.
Συνοπτική περιγραφή των Θεματικών Ενοτήτων και των στόχων εκμάθησης. Αναμενόμενα αποτελέσματα κάθε Θεματικής Ενότητας	<ul style="list-style-type: none"> • Περιγράφει τι πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι και τι είναι σε θέση να κάνουν όταν ολοκληρώνουν την εκπαίδευσή τους. Τα αποτελέσματα θα πρέπει να εκφράζονται σε ένα φάσμα τομέων, συμπεριλαμβανομένης της γνώσης, της κατανόησης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, των αξιών και των στάσεων.
Δομή του προγράμματος επιμόρφωσης	<ul style="list-style-type: none"> • Περιγράφει την οργάνωση του περιεχομένου του προγράμματος επιμόρφωσης και τον βαθμό στον οποίο μπορούν να κάνουν επιλογές τα μουσεία και τα πολιτιστικά κέντρα. Μπορεί να περιγράψει: • Τον τρόπο που οι θεματικοί τομείς πρέπει να μελετηθούν και να αναλυθούν. • Μια σύντομη περιγραφή κάθε θεματικής ενότητας που περιγράφει το σκεπτικό για τη συμπερίληψη της στο πρόγραμμα επιμόρφωσης και τη συμβολή της στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων έτσι όπως προσδιορίστηκαν στο 3^ο κύριο Μέρος.
Επιμόρφωση/ Διδακτική Μεθοδολογία	<ul style="list-style-type: none"> • Περιγράφει το πλήθος των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την εφαρμογή του προγράμματος επιμόρφωσης. • Ο προτεινόμενος αριθμός ωρών για κάθε θεματική ενότητα.
Αξιολόγηση επιτευγμάτων εκπαιδευομένων	<ul style="list-style-type: none"> • Περιγράφει τη σημασία της αξιολόγησης του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι επιτυγχάνουν τα αποτελέσματα που έχουν καθοριστεί για κάθε θεματική ενότητα και συνιστά ή καθορίζει τύπους στρατηγικών αξιολόγησης (όπως γραπτά, λεκτικά,

2. Εισαγωγή: Διερεύνηση Πεδίου

Τα Μουσεία τον 21^ο αιώνα είναι πολιτιστικοί χώροι με πολυδιάστατο και ευρύ εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο. Τα μουσεία, ως “επισκεπτο-κεντρικοί” χώροι, ενδιαφέρονται όχι μόνο για τις συλλογές τους αλλά και για το κοινό τους (Black, 2005· Gazi, 2004· Merriman, 1999). Προς αυτή την κατεύθυνση τα μουσεία αναπτύσσουν μια ποικιλία υπηρεσιών, δραστηριοτήτων και πρακτικών όπως εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά σχολικής ηλικίας και άλλες ομάδες, εργαστήρια, σεμινάρια, εκπαιδευτικό υλικό, δημοσιεύσεις, δραστηριότητες προβολής, υπηρεσίες δανεισμού κ.α., για να προσεγγίσουν και να επικοινωνήσουν με διαφορετικούς ανθρώπους (Black, 2005· Hooper-Greenhill, 1994, 1999). Επιπλέον, εντατικές συζητήσεις και η σχετική έρευνα αποκάλυψαν τον ρόλο των μουσείων στην κοινωνική ένταξη (Dodd & Sandell, 2001· Sandell, 2002, 2002a, 2003).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες σε πολιτιστικά αγαθά και μουσεία, είναι στο επίκεντρο των συζητήσεων που αφορούν στα μουσεία, στους αρχαιολογικούς χώρους και στα αξιοθέατα ανά τον κόσμο. Αυτό το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες στα μουσεία αποδίδεται σε αλλαγές σχετικά με τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων αλλά και σε αλλαγές που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η αναπηρία στο πλαίσιο του κοινωνικο-ανθρωπολογικού μοντέλου (Oliver, 1990), (π.χ. Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες). Η συζήτηση που αφορά στην πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες στα μουσεία και σε πολιτιστικούς χώρους γενικότερα, απασχολεί διάφορους οργανισμούς και φορείς όπως μουσεία, σχολικά πλαίσια, λέσχες και φορείς πολιτικού σχεδιασμού.

Σε αυτό το πλαίσιο τα μουσεία έχουν αναγνωρίσει ότι το κοινό τους δεν είναι ομοιογενές ή «γενικό» αλλά αποτελείται από διαφορετικούς ανθρώπους με μια ποικιλία αναγκών, διαφορετικές ηλικίες, διαφορετικό κοινωνικό, εκπαιδευτικό, θρησκευτικό και εθνικό υπόβαθρο, διαφορετικά ενδιαφέροντα και προσδοκίες (Black, 2005· Hooper-Greenhill, 1999a). Η αναγνώριση της ετερογένειας του κοινού σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα μουσεία για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα απευθύνονταν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες

(Merriman, 1999), οδήγησαν τα μουσεία να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με το κοινό τους και τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό τους ρόλο για να προσεγγίσουν διαφορετικούς ανθρώπους και να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές.

Το παρόν πνευματικό προϊόν ΠΠ2 (Intellectual Output O2) υποστηρίζει όλα τα θέματα που αφορούν στα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρίες για την πρόσβαση τους στα μουσεία και τους πολιτιστικούς χώρους και δίνει έμφαση στα χαρακτηριστικά που έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δράσεις στα πλαίσια του Καθολικού Σχεδιασμού με στόχο να συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο μακροπρόθεσμος στόχος αυτού του προγράμματος επιμόρφωσης είναι να βελτιώσει την πρόσβαση, την ενημέρωση, την εκπαίδευση και τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία όρασης στα μουσεία και στην κοινωνική ζωή.

3. Κοινωνικό μοντέλο της Αναπηρίας: Χαρακτηριστικά και Συνέπειες

Βασική αρχή της θεωρητικής βάσης του προγράμματος BaGMIVI είναι το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας (Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999· Oliver, 1990) το οποίο βρίσκει εφαρμογή σε πολιτικές και πρακτικές που αφορούν στην αναπηρία, συμπεριλαμβάνοντας και τα μουσεία (Argyropoulos & Kanari, 2015· Moussouri, 2007). Η επικράτηση για πολλά χρόνια του ατομικού ή του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας επέβαλλε την έννοια της αναπηρίας ως ατομική υπόθεση αγνοώντας το ρόλο της κοινωνίας και τους περιορισμούς που μπορούν να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν την εμπειρία της αναπηρίας (Oliver, 1990). Σε αντίθεση, το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας τονίζει θέματα όπως τα εμπόδια σε μια κοινωνία, τα οποία αποκλείουν τα άτομα με αναπηρίες από την ισότιμη συμμετοχή καθώς και την ανάγκη κοινωνικών αλλαγών (Argyropoulos & Kanari, 2015· Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999· Oliver, 1990· Moussouri, 2007).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας έχει επηρεάσει την έρευνα, την εκπαίδευση καθώς και τις προσωπικές και συλλογικές προσεγγίσεις. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου είναι η ύπαρξη πολλών πραγματικοτήτων. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο δε μπορεί να απορριφθεί καμία ανθρώπινη στάση απέναντι στην πραγματικότητα. Όπως ο Pagliano (1999:139) υποστηρίζει, «αυτές οι πραγματικότητες είναι αναπόσπαστες και δε μπορούν να υποδιαιεθούν». Συνεπώς, όλες οι προσεγγίσεις στην κατάρτιση και στην εκπαίδευση

γενικά πρέπει να είναι πολυδιάστατες, αναγνωρίζοντας ότι οι ιστορικοί και κοινωνικοί σχηματισμοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ηθική, στη δεοντολογία και στην πολιτική. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας ενσωματώνει σκέλη κοινωνικό- ανθρωπολογικών προσεγγίσεων και επιτρέπει να υιοθετηθεί η άποψη ότι δεν υπάρχει αντικειμενική, απόλυτη αλήθεια και τα γεγονότα έχουν νόημα ή δεν έχουν νόημα σε σχέση με τους τρόπους που ερμηνεύονται ή υλοποιούνται από τα άτομα «...να αντιληφθεί το οπτική του για τον κόσμο του» (Malinowski, 1922:25). Η προηγούμενη προοπτική έδωσε την ευκαιρία στους επιστήμονες και στους φορείς χάραξης πολιτικής να αντιληφθούν ή τουλάχιστον να ερμηνεύσουν, ότι η συντριπτική πλειονότητα των εμποδίων και των περιορισμών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες δεν είναι ατομικό θέμα ή μια «προσωπική τραγωδία» αλλά αποτελούν κοινωνικό ζήτημα. Σε αυτή την κατεύθυνση ο Warren (1994) επεσήμανε ότι:

«Η ανάπτυξη όλων των παιδιών διέπεται σε κάποιο βαθμό από την ωρίμανση και από τότε που η ανάπτυξη εμφανίζεται μέσα στο περιβάλλον, παρόλο που υπάρχουν διαφορές, υπάρχουν και κοινά σημεία, θα πρέπει να αναμένουμε μερικά βασικά κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των παιδιών... οι αρχές και η βασική δυναμική της ανάπτυξης είναι ουσιαστικά οι ίδιες για όλα τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρία όρασης» (pp 4-5).

4. Σύντομη περιγραφή γενικών θεματικών ενότητων και μαθησιακοί στόχοι.

Αναμενόμενα αποτελέσματα από κάθε θεματική περιοχή

4.1 Θεματικές Ενότητες

Οι ευρείες θεματικές ενότητες του προγράμματος επιμόρφωσης αναμένονται να είναι οι εξής: α) η ετερογένεια των ατόμων με αναπηρία όρασης και οι υπάρχοντες περιορισμοί στην πρόσβαση και την ένταξη τους, β) απτική αντίληψη, απτική μνήμη και νοητικοί χάρτες, γ) προσβάσιμα προγράμματα των μουσείων για άτομα με αναπηρία όρασης και δ) οι αρχές της διαφοροποίησης, ο καθολικός σχεδιασμός και η εφαρμογή τους στα μουσεία.

4.2 Μαθησιακοί Στόχοι

Προτείνεται ότι ένας ιδανικός τρόπος για την επίτευξη των στόχων του προτεινόμενου προγράμματος επιμόρφωσης είναι η διεξαγωγή εργαστηρίων σε συνδυασμό με διαλέξεις ή παρουσιάσεις power point από ειδικούς. Με λίγα λόγια, τα παρακάτω αποτελούν τους μαθησιακούς στόχους της προτεινόμενης επιμόρφωσης του προσωπικού του μουσείου:

- Εξοικείωση του προσωπικού του μουσείου με θέματα κινητικότητας και προσανατολισμού. Όλα τα μέλη του προσωπικού του μουσείου (συμπεριλαμβανομένων του φυλακτικού προσωπικού και του προσωπικό παροχής υπηρεσιών στους επισκέπτες) θα έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν τη γνώση τους σχετικά με τη σημαντικότητα των δεξιοτήτων και των εννοιών που πρέπει να αναπτύξουν τα άτομα με αναπηρία όρασης στα σπίτια τους και στην κοινωνία για να είναι ασφαλή, ανεξάρτητα και αποτελεσματικά. Αναμένεται ότι σε αυτό το στάδιο του προγράμματος επιμόρφωσης, τα εργαστήρια θα υλοποιηθούν και θα εξοπλίσουν το προσωπικό του μουσείου με βασικές τεχνικές συνοδείας ατόμου με αναπηρία όρασης και αναμένεται να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων τους για την ένταξη και για ένα μουσείο χωρίς αποκλεισμούς.

- Συμμετοχή του προσωπικού του μουσείου σε εργαστήρια. Τα εργαστήρια αυτού του σταδίου του προγράμματος επιμόρφωσης θα επικεντρωθούν στο «Σχεδιασμό απτικού εκπαιδευτικού υλικού: Η περίπτωση των μουσείων και η χρήση κατάλληλου απτικού υλικού για εκπαιδευτικούς σκοπούς». Αναμένεται ότι το προσωπικό του μουσείου θα έρθει σε επαφή με τις βασικές αρχές του σχεδιασμού απτικού υλικού, το οποίο θα είναι εύκολο να το πιάσουν και προσβάσιμο στα άτομα με αναπηρία όρασης. Επίσης, αναμένεται ότι το εργαστήριο θα δώσει έμφαση στα πολύ-αισθητηριακά περιβάλλοντα και θα παρέχει παραδείγματα μουσείων και άλλων χώρων πολιτισμού.

- Πρωτοβουλίες του προσωπικού του μουσείου σε δράσεις σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο. Αναμένεται ότι βασιζόμενοι στο πρόγραμμα επιμόρφωσης, το προσωπικό του μουσείου θα είναι σε θέση να προτείνει εναλλακτικές λύσεις για την ενίσχυση της προσβασιμότητας στο μουσείο τους και να συζητήσουν με τους ενδιαφερόμενους φορείς και τους υπεύθυνους του μουσείου.

5 Δομή περιεχομένου υλικού επιμόρφωσης και περιοχές μάθησης

Όπως προαναφέρθηκε, οι θεματικές ενότητες του προγράμματος επιμόρφωσης βασίζονται σε τέσσερις πτυχές ως ακολούθως: α. Η ετερογένεια των ατόμων με αναπηρία όρασης και τα υπάρχοντα εμπόδια στην πρόσβαση και την ένταξη τους, β. η απτική αντίληψη, απτική μνήμη και οι νοητικοί χάρτες (π.χ. σχήματα), γ. τα προσβάσιμα προγράμματα των μουσείων για τα άτομα με αναπηρία όρασης, και δ. οι αρχές διαφοροποίησης και ο καθολικός σχεδιασμός και οι εφαρμογές τους στα μουσεία.

5.1 Η ετερογένεια των ατόμων με αναπηρία όρασης και οι υπάρχοντες περιορισμοί στην πρόσβαση και ένταξη τους

Είναι ενδιαφέρον να παρουσιάσουμε τα πρόσφατα αποτελέσματα από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO) (<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>) γιατί παρέχει μια συνολική εικόνα της παρούσας κατάστασης όσον αφορά στον πληθυσμό των ατόμων με αναπηρία όρασης.

Βασικά στοιχεία

- 285 εκατομμύρια άνθρωποι παγκοσμίως υπολογίζονται ότι έχουν αναπηρία όρασης: 39 εκατομμύρια είναι τυφλοί και 246 έχουν μειωμένη όραση.
- Περίπου το 90% του παγκόσμιου πληθυσμού των ατόμων με αναπηρία όρασης ζουν σε χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά πλαίσια.
- Το 82% των ανθρώπων με τύφλωση έχουν ηλικία 50 ετών και άνω.
- Παγκοσμίως, τα μη διορθωμένα διαθλαστικά σφάλματα αποτελούν την κύρια αιτία μέτριου και σοβαρού προβλήματος όρασης · ο καταρράκτης παραμένει η κύρια αιτία τύφλωσης στις χώρες μεσαίου και χαμηλού εισοδήματος.
- Ο αριθμός των ατόμων με αναπηρία όρασης που προκλήθηκαν από μολυσματικές ασθένειες μειώθηκε τα τελευταία 20 χρόνια σύμφωνα με τις παγκόσμιες εκτιμήσεις.

- Το 80% των προβλημάτων όρασης μπορούν να προληφθούν ή να θεραπευτούν.

(cited from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>)

Υπάρχουν πολλές διαφορές ανάμεσα στα άτομα με αναπηρία όρασης. Είναι μια ετερογενής ομάδα με ποικιλία εκπαιδευτικών, αναπτυξιακών και φυσικών ικανοτήτων και αναγκών που απαιτούν εξειδικευμένη υποστήριξη και υπηρεσίες (Huebner, 2000· Scholl, 1986· Schulz, 1980). Το στοιχείο της ετερογένειας ενισχύεται από το γεγονός ότι ακόμη και δύο άτομα που έχουν ακριβώς τον ίδιο βαθμό απώλειας όρασης, μπορεί να έχουν καταπληκτικές διαφορές εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο ένα άτομο χρησιμοποιεί οποιαδήποτε υπολειπόμενη όραση έχει (π.χ. ατομικά χαρακτηριστικά ατόμων με αναπηρία όρασης, μειωμένη όραση, χρονολογία απώλειας όρασης). Είναι η λεγόμενη λειτουργική όραση και παίζει πολύ σημαντικό ρόλο σε όλες τις πτυχές της ζωής (Best, 1992· Corn, DePriest & Erin, 2000).

5.2 Απτική αντίληψη, απτική μνήμη και νοητικοί χάρτες

Η αντίληψη μέσω της αφής απαιτεί να ληφθούν υπόψη πολλοί παράγοντες και αυτό γιατί υπάρχουν πολλές πηγές συλλογής πληροφοριών. Η απτική αντίληψη είναι ένα πολυσύνθετο θέμα το οποίο δεν περιλαμβάνει μόνο την αφή. Πρέπει να θεωρηθεί ως μια πολυπαραγοντική διαδικασία. Η αφή, η στάση σώματος και η κίνηση είναι συμπληρωματικές πηγές και η ισορροπία μεταξύ τους διατυπώνει τις προϋποθέσεις για την χωρική κωδικοποίηση, αποκωδικοποίηση και ερμηνεία (π.χ. αντίληψη). Ο τύπος των αντικειμένων προς εξερεύνηση, η προηγούμενη γνώση, η γλωσσική ανάπτυξη και οι συνθήκες εργασίας όσον αφορά την ισορροπία των συμπληρωματικών πηγών συγκλίνουν για να παράγουν το αποτέλεσμα που είναι η απτική αντίληψη (Millar, 1997).

Ο Katz (1989) στην έρευνα του με τίτλο «The World of Touch» ισχυρίστηκε ότι η αφή είναι ένα σύνθετο σύνολο από λειτουργίες που ενεργούν με συγκλίνοντα τρόπο. Χώρισε την αφή σε τρεις κατηγορίες: surface, immersed and volume touch (p.50-52), τονίζοντας τις πολυάριθμες προσλήψεις ερεθισμάτων από δονήσεις (χωρικούς παλμούς), πίεση (μαλακό ή σκληρό) ή άλλες ιδιότητες όπως τραχείες ή ομαλές επιφάνειες, υγρές ή στεγνές, κρύες ή ζεστές. Όσον αφορά το the volume touch επεσήμανε το ακόλουθο παράδειγμα:

«Στην ιατρική, η πρακτική της ψηλάφησης παίζει ένα συγκεκριμένο ρόλο. Κατά την ψηλάφηση, ο γιατρός «αγγίζει» τα εσωτερικά όργανα μέσω του δέρματος και των στρωμάτων λίπους για να εντοπίσει παθολογικές αλλαγές σε αυτά. Η προσοχή επικεντρώνεται στα ίδια τα όργανα και όχι στο τι υπάρχει ανάμεσα τους και στο χέρι που χρησιμοποιείται και δίνεται ως volume touch» (p53).

Οι μνήμες αποτελούν νοητικές δομές που ονομάζονται σχήματα. Αυτές οι νοητικές δομές οργανώνουν τα γεγονότα όπως τα αντιλαμβάνεται ο οργανισμός και τα ταξινομούν σε ομάδες, βάσει των κοινών χαρακτηριστικών τους. Τα σχήματα είναι επαναλαμβανόμενα ψυχολογικά συμβάντα με τα οποία κάθε παρόμοιο ερέθισμα ταξινομείται με συνεπή τρόπο (Wadsworth, 1989). Επομένως, όσον αφορά στα άτομα με αναπηρία όρασης, η συχνότητα των απτικών ερεθισμάτων καθορίζει τη σταθερότητα των σχημάτων, διαμορφώνει τη μνήμη τους (απτική μνήμη) και αυτό είναι σημαντικό για την κατανόηση και αντίληψη τους. Τα σχήματα δεν παραμένουν σταθερά. Αντιθέτως, συνεχίζουν να αλλάζουν από δομές σε υπερδομές (Van Hiele, 1984).

5.3 Προσβάσιμα προγράμματα μουσείων για τα άτομα με αναπηρία όρασης

Φαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια τα μουσεία δυσκολεύονται να βρουν την ισορροπία μεταξύ του θησαυρού που προστατεύουν και του δικαιώματος των ατόμων με αναπηρία όρασης να έχουν πρόσβαση στα εκθέματα μέσω της αφής. Προς αυτή την κατεύθυνση έγιναν πολλά βήματα που αφορούν στην πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία όρασης στα εκθέματα και τα έργα τέχνης όπως: απτικές συλλογές, απτικές εκθέσεις, απτικές ξεναγήσεις, ακουστικές ξεναγήσεις, λεκτικές περιγραφές, εργαστήρια με απτικό υλικό, τρισδιάστατα μοντέλα, αντίγραφα, γλυπτά, πληροφορίες στον κώδικα Braille, μεγεθυμένες εκτυπώσεις, απτικά διαγράμματα, εργαστήρια κτλ. (Axel & Levent, 2003· Levi, 2005· Tsitouri, 2004). Επίσης, κάποια μουσεία παρέχουν στο χώρο τους διευκολύνσεις για κινητικότητα και προσανατολισμό (Axel & Levent, 2003· Boussaid, 2004). Τα προαναφερθέντα μέτρα και εγκαταστάσεις διαφέρουν από μουσείο σε μουσείο και από χώρα σε χώρα, ανάλογα με την πολυπλοκότητα των θεμάτων της πολιτικής των μουσείων ή/και της νομοθεσίας. Η ανατροφοδότηση που δόθηκε κατά τη διάρκεια του πνευματικού προϊόντος ΠΠ1 με τίτλο «Μελέτη Αξιολόγησης Αναγκών» έθιξε δύο κύρια θέματα: το πόσο εφικτή είναι η απτική πρόσβαση και η αναγκαιότητα και σημαντικότητα της ενημέρωσης και επιμόρφωσης του προσωπικού των μουσείων όσον αφορά την αναπηρία. Αυτά τα

αποτελέσματα συμβαδίζουν και με παρόμοιες έρευνες, οι οποίες έδειξαν ότι το επίπεδο επιμόρφωσης του προσωπικού όσον αφορά την αναπηρία και η γνώση για κατάλληλες τροποποιήσεις και διευκολύνσεις αποτελούν σημαντικό κριτήριο για την επίσκεψη του μουσείου από άτομα με αναπηρία όρασης (Handa, Dairoku & Toriyama, 2010· Reich et al., 2011).

5.4 Αρχές διαφοροποίησης και Καθολικός Σχεδιασμός

Τα σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι πολύ σημαντικά και τα μουσεία και πρέπει να ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία μεταξύ των μαθητών με περισσότερους τρόπους συμμετοχής (Candlin, 2003· Spandagou, 2011). Τα μουσεία πρέπει να ενσωματώσουν διάφορες μεθόδους και υλικά στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και είναι πολύ σημαντικό για τους επισκέπτες και τις ομάδες συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ή χωρίς αναπηρίες. Επίσης, η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ μουσείων και σχολείων θεωρείται ζωτικής σημασίας για την αξιολόγηση και τη βελτίωση σχετικών δραστηριοτήτων (Kanari & Argyropoulos, 2014). Γι αυτό το λόγο, μπορεί να υποστηριχτεί ότι, η στήριξη όλων αυτών των αποτελεσματικών τύπων παρέμβασης πρέπει να βασιστεί στην έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία μια διδασκαλία προγραμματίζεται με τέτοιο τρόπο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των εκπαιδευόμενων και μεγιστοποιεί την ικανότητα τους (Van Gardener & Whittaker, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την επιλογή να διαφοροποιήσουν το λιγότερο τέσσερα στοιχεία της τάξης τους βάσει της ετοιμότητας, του ενδιαφέροντος ή του μαθησιακού στυλ. Αυτά είναι: α. το *περιεχόμενο* (π.χ. τι χρειάζεται ο μαθητής να μάθει ή με ποιο τρόπο θα αποκτήσει ο μαθητής πρόσβαση στην πληροφορία), β. η *διαδικασία* (π.χ. οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής ή ο σπουδαστής προκειμένου να κατανοήσει το περιεχόμενο), γ. το *προϊόν* (π.χ. οι τρόποι με τους οποίους ο σπουδαστής ή ο μαθητής ανταποκρίνεται, δοκιμάζει, εφαρμόζει ή επεκτείνει αυτό που έχει μάθει κατά τη διαδικασία και δ. το *μαθησιακό περιβάλλον* (π.χ. τον τρόπο που εργάζεται η τάξη, συνεργασίες και ανταποκρίσεις κατά τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Tomlinson, 2000· Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson & Strickland, 2005).

Όλα τα παραπάνω μπορούν να ενσωματωθούν σε μία ευρύτερη έννοια, την έννοια του Καθολικού Σχεδιασμού. Η εφαρμογή των αρχών του Καθολικού

Σχεδιασμού είναι σύμφωνη με τις πραγματικές ανάγκες των χρηστών ανεξάρτητα από το περιβάλλον (π.χ. μαθησιακό, τεχνικό, πολιτιστικό, διασκέδασης κτλ). Η γενική πολιτική του Καθολικού Σχεδιασμού σχεδιάστηκε για να ανταποκρίνεται στο ευρύτερο κοινό με τις ελάχιστες δυνατές προσαρμογές και την υψηλότερη δυνατή πρόσβαση (Stephanidis et al., 1998· Tokar, 2004).

Επιπλέον, η εφαρμογή της έννοιας του Καθολικού Σχεδιασμού όσον αφορά το μαθησιακό περιβάλλον και τις μαθησιακές διαδικασίες οδήγησε στον ορισμό του «Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση» (Universal Design for Learning – UDL) (Heacox, 2009). Σύμφωνα με τη Heacox, ο «Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση» ενσωματώνει την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον, το μαθησιακό στυλ των μαθητών ή των σπουδαστών καθώς και περιλαμβάνει μια ποικιλία τυπικών και άτυπων αξιολογήσεων. Χρησιμοποιώντας τις αρχές του «Καθολικού Σχεδιασμού για τη μάθηση» οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές μπορούν να σχεδιάσουν ένα «Διαφοροποιημένο Πρόγραμμα Διδασκαλίας» που αποτελείται από τα στάδια διαφοροποίησης του περιεχομένου, της διαδικασίας, του προϊόντος και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Όσο πιο οργανωμένη βάσει του «Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση» είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο πιο αποτελεσματικά μπορεί να συμπεριλάβει τις διαφορές στην ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό στυλ των συμμετεχόντων (Broderick et al., 2005· Voltz, Sims, Nelson, & Bivens, 2005). Διαφορετικά όλες οι εκ των υστέρων παρεμβάσεις δύσκολα θα επιτύχουν εξαιτίας της έλλειψης των χαρακτηριστικών του καθολικού σχεδιασμού (Hart, 1992).

Τέλος, πολλοί ερευνητές έχουν διεξάγει έρευνες που συνδέουν τον «Καθολικό Σχεδιασμό για τη Μάθηση» με την βοηθητική/ υποστηρικτική τεχνολογία (assistive technology) και την αυτοεκτίμηση, το οποίο αξίζει να το λάβουμε υπόψη στο πλαίσιο του υλικού επιμόρφωσης και στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Murray et al., 2004· Terwel, 2005).

6 Επιμόρφωση/ Διδακτική μεθοδολογία

Προτείνεται η επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων να περιλαμβάνει σεμινάρια και εργαστήρια. Κατά αυτόν τον τρόπο, όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν την ευκαιρία να συνδυάσουν τη θεωρία και την πράξη και στη συνέχεια να συνδυάσουν αυτά με το δικό τους υπόβαθρο. Αυτή η φάση είναι σημαντική για τα συμμετέχοντα μέλη του μουσείου στο πρόγραμμα BaGMIVI γιατί θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν διαφοροποιημένα και προσβάσιμα προγράμματα στο μουσείο.

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος επιμόρφωσης εξαρτάται αποκλειστικά από τη διοίκηση του μουσείου. Μπορεί να είναι πιο εφικτό και λειτουργικό να εφαρμοστεί όλο το πρόγραμμα επιμόρφωσης εντός μιας εβδομάδας. Παρόλα αυτά, κάθε μουσείο είναι υπεύθυνο για την οργάνωση του προγράμματος επιμόρφωσης ανάλογα με τη διαθεσιμότητα του όσον αφορά τα χρονοδιαγράμματα και τις υποχρεώσεις του.

Πάλι, θα πρέπει να επισημανθεί ότι, η παρακάτω προτεινόμενη κατανομή θεματικών ενοτήτων και ωρών σε ευρύτερους θεματικούς τομείς είναι προαιρετική και κάθε μουσείο μπορεί να επεκτείνει, να προσθέσει ή και να τροποποιήσει το περιεχόμενο του προγράμματος επιμόρφωσης σύμφωνα με τις αναδυόμενες ανάγκες του.

1^{ος} Θεματικός Τομέας

«Ειδική Αγωγή και Άτομα με Αναπηρία Όρασης: απτική αντίληψη-επικοινωνιακές και εκπαιδευτικές προοπτικές»

Ο πρώτος τομέας του προτεινόμενου προγράμματος επιμόρφωσης περιλαμβάνει τις εξής θεματικές ενότητες: α. η ετερογένεια των ατόμων με αναπηρία όρασης και οι υπάρχοντες περιορισμοί στην πρόσβαση και την ένταξη τους, και β. απτική αντίληψη, απτική μνήμη και νοητικοί χάρτες. Μπορεί να διαρκέσει 6 ώρες και προτείνεται να περιλαμβάνει διαλέξεις και εργαστήρια.

Αρχικά, αυτός ο τομέας δίνει έμφαση στην έννοια της αναπηρίας και της ένταξης. Έπειτα, επικεντρώνεται στην περιοχή της τύφλωσης δίνοντας έμφαση σε θέματα όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά των ατόμων με τύφλωση, μειωμένη όραση, χρονολογική απώλεια όρασης και επιπτώσεις, ετερογένεια του πληθυσμού των ατόμων με αναπηρία, μύθοι και προκαταλήψεις καθώς και βασικές αρχές επικοινωνίας και εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία όρασης.

Το προτεινόμενο εργαστήριο βοηθάει σε θέματα εξοικείωσης του προσωπικού του μουσείου με την κινητικότητα και τον προσανατολισμό. Όλα τα μέλη του προσωπικού του μουσείου (συμπεριλαμβανομένων όσων εργάζονται ως φύλακες και σε υπηρεσίες επισκεπτών) θα έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν τη γνώση τους σχετικά με τη σημαντικότητα δεξιοτήτων και εννοιών που πρέπει να αναπτύξουν τα άτομα με αναπηρία όρασης στα σπίτια τους, στην κοινωνία με στόχο την ασφάλεια, την ανεξαρτησία και την αποτελεσματικότητα. Αναμένεται ότι το προτεινόμενο εργαστήριο θα εξοπλίζει το προσωπικό των μουσείων με τις βασικές τεχνικές συνοδείας ατόμου με τύφλωση και να επηρεάσει την οπτική και τις πεποιθήσεις για

την ένταξη και για ένα μουσείο χωρίς αποκλεισμούς. Ένα εργαστήριο όπως περιγράφεται παραπάνω πρέπει να καθοδηγείται από ειδικούς και συνήθως να περιλαμβάνει δύο κύριους άξονες: (α) θεωρητικό πλαίσιο όσον αφορά την Κινητικότητα, τον Προσανατολισμό και Δεξιότητες Καθημερινής Διαβίωσης, συμπεριλαμβάνοντας βασική γνώση για τη συνοδεία και τη συνεργασία με άτομα με τύφλωση ή μειωμένη όραση, και (β) πρακτική εκπαίδευση (π.χ. τεχνικές βλέποντα οδηγού, χρήση και σημαντικότητα του λευκού μαστουινιού, ανεξάρτητη κινητικότητα, χρήση άλλων αισθήσεων κτλ). Επίσης, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να συμπεριληφθούν κάποιες συμβουλές και προτροπές σχετικά με τις βασικές θεωρητικές ικανότητες όσον αφορά τους σκύλους- οδηγούς, τις περιβαλλοντικές προσαρμογές για τα άτομα με τύφλωση ή μειωμένη όραση.

2^{ος} Θεματικός Τομέας

«Άτομα με Αναπηρία Όρασης και θέματα προσβασιμότητας στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό»

Ο δεύτερος τομέας του προτεινόμενου προγράμματος επιμόρφωσης περιλαμβάνει θεματικές ενότητες σχετικές με: α. την ετερογένεια των ατόμων με αναπηρία όρασης και τους υπάρχοντες περιορισμούς στην πρόσβαση και την ένταξη τους και β. Τις βασικές αρχές διαφοροποίησης και προδιαγραφές για απτικό υλικό.

Αυτός ο τομέας μπορεί επίσης να διαρκέσει 6 ώρες και περιλαμβάνει διαλέξεις και εργαστήρια σχετικά με την προσβασιμότητα. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η φάση του προγράμματος επιμόρφωσης τονίζει την πολυδιάστατη φύση της έννοιας της πρόσβασης και της προσβασιμότητας και παρέχει παραδείγματα από τις καλύτερες πρακτικές που εστιάζουν στους επισκέπτες με αναπηρία όρασης. Επιπρόσθετα, αυτή η θεματική ενότητα δίνει έμφαση στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού και παρέχει παραδείγματα εφαρμογών στο πλαίσιο του μουσείου. Τέλος, το προσωπικό του μουσείου θα έχει την ευκαιρία να σκεφτεί και να αναθεωρήσει τις απόψεις του σχετικά με τις έννοιες συναισθηματική και πνευματική προσβασιμότητα (emotional and intellectual accessibility).

Το εργαστήριο που υλοποιείται σε αυτή τη φάση του προγράμματος επιμόρφωσης επικεντρώνεται στο «Σχεδιασμό απτικού εκπαιδευτικού υλικού. Η περίπτωση των μουσείων και η χρήση κατάλληλου απτικού υλικού για εκπαιδευτικούς σκοπούς». Αναμένεται ότι το προσωπικό του μουσείου θα γνωρίσει τις βασικές αρχές του σχεδιασμού απτικού υλικού, δηλαδή να είναι προσεγγίσιμο,

ολιστικά αναγνωρίσιμο μέσω αφής και κατανοητό. Επίσης, αναμένεται ότι το εργαστήριο μπορεί να δώσει έμφαση στα πολύ-αισθητηριακά περιβάλλοντα και να παρέχει παραδείγματα μουσείων και άλλων χώρων πολιτισμού.

3^{ος} Θεματικός Τομέας

«Ένταξη και διαφοροποιημένα προγράμματα: Σύγχρονες Προοπτικές»

Ο τρίτος τομέας του προτεινόμενου προγράμματος επιμόρφωσης περιλαμβάνει θεματικές σχετικές με : α. τα προσβάσιμα προγράμματα των μουσείων για άτομα με αναπηρία όρασης και β. τις αρχές διαφοροποίησης και καθολικού σχεδιασμού και η εφαρμογή τους στα μουσεία. Δεν είναι υπερβολή να επισημάνουμε ότι ο τομέας αυτός χαρακτηρίζεται από μια θεματική διασύνδεση που συγκεντρώνει όλα τα κύρια χαρακτηριστικά από όλους τις θεματικές ενότητες. Η διάρκεια αυτού του τομέα μπορεί να είναι επίσης 6 ώρες και να περιλαμβάνει διαλέξεις και εργαστήρια. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στις σύγχρονες αντιλήψεις και ερμηνείες του φαινομένου της ένταξης στο περιβάλλον του σχολείου και του μουσείου αντίστοιχα. Το δεύτερο μέρος επικεντρώνεται στην έννοια της διαφοροποίησης και της εφαρμογής της σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών προγραμμάτων τόσο στα σχολικά πλαίσια όσο και στα μουσεία. Επίσης, τα μέλη του προσωπικού των μουσείων θα έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν στο σχεδιασμό των διαφοροποιημένων προγραμμάτων των μουσείων για τους επισκέπτες με αναπηρία όρασης.

7 Αξιολογώντας τα έργα των επιμορφούμενων

Αυτή η φάση είναι σημαντική στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία όχι εξαιτίας του στοιχείου της αξιολόγησης καθεαυτού. Είναι σημαντική διότι οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν την ευκαιρία να εδραιώσουν τη νέα γνώση με τον δικό τους τρόπο, μέσα από μια ποικιλία μέσων όπως η γραπτή, προφορική και η πρακτική επίδειξη δεξιοτήτων. Είναι σημαντικό να παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους: α. να μάθουν πώς εκφράσουν την απαιτούμενη μάθηση (π.χ. δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος του μουσείου ή μια μέρα εκδηλώσεων στο μουσείο ή ένα ενημερωτικό δελτίο του μουσείου β. να εργαστούν σε μικρές ομάδες για τη δημιουργία προϊόντων και γ. να δημιουργήσουν τα δικά τους προϊόντα, εφόσον οι αναθέσεις περιέχουν τα απαιτούμενα στοιχεία σύμφωνα με τις ανάγκες των μουσείων ή τους στόχους τους.

8. Βιβλιογραφία

- 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., Stry, 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/eecearchive/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.