



Erasmus+

**BaGMIVI**

*Híd a Múzeumok*

*és a Látássérült*

*Személyek között*

**KA2 – Kooperáció**

*és Innováció a Jó*

**Gyakorlatokért**

**Call: 2014**

**Szellemi Termék 2  
(O2)**

#### A projekt adatai

Alprogram	Stratégiai partnerség az oktatás, képzés és az ifjúságügy területén
Projektszerzős száma	2014-1-EL01-KA200-001631
A projekt címe	<b>BaGMIVI – Híd a Múzeumok és a Látássérült Személyek között</b>
Kedvezményezett szervezet hivatalos neve (latin betűvel)	PANEPISTIMIO THESSALIAS
Kapcsolattartó személy (cím, keresztnév, vezetéknév, e-mail cím)	Dr. Vassilios Argyropoulos, <a href="mailto:vassargi@uth.gr">vassargi@uth.gr</a>
Szellemi termék 2 (O2)	<b>01/04/2015 – 30/09/2015</b>

## Tartalomjegyzék

1.	Vezetői összefoglaló .....	3
2.	Bevezetés: Alkalmazási terület.....	6
3.	A fogyatékoság társadalmi modellje: Jellemzők és következmények .....	7
4.	A témakörök és a célkitűzések rövid áttekintése:	
	Az egyes témakörök vonatkozásában várt eredmények ismertetése.....	8
4.1	Témakörök .....	8
4.2	<i>Tanulási</i> célok.....	8
5.	Tantervi struktúra és módszertan.....	9
5.1	A látássérült populáció heterogenitása, valamint a társadalmi részvételüket gátló akadályok.....	10
5.2	Haptikus észlelés, haptikus memória és mentális térképek.....	11
5.3	Akadálymentes múzeumi programok látássérült személyek számára.....	12
5.4	A differenciálás és az egyetemes tervezés alapelvei.....	12
6.	Oktatási módszerek .....	14
7.	A tanulók értékelése.....	17
8.	Irodalom .....	18

## 1. Vezetői összefoglaló

Jelen szellemi termék (02 képzési terv) a “2014-1-EL01-KA200- 001631 kódszámú, “BaGMIVI: Bridging the Gap between Museums and Individuals with Visual Impairments” című európai projekt keretében készült. A projekt koordinálója a Thessaly Egyetem, vezetője Dr. Vassilios Argyropoulos.

Az Igényfelmérő tanulmány (1. szellemi termék, O1) nyomán összeállított képzési terv (2. szellemi termék, O2) célja a BaGMIVI projektben résztvevő múzeumok, azaz a Muzeul Etnografic al Transilvaniei (Románia), a Szent István Király Múzeum, Székesfehérvár (Magyarország), a Nicholas és Dolly Goulandris Foundation Museum of Cycladic Art Museum (Görögország), és a Galerija Rakursi (Bulgária) munkatársainak képzése.

A képzési terv három fő téma köré szerveződik: (a) a képzés célkitűzései és a tanulási eredmények, (b) tematikus tartalmak és (c) a célkitűzések elérésének eredményességét vizsgáló eszközök. A képzési tervet a jövőben ugyanakkor a már képzett múzeumi dolgozók is követhetik saját munkatársaik, ill. Más múzeumok munkatársainak képzése során.

A képzési terv általános keretként szolgál, amely a képzési szintnek és a kontextusnak (esetünkben múzeumi kontextus) megfelelően rugalmasan alakítható. A képzési terv egyetlen dokumentum, amely a témaköröknek megfelelően további anyagokkal kiegészítendő, a képzés időpontjának, részletes témájának, a múzeumi rendszernek és természetesen a látássérült személyek speciális szükségleteinek megfelelően. Az említett dokumentumok között megtalálhatóak lehetnek éves képzési tervek és általános képzési tervek is.

A második szellemi termék (02), azaz a jelen képzési terv:

- Olyan technikai eszköz, amely speciális fejlesztések, pl. tapintható tárlatok, szóbeli leírások, tapintható anyagok, látássérült gyermekek és felnőttek oktatását célzó programok, workshopok, pontírasú vagy nagyított szövegek (ld pl. Axel & Levent, 2002<sup>1</sup> és
- Olyan elfogadott dokumentum, amely a múzeumok oktatási szerepével kapcsolatos nemzeti prioritásokat határoz meg, ez által előmozdítva a látássérült személyek akadálymentes kultúrafogyasztását. A Javaslatok és iránymutatás c. beszámoló magában foglal egy rövid vezetői összefoglalót, amelynek célja a döntéshozók tájékoztatása. Az Egyezmény a Fogyatékos Személyek Jogaiért szellemiségében összeállított képzési terv segíti a fogyatékos személyeket jogaik teljes körű élvezetében. Az első táblázat olyan komponenseket ismertet, amelyek a képzési terv alappillérei (pl. célok, témakörök, értékelés) – ezeket a táblázat alatt részletesen ismertetjük.

1.Táblázat: A múzeumi dolgozók képzésének tantervi kerete - főbb komponensek

Főbb elemek	Rövid leírás
<b>Bevezetés: Alkalmazási terület</b>	A téma szempontjából lényeges szakirodalmi eredmények. Leírja azt a társadalmi-oktatási közeget, amelyben a tanulás történik
<b>A fogyatékoság társadalmi modellje: Jellemzők és következmények</b>	Leírja a fogyatékoság társadalmi modelljének jellemzőit, valamint a kutatásban és a gyakorlatban játszott szerepét
<b>A témakörök és a célkitűzések rövid áttekintése: Az egyes témakörök vonatkozásában várt eredmények ismertetése</b>	Leírja, hogy a hallgatóknak a képzés végére milyen elméleti és gyakorlati tudással kellene rendelkeznie. Az elért eredmények számos területen, így elméleti tudás, valós megértés, képességek és kompetenciák, értékek és viszonyulás terén is meg kell mutatkoznia
<b>Tantervi struktúra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leírja a tantervi tartalmak elrendezését, és tárgyalja, milyen mértékben módosíthatják azt a múzeumok és kulturális intézmények saját igényeiknek megfelelően</li> <li>• Ismerteti továbbá a témakörök áttekintésének javasolt sorrendjét</li> <li>• röviden ismerteti az egyes témaköröket, azok oktatásának javasolt arányát a képzési tervben, valamint a 3. komponens szerinti kitűzött tanulási célokat.</li> </ul>
<b>Oktatásmódszertan</b>	Leírja, hogy a képzés során milyen oktatási módszerek alkalmazása javasolt, és az egyes témaköröket milyen óraszámokban javasolt oktatni.
<b>Hallgatói tudásszint mérése</b>	Leírja a hallgatóknak az egyes témakörökkel kapcsolatban szerzett tudásának mérésére szolgáló eszközöket, stratégiát (pl. írásbeli szóbeli, gyakorlati, a gyakorlati tudást bemutató feladatok).

## **2. Bevezetés: Alkalmazási terület**

A 21. század múzeuma sokrétű oktatási és társadalmi szereppel bíró multidimenzionális kulturális tér, amely “közönségközpontú” tér lévén nem csupán gyűjteményei, hanem a közönség szolgálatára fókuszál (Black, 2005; Gazi, 2004; Merriman, 1999). A múzeumok sokrétű szolgáltatásokat kínálnak, köztük oktatási programokat gyermek és felnőtt látogatók számára, workshopokat, szemináriumokat, tananyagokat és egyéb nyomtatott kiadványokat, külső programokat stb. Abból a célból, hogy minél szélesebb rétegekhez eljuthassanak (Black, 2005; Hooper-Greenhill, 1994, 1999).

Ugyanakkor heves viták és a témában folytatott kutatások eredményeképpen világossá vált, hogy a múzeum a társadalmi befogadás színtere (Dodd & Sandell, 2001; Sandell, 2002, 2002a, 2003).

Az elmúlt évtizedek során a fogyatékos személyek akadálymentes kultúrafogyasztása és a múzeumok, régészeti feltárások és történelmi nevezetességek akadálytalan hozzáférése világszerte növekvő fontosságú. A fogyatékos személyek számára biztosított akadálymentes hozzáférés iránti növekvő figyelem épp úgy köszönhető a múzeumok társadalmi, oktatási szerepének erősödésének, mint a fogyatékosság társadalmi-antropológiai kontextusában végbement változásoknak (Oliver, 1990), (pl. ENSZ Egyezmény a Fogyatékos Személyek Jogairól). A múzeumok akadálymentessé tétele és általánosságban a kultúrához való akadálymentes hozzáférés kérdése számos szervezetet, intézményt érint, így a múzeumokat, iskolákat, közösségi létesítményeket és természetesen jelentős a döntéshozók érintettsége is.

A múzeumok felismerték, hogy közönségük nem homogén, hanem eltérő szükségletekkel bíró, eltérő életkorú, különböző társadalmi, tanulmányi és vallási és etnikai háttérrel, különböző érdeklődéssel és elvárásokkal rendelkező személyek alkotják (Black, 2005; Hooper-Greenhill, 1999a). A közönség heterogenitásának, valamint annak a ténynek a felismerése, hogy a múzeumok hosszú időn keresztül csupán egy szűk társadalmi réteget szólítottak meg (Merriman, 1999), együttesen eredményezte, hogy a múzeumok szükségesnek érezték újradefiniálni kapcsolatukat a közönségükkel, társadalmi és oktatási szerepükkel abból a célból, hogy a társadalom szélesebb rétegeihez érjenek el, és lépést tarthassanak a társadalom aktuális változásaival.

Jelen szellemi termék (02) célja a fogyatékos személyeknek a múzeumokhoz és általában a kultúrához való akadálymentes hozzáférésének jogát hangsúlyozni, és az egyetemes tervezés kontextusában azon tényezőket kiemelni, melyek mindezt elősegítik. Célunk ezzel hozzájárulni a társadalmi befogadáshoz és csökkenteni a kirekesztő gyakorlatokat. A képzés hosszútávú célja ugyanakkor előmozdítani a látássérült személyeknek az információkhoz és az oktatáshoz való hozzáférését, valamint erősíteni egyenlő társadalmi részvételüket.

### **3. A fogyatékoság társadalmi modellje: Jellemzők és következmények**

A BaGMIVI projekt kulcsfontosságú elméleti alapját a fogyatékoság társadalmi modellje adja (Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999; Oliver, 1990) ami hatással volt a fogyatékosággal kapcsolatos – egyebek között a múzeumokat érintő - szakpolitikák és gyakorlatok alakulására (Argyropoulos & Kanari, 2015; Moussouri, 2007). A fogyatékoság individuális, vagy medikális modellje a fogyatékoságot az egyén problémájaként tekintette, s nem vette figyelembe a társadalom szerepét, valamint a társadalom állította akadályoknak a fogyatékos személyre gyakorolt hatását (Oliver, 1990). A fogyatékoság társadalmi modellje ezzel szemben azon társadalmi akadályokra irányítja a figyelmet, amelyek miatt nem valósulhat meg a fogyatékos egyén egyenlő társadalmi részvétele (Argyropoulos & Kanari, 2015; Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999; Oliver, 1990; Moussouri, 2007).

Végül érdemes megemlíteni, hogy a fogyatékoság társadalmi modellje jelentős befolyást gyakorolt egyebek között az egyéni/globális paradigmák kutatására. A modell legfőbb erőssége, hogy értelmezésében számos valóság létezik, melyek közül egy sem megkérdőjelezhető. Pagliano (1999:139) szerint “e valóságok egységet alkotnak, azokat lehetetlen szétválasztani”. Ez eredményezi, hogy minden megközelítés multidimenzionális, ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni a történelmi-társadalmi változások etikára, erkölcsre és politikára gyakorolt hatását. A fogyatékoság társadalmi modellje ötvözi a társadalmi-antropológiai megközelítés azon elemeit, melyek szerint nem létezik egy abszolút igazság, s hogy az egyes történések attól függően bírnak, vagy nem bírnak jelentőséggel, hogy azokat az egyén hogyan értelmezi “... saját világáról alkotott víziójának megvalósításakor” (Malinowski, 1922:25). Ezek nyomán egyértelműnek látszik, hogy a fogyatékos emberek által tapasztalt akadályok és korlátok jelentős hányada nem az egyén problémája és “személyes tragédiája”,, ellenkezőleg: társadalmi kérdés.

Warren (1994) rámutat:

“A gyermekek fejlődését csupán részben irányítja az érés folyamata. Minthogy a fejlődés bár bizonyos mértékben eltérő, alapjaiban azonban azonos külső környezetben történik, a gyermekek egyértelműen alapvető azonosságokat mutatnak... a fejlődés fő dinamikája a látássérült és nem látássérült gyermekek esetében is azonos” (pp 4-5).

## **4. Az egyes témakörök vonatkozásában várt eredmények ismertetése**

### **4.1. A témakörök és a célkitűzések rövid áttekintése**

A képzési terv főbb témakörei az alábbiak: a. a látássérült populáció heterogenitása, valamint társadalmi részvételüket gátló akadályok; b. haptikus észlelés, haptikus memória és mentális térképek; c. akadálymentes múzeumi programok látássérült személyek számára; d. az egyetemes tervezés alapelvei és alkalmazásuk múzeumi környezetben.

### **4.2. Tanulási célok**

A képzés javasolt formája a PowerPoint vetítéssel kísért workshop, melynek során a szakemberek előadását követően a hallgatóknak módja nyílik kérdéseik megvitatására. A múzeumi dolgozók képzésének legfőbb tanulási céljai az alábbiak:

- A tájékozódás-közlekedés alapvetéseinek megismerése: a múzeumi dolgozók (beleértve a teremőröket is) megismerkednek azokkal a készségekkel és képességekkel, amelyeknek a látássérült személyek birtokában kell, hogy legyenek az otthonukban és tágabb környezetükben történő hatékony és önálló közlekedés érdekében. A képzés e szakaszában a résztvevők megtanulják a látássérült személyek kísérésével kapcsolatos módszereket, ugyanakkor átfogó tudást kapnak az akadálymentes múzeum mibenlétéről.



- Gyakorlati foglalkozások: a képzés e szakaszában a résztvevők betekintést nyernek a tapintható oktatási anyagok készítésébe; megtanulják, hogyan kell jól tapintható és érthető haptikus anyagokat előállítani, amelyek segítik a múzeumi tudás átadását látássérült személyeknek. Fontos ugyanakkor, hogy a workshop keretében a hallgatók megtanulják, hogyan lehet a különböző érzékekre együttesen ható, multiszenzoros múzeumi környezetet kialakítani.
- A múzeumi dolgozók helyi/ regionális kezdeményezései: reményeink szerint a képzés végére a résztvevő múzeumi dolgozók a megszerzett speciális tudás birtokában képesek lesznek múzeumuk döntéshozóinak az akadálymentes hozzáférést promótáló lépéseket javasolni.

## **5. Tantervi struktúra**

Amint a fentiekben már részleteztük, a képzési terv 4 fő pillére az alábbiak: a . a látássérült populáció heterogenitása, valamint a társadalmi részvételüket gátló akadályok; b. haptikus észlelés, haptikus memória és mentális térképek (azaz sémák); c. akadálymentes múzeumi programok látássérült személyek számára; d. az egyetemes tervezés alapelvei és alkalmazásuk múzeumi környezetben.

## **5.1 A látássérült populáció heterogenitása, valamint a társadalmi részvételüket gátló akadályok**

Érdemes áttekinteni a WHO látássérüléssel kapcsolatos adatait (<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>), mely átfogó képet ad a látássérült személyek számának világszerte tapasztalt alakulásáról.

### **Alapvető tények**

- Becslések szerint világszerte mintegy 285 millió ember látássérült: 39 millió vak és 246 eltérő mértékben látássérült.
  - A látássérült népesség nagyjából 90%-a rossz anyagi körülmények között él.
  - A vak személyek 82%-a 50 éves, vagy annál idősebb.
  - Világviszonylatban a korrigálatlan fénytörési hibák következtében alakul ki a legtöbb enyhe- vagy súlyosfokú látássérülés; a fejlődő országokban a vakság vezető kóroka a szürkehályog.
  - A fertőző betegségek következtében kialakuló látássérülés mértéke az utóbbi évtizedekben világszerte csökkent.
  - A látásproblémák mintegy 80%-a megelőzhető, vagy gyógyítható.
- (<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>)
- A súlyos fokban látássérült személyek heterogén csoport, eltérő tanulási, fejlődési és fizikai képességekkel és szükségletekkel bírnak, melyek folytán szükségük lehet speciális ellátásra és szolgáltatásokra (Huebner, 2000; Scholl, 1986; Schulz, 1980). A heterogenitást alátámasztja az is, hogy két, azonos mértékű látásvesztéssel élő személy látása is jelentős eltéréseket mutathat, mivel látását mindenki eltérő módon használja. Ez az ún. funkcionális látás, amely az élet minden területén kulcsfontosságú (Best, 1992; Corn, DePriest & Erin, 2000).

## 5.2 Haptikus észlelés, haptikus memória és mentális térképek

A tapintás útján történő észlelés kapcsán számos tényezőt figyelembe kell venni, mivel egyidejűleg sok forrás szolgál információval. A taktilis észlelés olyan összetett folyamat, amely nem korlátozódik csupán a tapintásra, sokkal inkább soktényezős feldolgozásként fogható fel. A tapintás, a testtartás és a mozgás egymást kiegészítő források, s a köztükészlelt egyensúly a téri kódolás és dekódolás (tehát az észlelés) alapja. A tárgy jellemzői, az egyén tudása, nyelvi tényezők, a feladat “teljesítésének” körülményei együttesen eredményezik a haptikus észlelést (Millar, 1997).

Katz (1989) “A tapintás világa” c. munkájában kifejtett elmélete szerint a tapintás együttesen működő funkciók halmaza. Meglátása szerint a tapintás nem írható le bőrérzetként, mivel nem egyetlen érzet eredményeképpen jön létre. A tapintás 3 modalitását különböztette meg: felszíni, elmélyült és átfogó tapintás (p.50-52) és hangsúlyozta, hogy számos input befolyásolja az érzékelést, köztük a vibráció (ütemes pulzálás), a nyomás (keménység vagy puhaság), továbbá az anyag érdességének vagy símaságának, nedves vagy száraz voltának és hőmérsékletének bőrérzete. Az átfogó tapintás szemléltetésére az alábbi példát említi:

“Az orvosi gyakorlatban – anélkül, hogy a szakemberek e ténynek tudatában lennének – hatalmas az átfogó tapintás fontossága. Vizsgálat közben az orvos - esetleges patológiás elváltozásokat keresve - a bőrön és zsírszöveten keresztül kitapintja a beteg egyes belső szerveit; figyelmét ezekre irányítja, nem pedig a keze alatt lévő bőrre és szövetekre” (p53).

Az emlékek nyomán kialakuló mentális struktúrákat sémáknak nevezzük. Ezek a mentális struktúrák – közös tulajdonságok mentén - aszerint rendezik és osztályozzák az eseményeket, ahogyan azokat a szervezet érzékeli. A sémák ismétlődő pszichés események, amelyek segítségével minden egyes stimulus osztályozható (Wadsworth, 1989). Látássérült személyek esetében a haptikus stimulusok gyakorisága meghatározza a sémák stabilitását, formálja a memóriát (haptikus memóriát), melynek a megértés folyamatában kulcsfontosságú a szerepe. A sémák folyamatosan változnak - nem állandóak – és struktúrákká, szuperstruktúrákká állnak össze (Van Hiele, 1984).

### **5.3 Akadálymentes múzeumi programok látássérült személyek számára**

Az elmúlt évek során a múzeumok akadálymentes hozzáférésének biztosításáért tevékenykedő mozgalmak azért küzdenek, hogy megtalálják az egyensúlyt a kiállítási tárgyak védelme és a látássérült személyek akadálymentes múzeumokhoz való jogának biztosítása között. Ennek jegyében különböző akadálymentes szolgáltatások születtek: tapintható gyűjtemények, tapintható tárlatok, audioguide, szóbeli leírások, háromdimenziós modellek, műtárgymásolatok, domború ábrák, Braille és nagybetűs információk, tapintható ábrák, speciális workshopok stb. (Axel & Levent, 2003; Levi, 2005; Tsitouri, 2004). Bizonyos múzeumok a múzeumi térben történő tájékozódást segítő intézkedéseket is tettek (Axel & Levent, 2003; Boussaid, 2004). Ezen intézkedések mértéke múzeumonként és országonként eltérő, és nagyban függ a múzeumokkal kapcsolatos törvényi háttértől. Az Igényfeltáró tanulmány (01) során összegyűjtött visszajelzések két fő kérdésre hívták fel a figyelmet: a. a haptikus észlelés lehetősége, b. a múzeumi dolgozók fogyatékossággal kapcsolatos tudásának égető szükségessége. Ez utóbbi kritérium további kutatásokban is feltűnik, melyek szintén azt igazolják, hogy a múzeumi dolgozók látássérüléssel kapcsolatos tudása és pozitív viszonyulása, valamint a megfelelő adaptációk megléte vagy hiánya meghatározza, hogy egy látássérült személy ellátogat-e az adott múzeumba vagy sem (Handa, Dairoku & Toriyama, 2010; Reich et al., 2011).

### **5.4 A differenciálás és az egyetemes tervezés alapelvei**

A strukturált oktatási programok szerepe nagyon fontos, ugyanakkor a múzeumoknak nagyobb figyelmet kell fordítaniuk a tanulók sokszínűségére és a számukra lehető legbefogadóbb környezet kialakítására (Candlin, 2003; Spandagou, 2011); oktatási módszereiket számos különböző eszközzel való bővítése mind a látó, mind a látássérült tanulók esetében különösen fontos. Programjaik fejlesztéséhez elengedhetetlen az iskolákkal és egyéb oktatási intézményekkel folytatott szoros együttműködés (Kanari & Argyropoulos, 2014). Itt fontos hangsúlyozni, hogy a hatékony, a tanuló képességeit a legmesszebbmenőkig kiaknázó fejlesztés csak megfelelő differenciálás eredményeképpen valósulhat meg (Van Gardener & Whittaker, 2006).

Tomlinson szerint (Tomlinson, 2000; Tomlinson & Eidson, 2003; Tomlinson & Strickland, 2005) a tanulók tettekkészségétől, érdeklődésétől és tanulói profiljától függően a tanárok legalább 4 különböző tantermi elem alapján differenciálhatnak: tartalom (vagyis aszerint, hogy a tanulónak mit kell elsajátítania és hogyan jut hozzá a szükséges információhoz; munkafolyamat (vagyis azon folyamatok, melyeken keresztül a megtanulandó értelmet nyer; termék (vagyis az, ahogyan a tanultak alapján az oktató, vagy a tanuló válaszol, gyakorol, alkalmazza és kiterjeszti a korábban elsajátított tudást; végül, de nem utolsó sorban a tanulási környezet (vagyis az, ahogyan az osztályközösség dolgozik, együttműködik és reagál a tanulási folyamat során).

Mindez logikusan beilleszthető az egyetemes tervezés fogalmába. Az egyetemes tervezés a felhasználó valós szükségleteit tartja szem előtt, nem a környezetre (pl. oktatási, technikai, kulturális, szórakoztató stb.) fókuszál. Az egyetemes tervezés a lehető legtágabb közönséget kívánja szolgálni, s a legminimálisabb adaptációk révén kívánja az akadálymentes hozzáférés legmagasabb szintjét biztosítani (Stephanidis et al., 1998; Tokar, 2004).

Az egyetemes tervezés tanulási környezetre és oktatási folyamatokra vonatkoztatott alkalmazása révén született meg az “egyetemes tervezés az oktatásban” (Universal Design for Learning – UDL) (Heacox, 2009). Heacox szerint a az egyetemes tervezés az oktatásban magában foglalja mind az oktató, mind a diák tettekkészségét, érdeklődését, tanulási profilját, s egyúttal változatos formális és informális értékelési módszert alkalmaz, segítségével a tanulási tartalmakat, az oktatás folyamatát, a terméket és a tanulási környezetet differenciáló “Differenciált Tanulási Program” alakítható ki. Minél szervezettebb az egyetemes tervezésre alapuló oktatási folyamat, annál hatékonyabban differenciálhatunk a tanulók tettekkészsége, érdeklődése és tanulói profilja alapján (Broderick et al., 2005; Voltz, Sims, Nelson, & Bivens, 2005). Az egyetemes tervezés elemeinek híján minden, egyébként “post”-ként fémjelzett fejlesztés nagy valószínűséggel sikertelen lesz (Hart, 1992).

Végül megemlíjtük, hogy számos kutatás látott napvilágot az egyetemes tervezés az oktatásban, a kisegítő technikai megoldások és az önértékelés vonatkozásában, melyeket mind az oktatási tervek, mind a különböző oktatási folyamatok során célszerű figyelembe venni (Murray et al., 2004; Terwel, 2005).

## 6. Oktatási módszerek

A múzeumi dolgozók képzése során javasolt a workshop/szeminárium forma alkalmazása, melynek során hatékonyan kombinálható elmélet és gyakorlat, s ezt a tanulók saját munkájukra vonatkoztatva vitathatják meg. E fázis különösen fontos a BaGMIVI projektben résztvevő múzeumi dolgozók számára, akik a tanultak nyomán differenciált, egyben pedig akadálymentes múzeumi programokat dolgozhatnak ki.

A képzések szervezése minden esetben az érintett múzeum saját hatáskörében történik, ugyanakkor javasolt, hogy a lebonyolítás egy héten belül megtörténjen.

A témakörök alábbiakban vázolt sorrendje és oktatásuk javasolt óraszama tehát csupán iránymutatás, amelyet az adott múzeum igényei szerint módosíthat.

### 1. Tematikus blokk

“Látássérült személyek gyógypedagógiai ellátása: haptikus észlelés, kommunikációs és oktatási szempontok”

Az alábbiakban vázolt képzési terv 1. tematikus blokkja az alábbiakat tartalmazza: a. a látássérült populáció heterogenitása, valamint a társadalmi részvételüket gátló akadályok, b. haptikus észlelés, haptikus memória és mentális térképek. Javasolt óraszám: 6. Javasolt munkaforma: előadás, workshop. A blokk első témája a fogyatékoság és inklúzió, melyet a látássérüléssel kapcsolatos ismeretek – jellegzetességek, a látás elvesztésének okai, típusai, gyengénlátás, vakság, a különböző életkorokban kialakuló látássérülés és ezek konzekvenciái, a fogyatékosággal élő személyek heterogenitása, mítoszok és előítéletek – követnek, illetve szó esik a látássérültek kommunikációjának és oktatásának specifikumairól is.

Ezt követően a múzeumi dolgozók (beleértve a teremőröket is) a tájékozódás-közlekedés vonatkozásában sajátítanak el ismereteket, megismerkednek azokkal a készségekkel és képességekkel, amelyeknek a látássérült személyek birtokában kell, hogy legyenek az otthonukban és tágabb környezetükben történő hatékony és önálló közlekedés érdekében.

A workshop célja, hogy a múzeumi dolgozók elsajátítsák a látássérült személyek kísérésének technikáit, valamint átfogó információkkal gazdagodjanak a látássérült személyek társadalmi befogadása és az inkluzív múzeumokkal kapcsolatban. E workshopokat mindenképpen szakembereknek javasolt vezetni, témájuk pedig (a) elméleti tudnivalók a tájékozódás-közlekedés, valamint a mindennapos tevékenységek témakörében – kiemelve a kísérés technikáit, valamint azt, hogyan javasolt látássérült személyekkel dolgozni -, valamint (b) gyakorlati képzés (pl. látó vezető, a fehérbot használata, látásmaradvány használata stb.) Célszerű továbbá beszélni a vakvezető kutyával történő közlekedés elméleti háttéréről, valamint a látássérült személyek számára fontos környezeti adaptációkról.

## **2. Tematikus blokk**

“Látássérült személyek, valamint az oktatás és a kultúra akadálymentessége”

A jelen képzési terv második oktatási blokkja az alábbi javasolt témákat tartalmazza: a. a látássérült populáció heterogenitása, valamint a társadalmi részvételüket gátló akadályok, b. a differenciálás alapelvei, valamint a taktilis tananyagokkal kapcsolatos specifikációk.

Javasolt óraszám: 6. Javasolt munkaforma: előadás, workshop. E blokk során feldolgozzuk az akadálymentesítéssel kapcsolatos tudnivalókat.

Részletezzük az akadálymentesség multidimenzionális voltát, valamint ismertetünk a látássérült látogatók fogadásával kapcsolatos jó gyakorlatokat. E blokkban részletesen tárgyaljuk, mit jelent az egyetemes tervezés ill. Hogy egy múzeum vonatkozásában az hogyan alkalmazandó. A blokk végén a múzeumi dolgozók megvitatják, mit jelenthet az érzelmi és intellektuális akadálymentesítés.

E blokk gyakorlati részében részletesen megvizsgáljuk “taktilis oktatási anyagok előállítása: megfelelő taktilis anyagok múzeumban történő oktatás céljára”. A hallgatóknak javasolt megismerkedni a látássérült személyek számára hatékonyan használható, könnyen értelmezhető haptikus oktatási anyagok előállításának alapelveivel, valamint célszerű bemutatni más múzeumok multiszenzoros élményt nyújtó jó gyakorlatait.



### **3. Tematikus blokk**

“Inklúzió és differenciált programok: korunk perspektívái”

A jelen képzési terv harmadik blokkjának keretében részletesen foglalkozunk: a. akadálymentes programok látássérült személyek számára, b. a differenciálás és az egyetemes tervezés alapelvei, valamint azok alkalmazása múzeumi környezetben. E blokk egyértelműen összefogja a korábbi blokkok során átadott tudást bővítve, kiegészítve azt. Javasolt óraszám: 6. Javasolt munkaforma: előadás, workshop. A blokk első felében az iskolai és múzeumi inklúzió jelenkori perspektíváit tárgyaljuk. A blokk második felében a differenciálás iskolai és múzeumi alkalmazását tekintjük át. A múzeumi dolgozóknak alkalma nyílik differenciált múzeumpedagógiai programok kidolgozására látássérült látogatók számára.

## **7. A tanulók értékelése**

E szakasz minden képzés során különösen fontos, s nem az értékelés, mint cél teszi fontossá, hanem az, hogy a hallgatók számos csatornán – írásban/szóban, előadás formájában, gyakorlat útján – visszajelzést kapnak a megszerzett tudásukról és készségeikről. Fontos, hogy a tanulók maguk határozhassák meg: a. hogyan tesznek bizonyosságot tudásukról (pl. múzeumpedagógiai program, múzeumlátogatás szervezésével, múzeumi hírlevél összeállításával stb.), b. hogy kis csoportokban kívánnak-e dolgozni, és c. szabadon dolgozhassanak, figyelembe véve, hogy a múzeum témájával kapcsolatos projektet terveznek.

## 8. Irodalom

- 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 21<sup>st</sup> 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](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/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* (4<sup>th</sup> ed.). London: Longman.
- Warren, D. H. (1994). *Blindness and Children. An individual differences approach*. Cambridge University Press.