

Vak diákok iskolai integrációjának hatása a látó közösségre

PAP ERIKA¹

Vizsgálatom célkitűzése, hogy képet kapjak az épek hozzáállásáról az integrált oktatással kapcsolatban. Kíváncsi voltam továbbá a vak diák osztályban betöltött szerepére, és arra, hogyan fogadják be ép társai. Ha jól be tud illeszkedni, akkor milyen tényezők (személyiségvonások, barátok, szülő stb.) segítik ebben, és van-e a sikeresen beilleszkedett diákok között hasonlóság. Továbbá, ha az osztály peremére szorul a vak diák, hogyan él meg az épek, és milyen okokat hoznak fel a helyzet kialakulására. Van-e esély a helyzet megváltoztatására? Céлом volt megfigyelni a feltehetően sikeresen integrált osztályoknál, hogy mi szükséges a negatív attitűdök megváltoztatásához, valamint a nem sérültek fel tudnak-e sorakoztatni olyan érveket, melyek az integráció mellett szólnak, továbbá szerintük valamilyen van-e előnyük azokkal szemben, akik nem tanulnak vakokkal. Ezen kérdéskör megvitatására összehasonlító vizsgálatot készítettem integrációban részt vevő, és sérülttel nem együtt tanuló osztályok között. Kérdőíves vizsgálódásomat interjúzással egészítettem ki, és ezek eredményeit egyenértékűnek tekintettem. Az elemzés során jól elkülönültek azok az integrációban részt vevő iskolák, ahol jól működött az integráció, és mindkét fél jól érezte magát a helyzetben, valamint azok az iskolák, ahol nem sikeres a beillesztés. Az eredmények felhasználása elengedhetetlen a gyakorlatban, és a téma olyan további kutatásokat kíván, amelyek eredményei a gyakorlatban kamatoztathatók.

1 A kutatás elméleti háttere

A fogyatékosok integrációja az elmúlt évek egyik legnagyobb szakmai vitát kiváltó kérdése. Az integrált neveléssel foglalkozó kutatások előterében áll napjainkban az a kérdés, hogy az iskolai együttnevelés oktatásszervezési szempontból ténylegesen megvalósítható-e, illetve milyen pedagógiai intézkedések szüksé-

¹ SZTE BTK, pszichológia szak; e-mail: macskacico@freemail.hu

gesek hozzá. Az integrált nevelést folytató iskolák tapasztalatai közül különösen figyelemreméltó a sérült és nem sérült gyerekek közötti interakció, tanulási teljesítményeik alakulása, a szociális, emocionális szinten végbemenő változások és a szülői magatartás hatása a gyermekek integrációjára (MESTERHÁZI 2002).

A didaktikai és módszertani szempontú kutatások elsősorban az önálló tanulási folyamatokra, differenciálásra, valamint a reális teljesítményértékelésre koncentrálnak. Általában gyógypedagógiai szempontból vizsgálódnak, és nem fektetnek igazán hangsúlyt az épek nézőpontjára. Alig találkoztam kutatással, mely azt vizsgálta, milyen hatással van az integrált oktatás az épekre. Mikor tartják jónak, milyen többlettudással rendelkeznek, miben van előnyük, és milyen esetekben elégedetlenek helyzetükkel az ép diákok az integrált osztályokban. Inkább a vak diákokra koncentrálnak a sikeres integráció meghatározásánál (CSÁNYI 1993).

A módszertani kutatások egyik alapproblémája, hogy az integrált nevelés sajátosságaiból következően általában kis minták, illetve nagyon nehezen összehasonlítható minták vizsgálatát teszi lehetővé. Ebből következően a hagyományos empirikus kutatások helyett egyre nagyobb teret kapnak a kvalitatív vizsgálódási módszerek, az interjúzás, esetelemzés, megfigyelés, a pedagógiai naplók elemzése. Kvantitatív (kérdőíves) módszerem mellé én is egyenértékű vizsgálódási eszközként használtam és értékeltem az interjúzást. Az épek szerint a többi érzékszervi károsodással összevetve a látás nélküli élet a legnehezebb (tapintás, hallás, szaglás, ízlés), valamint a vakok megpillantása gyakran erős emóciókat vált ki a látókban, és a vakokkal szemben előítéletei vannak a látó világnak. PÁLHEGYI és GEDE (1993) kutatásaiból megtudhatjuk, hogy a társadalom pozitív tulajdonságokkal ruhazza fel a vakokat, akaraterősnek, finomlelkűnek, muzikálisnak, becsületosnak és érzékenynek gondolják őket, valamint nem tartják jellemzőnek rájuk, hogy kötekedők, hálátlanok, ügyetlenek, erőszakosak és lusták. Ezzel kapcsolatban elmondható még, hogy a vaksággal élő emberek társadalmi megítélése egyértelműen pozitív az épek részéről (PÁLHEGYI 1978). A sztereotip vélekedés és a valóságos társadalmi magatartás azonban nem/ugyanaz, és ez a vizsgálódásom során is kiderült.

Az elmúlt években az integráció felé való eltolódás igénye az emberi és polgárjogok érvényesítésére irányuló mozgalmak eredményeképpen világszerte megnőtt. A hetvenes évek eleje még a szegregáció kora volt, azonban 1975-ben a „Warnock-jelentés” már eltörölte a fenti kategorizálást, és speciális szükségleteket fogalmazott meg. Az igazi integráció kezdete 1981-re tehető, amikor Európában az oktatási törvényekben is megjelent az integráció fogalma (ÖRKÉNYINÉ 1998). Ezt tükrözi az ENSZ által a Fogyatékosok Évének nyilvánított 1981-es év. A tudományos kutatások eredményei is az integrációt mozdították elő, hiszen azt

bizonyították, hogy integrált környezetben magasabb szintre juttathatók el a fogyatékosok, mint szegregációban (EVANS 1996). Továbbá előmozdította az integrációs törekvéseket, hogy a deficitdiagnózist felváltotta a specializációs szemlélet, amely már nem csak a fogyatékosokra koncentrál. A deficit szemlélet stigmatizáló, orvosi modellen alapuló, szegregációt éltető. A tanulási problémát valamely deficit tünetének tekintették, amit speciális iskolai elhelyezéssel kívántak kezelni. Éppen ezért nem ritka, hogy orvosokat is bevontak, akik kulcszerepet játszottak az iskolai elhelyezésben. A címkézés, a meghatározott gyermekek kategóriákba sorolása, majd belőlük egy homogénnek látszó csoport alkotása, hozta létre a szegregált oktatást. Ennek a címkézési folyamatnak van egy pozitív oldala is, hiszen így igényelhetők támogatások, különféle juttatások. Mégis, a verbális címkézés egyben pejoratív is, ami elterelheti olyan tényezőkről a figyelmet, amelyek segítenék az eredményes munkát az épekkel (CSÁNYI, 1999).

A pedagógiai modell ezzel szemben az erősségekre, szükségletekre koncentrál. Azt vizsgálja, mire lehet építeni, és nem akarja kiszakítani a gyermeket a társadalomból. Kulcsfogalmai a gyermekközpontúság és a differenciálás. A differenciáláson a tanítási módszerek és tantervek módosítását érti. Ez nem a hagyományos módszerek kiiktatását, csak széleskörű tanítási stratégiák ismeretét és azok lehetőségeihez mért alkalmazását jelenti (LYNAS 1999). Természetesen ez a hazai oktatási viszonyokban 30 fős osztálylétszámmal elég nehezen megvalósítható, de törekedni kell rá.

Integráció alatt azt értem, hogy azonosítható fogyatékosággal rendelkező, hagyományosan speciális iskolákban nevelkedő gyermekeket (vakokat, mozgás-sérülteket stb.) bevonjunk többségi iskolákba. Az 1970-es évek elején széles körben megvitatták a normalizációt. Ez az elgondolás azt hangsúlyozta, hogy a fogyatékos egyéneknek ugyanazon előjogokat kellene élvezniük, mint bárki másnak, valamint életkörülményeiket úgy kell alakítani, hogy azok minél jobban megközelítsék a normál átlagot. Felismerték azt, hogy az iskolák változó módszereivel több gyermek sikeres oktatását lehet elvégezni egyazon keretek között, továbbá, hogy bizonyos speciális segítségre szükség van a sérültekkel kapcsolatban, így megalkották a speciális szükségletek fogalmát (EVANS 1996).

Dr. CSÁNYI YVONNE az integrációt formája és típusa szerint különbözteti meg (JANKÓ-BREZOVAY és VARGÁNÉ 2001, 20. o.):

a) Formája szerint:

- Lokális integráció (az épek iskolájában speciális osztály)
- Szociális integráció (az épek iskolájában külön oktatott sérültek tanórákon kívüli tevékenységeken vesznek részt)

- Funkcionális integráció (a sérült minden tanórán és foglalkozáson részt vesz)

b) Típusa szerint:

- Részleges integráció (lokális és szociális formát valósítja meg)
- Teljes integráció (nevelés-oktatás speciális megsegítéssel történik a nem fogyatékos osztályban)
- Fordított integráció (az épek sérültek csoportjában vannak, elsősorban óvodában)

A legegyszerűbb forma az iskolai integráció terén, amikor *kezdeti együttműködés* alakul ki a többségi és a gyógypedagógiai iskola között. Ez a forma megfelel arra, hogy elinduljon valamiféle nyitás a pedagógusok között is, valamint meggyőződjenek arról, hogy a közös programok szervezése is kivitelezhető. Az integráció teoretikusai a *legfejlettebb formának* tekintik, ha az adott lakóközvet összes fogyatékos gyermeke sérüléstől függetlenül többségi iskolákba járhat. Ez azonban általában nem valósul meg, hiszen a nagyon súlyos fokban sérültek integrálása megoldhatatlan, és sem az épek, sem a sérültek nem tudnak olyan mértékben fejlődni, mint ahogy a képzés elvámá (LÁNYINÉ 1993).

Az sem mindegy, hogy integráció vagy inklúzió valósul meg az iskolában. Az integrált iskolák befogadóak, járhatnak hozzájuk sérült gyermekek, de nem tesznek semmit az érdekükben. Nincs módszerváltoztatás, differenciálás, a pedagógus nem vállal felelősséget a sérült gyermek fejlődését illetően, és a gyógypedagógiai foglalkozások az osztálytól külön folynak. Ez növeli a szakzsargonban „hideg-integrációnak” nevezett jelenség veszélyét, vagyis azt, hogy a sérült gyermeket beiskolázzák ugyan a körzeti iskolába, de ott nem vagy csak részben kapja meg a minimálisan szükséges szakellátást, s nagyon gyakran csak „elvegetál” az épek között (TÖMÖRY 1994). Ezzel szemben, az inklúzív oktatásban kooperatív tanulás van és differenciált oktatás. A siker elsősorban a pedagóguson múlik, aki vállalja a felelősséget a gyermek előmenetelében.

Az integratív oktatás első és legalapvetőbb feltétele nem kerül pénzbe, ehhez egy újfajta gondolkodás szükséges. El kell fogadnunk, hogy minden gyermek különböző, egyedi és egyszeri. Ezért is helytelen, ha minden gyermektől ugyanazt követeljük (WOCKEN 1996). A magyarországi oktatás erőteljesen teljesítményorientált, dominál a frontális osztálymunka és az évenkénti megmértetés. Nagy szemléletváltásnak kell bekövetkeznie az igazán differenciáló oktatáshoz, mivel egy ilyen rendszerbe csak azok a diákok illeszthetők be, akik lépést tudnak tartani az átlaggal. A rendszer rosszul alkalmazkodik a negatív és pozitív eltérésekhez (tehetséges gyermekek). Az alternatív pedagógiai módszerek jobban alkalmaz-

kodnak ezekhez az elvárásokhoz (Waldorf-iskola, Montessori-pedagógia stb.). A pedagógiai sokszínűség elterjedése bizonyára kedvezni fog az integrációnak is (CSÁNYI 1996). A hospitálásaim is arról győztek meg, hogy a tanárok nem alkalmazzák a csoportmunkát és a változatos pedagógiai módszereket, és sokan tartózkodnak kipróbálásuktól. A magas osztálylétszám sem kedvez hazánkban a differenciálás kialakulásának és a speciális szükségletek kielégítésének. Integrációbarát az a pedagógiai program, amely nem teljesítménycentrikus, nem az elméletileg megállapított átlaghoz igazítja a teendőket, hanem az egyes tanulók egyedi fejlettségét tartja leginkább szem előtt, tárgyalja LÁNYINÉ (1993. 25. o.). Nem azt kell követelni, hogy minden gyerek megkaphassa a neki megfelelő iskolát, hanem azt, hogy megkaphassa a neki megfelelő nevelést, gondoskodást (LÓRÁND 1995, 13. o.)!

A szemléletváltozás költségmentes, de az iskolarendszer megváltoztatása pénzbe kerül. Az integrációs osztályokban két pedagógusra lenne szükség, hiszen egy heterogén tanulócsoportról van szó, ahol az adottságok és képességek széles skálája van jelen. Sok esetben elég, ha a másik pedagógus csak alkalmanként jár be az iskolába, és néha vesz részt az osztály munkájában. Ez a tanulók képességeitől függ és a fejlesztésre váró területektől. WOCKEN (1996) szerint a két-tanáros rendszer elengedhetetlen az integrált oktatáshoz.

További feltételek közé tartozik a gyógypedagógussal kialakított jó kapcsolat. A rendszeres konzultáció alkalmával mindkét oldalról megfogalmazott kérdésekre kaphatnak választ, és ha a pedagógus nem biztos a dolgában, kikérheti a szakember véleményét. Elengedhetetlen azonban a pedagógusok gyógypedagógiai ismerete is, mert akkor nem állhat elő az a helyzet, hogy a pedagógus életében először lát meghatározott fogyatékosági típust vagy részképességzavart.

Fontos előfeltétele az integrációnak a tanulócsoport részéről a másság elfogadása. Itt természetesen meghatározó szerepet játszik az osztályfőnök. Minél kisebbek a tanulók, annál természetesebb az elfogadás. Ha idősebb korban kezdődik az integráció, meg kell beszélni az osztállyal és a szülőkkel is. Fontos, hogy lásák az épek, milyen erőfeszítésbe kerül a sérültnek bent maradni az osztályban. Azt is el kell mondani, mennyit kell neki segíteni, és mit lehet tőle elvárni. Az sem segíti az integrációt, ha túlságosan anyáskodnak a sérült felett (LÁNYINÉ 1993). Végül, de nem utolsó sorban a szülők pozitív hozzáállása és támogatása nélkül nem valósulhat meg a sikeres beillesztés (LÁNYINÉ 1993). Hiába akarja az iskola, ha a szülők nem együttműködők.

2 Vak fiatalok integrált nevelésének helyzete hazánkban

A látássérülteknek az épek közötti oktatása nem újkeletű. Dr. MIHÁLYIK SZIDOR „A vakokról” című könyvében (1870) kifejti, hogy megvalósíthatónak tartja a mai tudásunk szerint „hideg integrációnak” nevezett együttnevelést. Dr. SZILY ADOLF (1910) „A vakoknak együttes tanítása látókkal” c. cikkében tudósít a chicagói integrációs gyakorlatról, ami a részleges integrációnak felelne meg. JÁRMER LAJOS 1931-ben fordított integrációt javasol, miszerint a vak gyerekek óvodájába bejárhatnak látók is. (JANKÓ-BREZOVAY és VARGÁNÉ 2001.) Az integrációs törekvések első nagyobb hulláma az 1980-as évekre tehető, amikor a törvényi szabályozásról még nem beszélhettünk, csak a lehetőség megteremtéséről. Az integráció emelkedése érezhető volt az 1993. évi közoktatási törvény integrációt támogató rendelkezései hatására. A harmadik hullám az 1998. évi XXVI. törvény megjelenését követően volt megfigyelhető. A törvény terminális határt szabott 2005. január 1-ig a speciális oktatáshoz szükséges előfeltételek megteremtéséhez (GÖNCZI és PERLUSZ 2002). Az érzékszervi és mozgássérült gyermekek integrációja még mindig kisebb arányt mutat, egyrészt azért, mert jól működő speciális intézményrendszer áll rendelkezésükre, másrészt pedig alacsony az előfordulási arányuk. A középiskolákban a látássérültek oktatása arányaiban magasabb, mint a mozgássérülteké, mert a befogadó intézményeknek költséges átalakításokat kellene végezniük, míg a vakok integrációja bizonyos segédeszközökkel könnyebben megoldható. A vak diákok problémái általában a pontírógép hangjával voltak kapcsolatosak, mert zavarhatja a tanárt és a tanulókat is az eredményes munkában. Úgy néz ki, az integráció elméleti keretei adottak, viszont a pénzügyi bázis még sok helyen rendezetlen.

Az országban elszórtan tanulnak vakok integráltan, ezért nagyon nehézkes az utazó tanári szolgálat megfelelő szintre való fejlesztése. Erre nincs státusz, és pénz sem (FÖLDINÉ 1994). A befogadó iskolákat jobban fel kellene készíteni a rájuk váró feladatukra. Arra, hogy mit várhatnak el a diáktól, és milyen speciális igényei lehetnek. Csak egy bizonyos korig jár ki az utazó tanár a sérülthöz, pedig sok esetben a tanulmányok végeztéig szükség lenne rá.

3 Kutatási módszereim bemutatása

Vizsgálatom célkitűzése, hogy képet kapjak az épek hozzáállásáról az integrált oktatással kapcsolatban. Kíváncsi voltam továbbá a vak diák osztályban betöltött szerepére és arra, hogyan fogadják be ép társai. Ha jól be tud illeszkedni, akkor milyen tényezők (személyiségvonások, barátok, szülő stb.) segítik ebben, és van-e a sikeresen beilleszkedett diákok között hasonlóság. Továbbá, ha az osztály

peremére szorul a vak diák, hogyan élik meg az épek, és milyen okokat hoznak fel a helyzet kialakulására. Van-e esély a helyzet megváltoztatására? Az eredményeket csak erre a sérülésre és mintára vonatkoztatom, hiszen különböző sérülések mást váltanak ki az épekből, és különböző bánásmódot igényelnek.

A Vakok Általános Iskolája szolgáltatta nekem az iskolák nevét és címét Budapesten, ahol kilencedik és tizedik évfolyamon tanulnak vak diákok integrációban. A mintavétel ezért sem lehetett véletlenszerű, ami nagy akadály volt a reprezentativitásnak. 4 olyan iskolába látogattam el, ahol tanulnak vak diákok (A, B, C, D), és egy olyanba (E), ahol egyáltalán nincs integráció. Ez utóbbi iskola volt a kontrollcsoport. Dolgozatomban nem egységes az integráltak és nem integráltak száma, mivel általában alacsonyabb létszámú osztályokban tanultak vakok. A vizsgálatot 9. és 10. évfolyamon középiskolások körében végeztem. A budapesti mintámban (n=236) 128-an nem tanulnak integráltan és 108-an igen.

Alaphipotéziseim között szerepeltek:

- Az integráltan tanuló diákok többet tudnak a vakok oktatási lehetőségeiről, segédeszközök használatáról, az iskolai integrációt ténylegesen elősegítő tényezőkről, mint a nem integráltan tanulók.
- A többségi iskolában tanulók sérült osztálytárs nélkül, sztereotípiák alapján gondolkoznak a vakokról, és pozitív tulajdonságokkal ruházzák fel őket. Nem látnak akadályt, ami az integrációt megnehezítené, és tartózkodnak attól, hogy bármi rosszat mondjanak rájuk. Ezzel szemben, akik együtt tanulnak vakokkal, képesek annak személyiségvonásait figyelembe venni, és nem „porcelánbabaként” kezelik, hanem teljes emberként, akinek lehetnek rossz tulajdonságai is.

3. 1 Az interjúk elemzése

Az iskolákban a kérdőíves módszert egy kvalitatív vizsgálódással egészítettem ki, ami segített az eredmények elemzésében. Azért elemzem először az interjúkat, mert minden osztályban másként valósult meg az integráció. Fontos, hogy figyelembe vegyük a különbségeket a kérdőív elemzésénél is. Az interjúk nagyon informatívak, önállóan is értelmezhetők. Azonban dolgozatomban a kérdőívek és az interjúk elemzését egymás kiegészítésére használtam. A vak diákkal, osztályfőnökével és az iskolák igazgatóival egyéni, félig strukturált, valamint osztályonként öt-hat diákot kiválasztva (épet és vak tanulót) fókusz csoport interjúkat készítettem. A vizsgálatban részt vevő iskolákat a következőképp jelöltem: „A Gimnázium” (2 vak diák 1 osztályban, 25 fő); „B Gimnázium” (1 vak diák, 19 fő); „C Gimnázium” (1 vak diák, 22 fő); „D Szakközépiskola” (2 vak diák 2 osztályban, 22 fő, 20 fő). Az „E Szakközépiskola” vizsgálódásom kontroll csoport-

jaként funkcionált, itt csak a fókusz csoport interjúkat vettem fel. Az iskolák egyedi elemzésétől eltekintek, és összefoglalóan jellemzem a sikeres integrációban részt vevő iskolákat, összehasonlítva azokkal, ahol mindez nem működik jól. Az *1. mellékletben* közlöm az interjúk állandó kérdéseit.

A jól működő integrációs iskolák (B és C iskolák) esetében a vak diák nyitott és alkalmazkodó, aki figyelembe veszi látó társait. Az épek szükségesnek és jónak tartják az integrációt, és oldott légkörű volt a beszélgetés. A pedagógusok önként sokat segítenek, valamint előzetesen felkészítettek. A vak diák minden közös rendezvényen részt vesz (kirándulás, szórakozás, műsorok, testnevelésóra stb.). Meghatározónak tűnt, hogy a sikeresen beilleszkedett vak diákok kevés időt töltöttek a Vakok Általános Iskolájában (korai integráció). Hamarabb hozzászórtak a látó közeghez, és biztonságosabban mozogtak benne. Ezen iskolákban a szülők, tanárok, diákok között jól működik a kommunikáció.

A nem jól működő integrációban részt vevő iskoláknál (A és D iskolák) a következőket találtam hasonlóknak. A vak diákoknak sok elvárásai vannak az ép látásúak felé, és nem törekednek önállóságra (a szülők sem), zárkóztak és magukba fordulók. Közös eseményeken nem vesznek részt, és a kezdeményezést csakis látó társaiktól várják el. Az épek is elzárkóznak nem látó társuktól, sőt egyes esetekben még zavarja is az épeket vak társuk jelenléte. Általában kezdetben volt kommunikáció, érdeklődés egymás iránt, de az évek során fokozatosan megszűnt. Feszélyezett légkörű volt a beszélgetés, és a látók úgy vélik, inkább a vakoknak hasznos az integrálás. Nem biztosak benne, hogy bármilyen előnyük is származna belőle, bár reménykednek. A pedagógusok nincsenek kellőképpen tájékoztatva, segítséget várnak. Ezekben az esetekben a szülők sem együttműködők, nem figyelnek kellőképpen oda gyermekük iskolai beilleszkedésére.

A kontrollcsoport eredményei 9. és 10. évfolyamon jól kimutatják a tudásbeli különbségeket. A társadalmi beillesztésre sok ötletet hoztak, de nem tudják, hogyan lehet a családokat és a vak diákokat segíteni, támogatni. A számukra használatos eszközök ismeretlenek és nem tudnak olyan iskoláról, ahol tanulhat vak diák épekkel. Jó ötletnek tartják az együttnevelést, és szeretnék, ha lenne egy sérüléssel élő osztálytársuk. Biztosak benne, ha tanulna közöttük egy vak fiatal, jót tenne a közösségnek, és könnyen kijönnének vele. Mindenki segítő, és összekovácsolná az osztályt. Nem gondolnak arra a lehetőségre, hogy nem mindenki barátkozik könnyen. Szinte csak pozitív jelzőkkel illetik őket, tehát a „vak” szó megszilárdult sztereotípiát hív elő azokból a látókból, akik nincsenek napi kapcsolatban vak fiattal.

3. 2 A kérdőív elemzése

Első lépésként három kilencedik évfolyamos szakközépiskolás osztályban tettem fel négy kifejtendő kérdést, melyet névtelenül, néhány mondatban kellett leírniuk. A kérdések a következők voltak:

- Egy új vak osztálytárs beilleszkedését hogyan segíthetik az ép társai?
- Egy új vak osztálytárs beilleszkedését milyen viselkedéssel hátráltatják az ép társai?
- Miként kell viselkedni a vak diáknak az új környezetben, hogy a látók befogadják?
- Milyen viselkedéssel nehezítené meg az elfogadását a vak diák?

A kapott válaszokat kategorizáltam, és összesítettem a leggyakrabban előforduló állításokat, majd ezen állításokból szerkesztettem meg a kérdőívemet (2. melléklet). A kérdőív véglegesítése előtt elővizsgálatot végeztem egy kecskeméti gimnáziumban, ahol tanul vak diák látókkal. A kérdőív nagyobb részében arra kértem a válaszadóimat, hogy -2-től +2-ig terjedő skálán fejezzék ki egyetértésüket az állításokkal. Ezt a Likert-típusú skálát másképpen összegző skálának is nevezik (SZOKOLSZKY 2002). A 11–23-ig tartó kérdések túlnyomórészt a vakokkal kapcsolatos mindennapi tudás szintjét mérték, valamint attitűdöket a vakok felé. Az 'Egyéb' kategóriával lehetőséget adtam a saját vélemény megfogalmazására, amely esetleg nem szerepelt az állítások között.

A véglegesített kérdőív adatainak feldolgozása SPSS for Windows 10.0 statisztikai programcsomag felhasználásával történt. Az integráció meglétét, és az iskolák szerinti különbségeket Khi-négyzet próba segítségével értékeltem.

A diákok szüleinek iskolázottsága a következőképpen alakult; az édesanyák legmagasabb iskolai végzettsége öt esetben általános iskola, 11 esetben középiskola és 119 esetben egyetem vagy főiskola. Az édesapák közül hat legmagasabb iskolai végzettsége általános iskola, 134 középiskolát, 96 egyetemet vagy főiskolát végzett. A nem integrációban tanuló diákok nagyobb része (84%) az utcán vagy baráti társaságban találkozott vakokkal (5%). Az integráltan tanulók 91%-ban az iskolát jelölték meg találkozási helynek. A minta 6,4%-ának van vak a családjában.

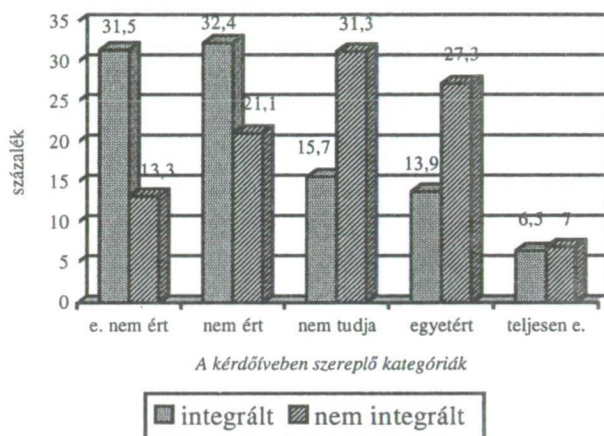
Akik integrációban tanulnak magasabb százalékban, egyáltalán nem értettek egyet azzal, hogy egy vak nem tud a WC-re egyedül elmenni, valamint kevesebb semleges válasz született. Ez elmondható a vakok csöndességét és visszahúzó-dását érintő állításnál is, mert a nem integráltak 23,6%-ban az integráltak pedig csak 12%-ban jelölték be a nem tudom válaszokat. Viszont többen voltak az integráltak közül, akik egyetértettek azzal, hogy a vakok csöndesek és visszahúzódoak. Ez is azt jelzi, hogy a mindennapi kapcsolatban képesek a személyre

vonatkoztatni, és nem általános sztereotípiákban gondolkodni. Hasonlóképpen alakult a beiskolázási lehetőségekkel kapcsolatos állítás esetében a nem tudom válaszok aránya, miszerint a vakok nem járhatnak ép látásúakkal együtt iskolába. A nem integráltak háromszor többen jelölték meg a 'nem tudom kategóriákat' (27,3%), mint az integráltak (8.3%), és az egyáltalán nem értek egyet állításoknál is magasabb volt az integráltak aránya.

Nem hagyható figyelmen kívül az iskolák és integrációk közötti egyéni különbségek, hiszen a kevésbé sikeresen beilleszkedő vak diákok esetében (A és D iskolák) alacsonyabb százalékban adtak szélsőségesen negatív válaszokat. Az említett két iskolánál voltak, aki egyetértettek azzal, hogy nem járhatnak vakok épekkel közös iskolába, azaz nem biztosak abban, hogy tanulhatnak vakok épekkel. A nem integráltak meggyőzőbben állították, hogy a vakok lehetnek nagyon műveltek is (82%), és azzal is nagyobb százalékban értettek egyet, hogy vak nem csak vakkal ismerkedhet. A tudásbeli bizonytalanság megmutatkozik még több helyen a kérdőívnel. A nem integráltak többen jelöltek meg semleges válaszokat a lépcsőn való lesegítéssel kapcsolatban (nem int.: 25%, int.: 11% nem tudom). A nem integráltak magasabb százalékban nem tudták eldönteni, segít-e, ha elmondják, mit ír fel a tanár a táblára (nem int.: 18,4%; int.: 4,6% nem tudom válaszok), és a szülei mindig vele vannak-e (nem int.: 36%; int.: 20% nem tudom válaszok), továbbá a vakok mindig éreztetik-e a másságukat, vagy nem (nem int.: 40,6%; 29,6% nem tudom válaszok). Ha nem kérdezik vakságáról, az is hasznos lehet a nem integráltak szerint (14,1% teljesen ért egyet), azonban ezzel a kérdéssel nagyon alacsony százalékban (5,6%) értettek teljesen egyet az integráltak, és háromszor magasabb százalékban egyáltalán nem (int.: 19%; nem int.: 6,3%). Akik együtt tanulnak vakkal, magasabb százalékban gondolják azt, hogy megsértődhet a poénokon, a többségi iskolában tanulók ennél a kérdésnél is bizonytalanabbak voltak (Egy vak osztálytárs beilleszkedését segíti, ha nem sértődik meg a poénokon – nem int.: 4%; int.: 15% egyáltalán nem ért egyet, nem int.: 29%; int.: 21% nem tudja).

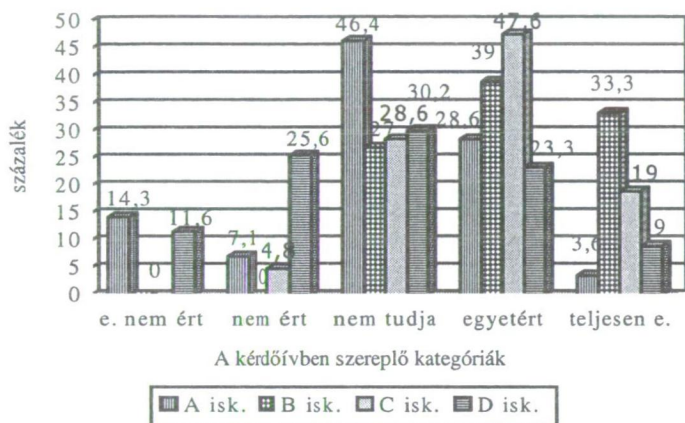
Az integrációban tanulók természetesebben tudnak viselkedni a vakokkal, és közülük nagyobb százalékban azt állítják, hogy a vak osztálytárs beilleszkedését nem segíti, ha a kedvéért átalakítják az osztálytermet – 1. ábra – (nem int.: 13,3%; int.: 31, 5% egyáltalán nem ért egyet). A vak diákkal együtt tanuló csoportoknál nyilvánvalóbb, hogy nem szükséges a terem átrendezése, hiszen jól tudják, képes a látássérült ember is a biztonságos közlekedésre, ha megtanulja. Ezzel szemben a kontrollcsoport (nem integrált) nagyobb része nem tudja erre az állításra a helyes választ, illetve egyetértenek a kijelentéssel. (Az ábráknál a rövidítések a következő kategóriákat takarják a kérdőívbeli: e. nem ért = egyáltalán

nem ért egyet, nem ért = nem ért egyet, nem tudja, egyetért, teljesen e = teljesen egyetért.)



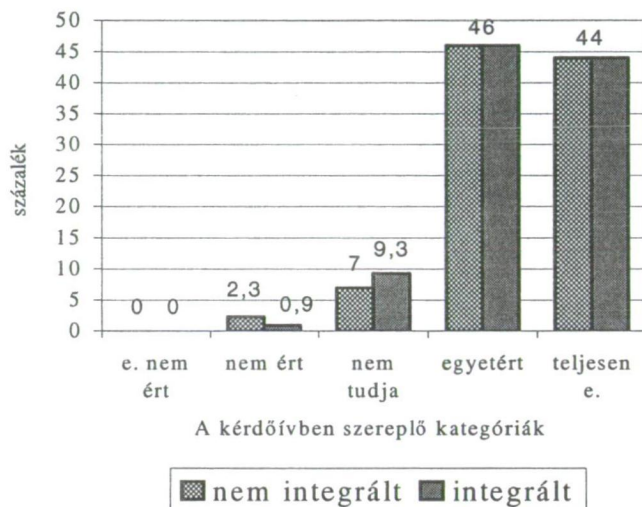
1. ábra: Egy új vak osztálytárs beilleszkedését segíti, ha hozzá alakítják az osztálytermet

Az integrációban tanulók többen beírták, hogy kevésbé barátkoznának vakkal az osztályban (8,3%), míg a nem integráltak csak 0,8%-ban tiltakoztak, és magasabb százalékban értettek egyet ezzel. Akik nem tanulnak együtt látássérülttel, azok nem tudják elképzelni, hogy lehet valami speciális abban, ha vakkal barátkoznak. Ez egy feltétlen elfogadást jelent elméletben. Az osztályokra lebontott elemzésekből kiderül, hogy a „B” és „C” iskolákban sokan barátkoznak velük, és ők is szeretnének a látókkal kapcsolatot fenntartani, nem csak a vakok világában élni. A „D” iskolában a vak diákok szinte csak egymással foglalkoznak a látók szerint, ami osztálytársaiknak nem jó, mert nem ismerhetik meg jobban őket. Az „A” és „B” iskolákban nemleges válaszok nincsenek, és az egyetértési arány előfordulása a „B” és „C” iskolákban a legmagasabb, ahol jónak mondható az integráció. Ezt a 2. ábra is jól mutatja.



2. ábra: Ha lenne egy vak osztálytársam, szívesen barátkoznék vele

Az integrált osztályok mintegy fele tartotta nagyon fontosnak, hogy a vak ne sajnáltassa magát (52,8% teljesen egyetért), míg a nem integráltaknál kevesebben értettek ezzel egyet (35%), és több volt a bizonytalanok közöttük (nem int.: 14,1%; int.: 9,3% nem tudom válaszok). Ha megfigyeljük osztályokra lebontva a válaszok arányát, akkor az derül ki, hogy a két kevésbé sikeres beilleszkedés esetében kétszer annyian jelölték meg a teljesen egyetért kategóriát a 'Ne sajnáltassa magát' állítás esetében („A” iskola: 60,7%; „B” iskola: 37,5%; „C” iskola: 38,1%; „D” iskola: 60,5% a teljesen egyetértek válaszok). Nyomatékosabban várják az egyenértékű viselkedést a vakoktól azok az osztályok, ahol kissé elszigetelődtek látó társaiktól a vak diákok. Több kérdésben jól illeszkedik az integráltak és a nem integráltak eredménye. Mindkét csoport fontosnak tartja, hogy a vak diák legyen társaságkedvelő – 3. ábra – (nem int.: 44,5%; int.: 43,5% teljesen egyetért), életvidám (nem int.: 49,2%; int.: 46,3% teljesen egyetért) és nyitott (nem int.: 60%; int.: 55% egyáltalán nem ért egyet, hogy zárkózott legyen). Szerintük az sem segíti az integrációt, ha látó társai kinevetik (nem int.: 78,9%; int.: 77,8% egyáltalán nem ért egyet), és fogyatékosnak nézik (nem int.: 67,2%; int.: 60,2% nem ért egyet).



3. ábra: A vak osztálytárs beilleszkedését segíti, ha társaságkedvelő

A fentebbi eredmények is azt mutatják, hogy bizonyos kérdéseknél az integráltan tanulók határozottabb válaszokat adtak, és kevesebb volt közöttük a bizonytalanok, azonban némely kérdésre, egyhangú válaszok születtek mindkét csoportnál. Az integrált és a kontrollcsoport is olyan viselkedést tart megfelelőnek egy vak sikeres beilleszkedéséhez, amely minden ember számára kívánatos. Azonban nem mindenki lehet nyitott és társaságkedvelő, amit az integráltan tanuló diákok a vakokra is kiterjesztenek. Nem képeznek külön kategóriát, mint a kontrollcsoportnál, hanem teljes emberként tudják őket kezelni a mindennapokban, akiknek lehetnek jó és rossz tulajdonságai is.

3. 3 A kérdőívben és az interjúban kapott eredmények összevetése

Mindkét elemzési módszerrel jól kimutatható különbségek találhatók az integráltak és a hagyományos iskolai rendszerben tanulók között. Ez már a kérdőívek kitöltésénél is megmutatkozott. A kérdőív kitöltése során a kontrollcsoportot képező osztályok csendben voltak, és nem volt nevetgélés, mint az integrált osztályokban, ahol egyes jelzőket vagy állításokat hajlamosak voltak a vak társakra vonatkoztatni (pl. „Mosolyogjon”, „Elhívják közös bulikba”), más kérdéseket pedig teljesen egyértelműnek vettek (pl. „Kinevetik”, „Vakságát kihasználják”). Az integráltaknak az is feltűnt, hogy a kérdőívemben jobban kellett volna szűkítenem a vakokra vonatkozó pontokat, és nem „egy vak gyerek”-ről beszélni. Számukra

már nem létezik ilyen kategória, meg kell határozni a korát, sérülésének fokát, látott-e valaha stb. Nem gondolkoznak sztereotípiákban, és nem általánosítanak, hanem a saját osztálytársukra vonatkoztatnak. Ez tükröződik a kérdőívek csoportonkénti elemzésénél is.

Ezzel szemben a nem integrációban tanuló osztályoknál jobban általánosítanak, és pozitív előítéleteik vannak. Kellemes tulajdonságokkal ruházzák fel a vakokat, és nem gondolják igazán végig, hogy ugyanúgy lehetnek rossz tulajdonságaik, mint bármelyikünknek. Ha mégis vannak, azt a környezetük okozta. Nem látnak akadályt a kommunikációban, és fenntartások nélkül éltetik az integrációt. A nehézségek szerintük csak abból adódhatnak, hogy nem tud azokból a könyvekből tanulni, mint az épek. Nem gondolnak arra, hogy esetleg összeférhetetlen személyiséggel rendelkezik. Úgy gondolják, biztosan közel kerülnének hozzá, és ha kell, vállalkoznának egy személyiségvonás megváltoztatására is. Bármilyen nehézség adódhat, ők megoldanák. Azért állítják ezt ilyen egyértelműen, mert még nem találkoztak integrált iskolával. Ahol együttnevelés zajlik, ott természetesen el tudják képzelni ezt az oktatási formát annak minden előnyével és hátrányával. Az integrált oktatásban résztvevők nem a vakságuk alapján ítélik meg a vakokat, hanem a személyiségük az elsődleges. A kontrollcsoport többsége nincs vakokkal kapcsolatban, és csak utcán találkozik velük, általában még csak nem is tudják, hogy vannak már olyan intézmények, ahol megvalósul az együttnevelés. Az integrációnak csak az előnyeit veszik észre, és finomkodva közelítenek a sérültekhez. Állításukkal ellentétben az eredmények azt mutatják, nem tekintik teljes értékűnek a vakokat, hiszen negatív tulajdonságokkal nem illetik őket, nem tartanak helyesnek, ha kérdezzetnék vakságáról, elképzelhetetlennek tartják az összeférhetelenséget, és nem tartják annyira lényegesnek, hogy a vak diák is alkalmazkodjon bizonyos esetekben.

Az integrációban tanuló látók nyíltabban felvállalják igényeiket, és szerintük a vaknak is sokat kell alkalmazkodni, és nem szabad elvárnia a feltétlen odafigyelést. A „D” iskolában még kezdeti stádiumban van az integráció, hiszen a kilencedik évfolyamon a vizsgálat elvégzésekor még csak 8 hónapja, a tizediken pedig másfél éve tanulnak együtt. De már itt is jól látható, hogy az osztály nem úgy viszonyul hozzájuk, mint az első hónapokban. Az osztályfőnökök ezt problémának gondolják, holott ez is az integráció megvalósulásának egyik lépcsőfoka. Már nem bánnak velük úgy, mint egy sérülttel, és nem kímélik annyira. Az eredményes integrációban tanuló vakok esetében, ahol a közösség is elfogadja őket, azt hangsúlyozták a látók és maguk a vak diákok is, hogy fontos a vidámság, a nyitottság és a bizalom a látók felé. Egyesek szélsőségesen felvállalták, hogy a vak társaikon múlik majdnem minden. Míg azokban az osztályokban, ahol perem-

re kerültek a sérültek, és nincs élő kapcsolat a társaikkal, a kezdeményezést, optimalizmust, alkalmazkodó készséget első helyre tették a sikeres beilleszkedés felé vezető úton.

A kérdőívek és az interjúk eredményei között nem találtam eltéréseket, és a két módszer kiegészítette egymást, alátámasztva az alaphipotéziseimet. Az integrációban tanuló látók lényegesen több tudással rendelkeznek-e a vak társaik világáról, tanulási lehetőségeikről, mindennapjaikról, a velük való bánásmódról, mint a többségi iskolában tanulók. A másik felállított hipotézisem is beigazolódtott, mert a kontrollcsoport ideális helyzetként látja az integrációt, ahol nem merülhetnek fel gondok. Arról nem tudnak semmit, hogyan működik az együttnevelés, és van-e ilyen Magyarországon a gyakorlatban. A látássérültekről pozitív sztereotípiáik vannak, és az átlagostól pozitív irányban eltérő jelzőkkel illetik őket („zenekedvelők, okosak, kedvesek, barátságosak, akik nem tesznek semmi rosszat”). A vak diákkal együtt tanulók ezt másként látják, és képesek észrevenni, hogy nem lehet „egy vakról” beszélni – ami a kérdőívem során már szemet szűrt nekik –, mert mindegyik látássérült másmilyen ember.

4 Az eredmények felhasználása a gyakorlatban

A megkérdezettek többségének javaslati megegyeznek a bennem kialakult állásponttal, miszerint:

- Minél korábban elkezdődik az integráció, annál könnyebb megszokni az épeknek a vak társat, valamint a sérültnek a látó közösséget.
- Fontos az olyan közös programok szervezése, ahová látók és látássérültek is elmehetnek, és lehetőségük van a másik világának megismerésére kötetlenebb formában.
- Hasznos lenne a tapasztalatok kicserélése azon intézmények között, ahol jól működik az integráció, a diákok is részesei lehessenek ennek a tapasztalatcserének.
- A tanároknak bővebb tájékoztatást kellene nyújtani vagy a képzésükbe beiktatni az integrált nevelést és a gyógypedagógiai ismereteket.
- Elengedhetetlen az integráló intézménnyel való rendszeres kapcsolattartás.
- Az utazó tanári szolgálatot hatékonyabbá kell tenni.
- A vakoknak biztosítani kell a Notebook használatát, kivéve ezzel az osztályban folyó munka hangos zavarását.
- Hasznos lenne a szülők tájékoztatása gyermekük önállóságát elősegítő ajánlott szülői magatartásról, mert ez jobban segíthetné a gyermekük önállósulását.

- A beintegrált diákok tanulmányainak folyamatos nyomon követésére lenne szükség.
- A sikeresebb együttműködés érdekében (látó és vak diák között) csoport- és személyiségfejlesztő tréningek biztosítása szükségeltetik.

Több javaslat olyan reformokat követel, melyek megvalósítása nem megy egyik pillanatról a másikra, és megvalósításukhoz hiányzik az anyagi fedezet. Mégis lehetőségeinkhez mérten mindent meg kell tennünk a sikeres együttnevelés érdekében. A Budapesti Módszertani Központ a fentebbi pontok közül többet feladatának tart, az általam látogatott iskolákban a pedagógusok mégis elégedetlenek a gyógypedagógusok és utazó tanárok munkásságával, és a legtöbb esetben – elmondásuk szerint – egyedül kell megbirkózniuk a feladattal. Ezzel ellentétben a Módszertani Központ vezetője beszámolt nekem a tájékoztatásról és a pedagógusok passzivitásáról, miszerint nem mennek el a továbbképzésekre és az oktatófilmekre, tájékoztató könyvekre nem tartanak igényt. A mai pedagógusképzés változtatására lenne szükség, ahol már a főiskolákon, egyetemen hallanak az integrációról a leendő pedagógusok. Így nemcsak az első szeptemberi tanórán találkozónának a sérülttel, akiről azt sem tudják, milyen bánásmódot igényel. A hagyományos frontális osztálymunka sem kedvez az integrációnak, ezért törekedni kellene csoportmódszerre és egyéb alternatív, esetleg kéttanáros munkára, csökkentett osztálylétszámmal.

Az integrált oktatásból mindenképpen sokat tanulhatnak a látók, és élethosszig tartó készségeket szerezhetnek, azonban nem mindegy, hogy milyen módon.

Felhasznált irodalom

- BÁGYA FERENCNÉ (1994): A család és a korai fejlesztés szerepe a látássérült gyermek életében, *GYOSZE*, XXII. Évf. 10. sz. 132–135.
- CSÁNYI YVONNE – ZSOLDOS MÁRTA (1994): Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. *Új Pedagógiai Szemle*, XLIV. évf. 12. sz. 41–50.
- CSÁNYI YVONNE (1993): Integrált fejlesztés a kutatás szintjén. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában, Az integrált fejlesztés lehetőségei. Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest, 1993., 22–28.*
- CSÁNYI YVONNE (1999): Integráció, befogadás. Nemzetközi kitekintés, hazai megvalósulás. In: Kereszty Zsuzsa: *Mindenki iskolája, Sajátos nevelési szükségletű gyerekek többségi iskolában.* Mondat Kft. Budapest, 1999., 37–54.
- EVANS, PETER – LABON, DON – MCGOVERN, MARY ANN (1996): Speciális nevelési szükségletű tanulók integrációjának alapelvei és gyakorlata. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Közösen, Szemlénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról.* BGGYTF. Budapest, 1996., 9–15.
- FÖLDINÉ ANGYALOSSY ZSUZSA (1994): A vakok és alig látók integrált nevelésének-oktatásának helyzete hazánkban, *GYOSZE*, XXII: évf. 2. sz. 131–136.
- GÖNCZI RITA – PERLUSZ ANDREA (2002): Az integrált nevelés szakmai feltételeit javító pályázati lehetőségek eredményeinek tapasztalatai, *GYOSZE*, XXX. Évf. 3. sz. 175–186.

- KALTENBACH JENŐ (1998): Előfutárok és fontolva haladók. In: Halmi Gábor (szerk.): *A hátrányos megkülönböztetés tilalmától a pozitív diszkriminációig – A jog lehetőségei és korlátai. Tanulmánykötet.* Budapest, Adu-Print – INDOK, 1998., 13–17.
- KERBER ZOLTÁN (1999): Pro és kontra integrációról.
- KOVÁCS CSONGOR (1980): A látási fogyatékosok iskolai nevelése. In: Dr. Illyés Sándor (szerk.): *Gyógynevelési alapismeretek*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1980., 124–132.
- JANKÓ-BERZOVAY PÁLNÉ – VARGÁNÉ MEZŐ LILLA (2001): Az integrált nevelést-oktatást segítő módszertani központ modellje a gyengénlátók iskolájának gyakorlatában. Budapest, 2001.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER ÁGNES (1992): A külföldi integrációs modellek tanulságai a hazai alkalmazás számára. *Új Pedagógiai Szemle*, XLII. évf. 4. sz. 52–59.
- LÓRÁND FERENC (1995): Lehet-e az iskola mindenkié? *Új Pedagógiai Szemle*, XLV. évf. 9. sz. 9–15.
- LYNAS, WENDY (1999): Az integrált nevelést előmozdító tényezők. In: Kereszty Zsuzsa: *Mindenki iskolája, Sajátos nevelési szükségletű gyerekek többségi iskolában.* Mondat Kft. Budapest, 1999. 65–74.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (2002): Integrált nevelés a nemzetközi és hazai oktatásszervezésben, *GYOSZE*, XXX. évf. 1. sz. 11–13.
- NEUGEBAUER, HANS et al. (1993): Látássérültek fogyatékos-specifikus gondozása általános iskolában, Kísérleti modell. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában, Az integrált fejlesztés lehetőségei.* Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest, 1993., 88–96.
- ÖRKÉNYINÉ DEÁK ADRIENN (1998): Az integrált nevelés helyzete Angliában. www.oki.hu/PrinterFriendly.asp?Kod=1998-10-vi-Orkenyine-Integralt.html
- PÁLHEGYI FERENC – GEDE LIVIA (1979): Társadalmi sztereotípiák fogyatékosokkal kapcsolatban. In: Dr. Pálhegyi Ferenc (szerk.): *Látássérültek személyiség-és csoportproblémái.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993., 163–173.
- PÁLHEGYI FERENC (1978): A látássérült gyermek pszichoszociális környezete. In: Dr. Pálhegyi Ferenc (szerk.): *Látássérültek személyiség-és csoportproblémái.* Nemzeti Tankönyvkiadó, BUDAPEST, 1993., 174.178.
- SZOKOLSZKY ÁGNES (2002): *Kutatási módszerek a pszichológiában: Tesztek, kérdőívek, attitűdskálák, Közvetlen megfigyelés, Interjú.* Ideiglenes jegyzet. Szeged, 2002.
- TEMMEI MÁRTA – NÉMETH MÁRTA (1995): Felmérés a Vakok Állami Intézete kollégiumából kiköltözöttek életéről, *GYOSZE*, XXIII. évf. 1. sz. 85–94.
- The Salamanca Statement, On principles, policy and practice in special need education (1994).
- TÖMÖRY ÁKOS (1994): Fogyatékosok oktatása. Helyhatározók. *HVG XVI.* évf. 17. sz. 1994. ápr. 29. 95-
- WEINLÄDER, H. (1972): Az „attitűd” mint a látássérültek szociálpszichológiájának alapfogalma. In: Dr. Pálhegyi Ferenc (szerk.): *Látássérültek személyiség-és csoportproblémái.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993., 145–162.
- WOCKEN, HANS (1996): Iskolai teljesítmények heterogén tanulócsoportban. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Közösen, Szemlénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról.* BGGYTF. Budapest, 1996., 98–

1. melléklet

A félig strukturált interjúk során a következőkre tértem ki:

Az egyéni interjúk állandó kérdései a vak diákoknál:

- vaksága eredete
- a Vakok Általános Iskolájába mennyi ideig járt
- hogy talált az iskolára
- a váltást hogyan élte meg
- ki segíti a tanulásban
- családja buzdítja-e önállóságában
- modernebb eszközöket igénybe venné-e (pl.: Notebook)

Az egyéni interjúk állandó kérdései az igazgatókkal:

- speciális profil
- képzési rendszer
- alapító okirat
- emelt fejkvótát mire költik
- volt-e már sérült
- kapcsolat a szülőkkel
- tanárok felkészítése
- pályázatok
- utazó tanárral kapcsolat

Az egyéni interjúk állandó kérdései az osztályfőnökkel:

- mire emlékszik vissza az a kezdeti időszakból
- felkészítették-e
- vannak-e jelenleg kérdései

A fókusz csoport kérdései integrált osztálynál:

- mit jelent az integráció
- mivel lehetne segíteni (társadalmi, iskolai, családi szinteken)
- a kezdet milyen volt
- szoktak-e róla beszélni (vak diákkal, oszt. főnök)
- milyen továbbtanulási lehetőségek vannak
- előnyeik vannak-e (többségi iskolásokkal szemben, integrációnak)

A kontroll csoport állandó kérdései:

- tudják-e mit jelent az integráció
- mivel lehetne a sérültek, vak emberek beillesztését segíteni különböző szinteken
- hallottak-e már együttnevelésről
- vannak-e eszközök, melyek segítenék az épekkel együtt való tanulást
- mitől függ a sikeres integráció
- előnyei, hátrányai
- az osztállyal foglalkozik-e valaki
- van-e lehetőség tapasztalatcserére
- mikor tudta meg, hogy lesz egy vak diák az osztályában

2. melléklet

A vizsgálatban használt kérdőív

A Szegedi Tudományegyetem hallgatója vagyok, és a vakok integrációjáról készíték dolgozatot. Sokat segítenél nekem, ha őszintén válaszolnál a kérdéseimre. A kitöltés névtelen és senki sem tudja meg, te mit válaszoltál. Segítségedet köszönöm szépen!

1. Nemed: _____ Mai dátum: _____
2. Életkorod: _____
3. Iskolád típusa: _____
4. Lakóhelyed (város, kerület): _____
5. Évfolyamod: _____
6. Szüleid legmagasabb iskolai végzettsége. A megfelelőt húzd alá!

Édesanyád:	általános középfiskola főiskola, egyetem	Édesapád:	általános középfiskola főiskola, egyetem
------------	------------------------------------------------	-----------	------------------------------------------------
7. Találkoztál-e már vakkal? : _____
8. Ha igen, hol? _____
9. A szűkebb vagy tágabb családjában van-e vak? _____
10. Hol hallottál vakokról?
 - ❖ családban
 - ❖ iskolában
 - ❖ filmben
 - ❖ olvastam róluk
 - ❖ sehol nem hallottam róluk
 - ❖ egyéb: _____

A következőkben kérlek, karikázd be, hogy a -2 és 2-ig terjedő skálán mennyire értesz egyet az állításokkal!

-2	-1	0	1	2
egyáltalán nem érték egyet	nem értek egyedül	nem tudom	egyedül értek	teljesen egyet érték

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 11. Egy vak gyerek még a WC-re sem tud egyedül elmenni. | -2 -1 0 1 2 |
| 12. Egy vak gyerek jobban szeret egyedül a sarokban ülni, mint társaival játszani. | -2 -1 0 1 2 |
| 13. Egy vak mindig visszahúzódo és csöndes. | -2 -1 0 1 2 |
| 14. A szülei mindig vele vannak. | -2 -1 0 1 2 |
| 15. A vakok nem járhatnak ép látásúakkal együtt iskolában. | -2 -1 0 1 2 |
| 16. Ha egy vak jól megismeri környezetét, magabiztosan tud közlekedni és tájékozódni. | -2 -1 0 1 2 |
| 17. A vakok lehetnek nagyon műveltek is. | -2 -1 0 1 2 |
| 18. Egy vak csak vakkal ismerkedhet. | -2 -1 0 1 2 |

- | | |
|--------------------------------------------------------------------|-------------|
| 19. Kellemetlen vakkal egy társaságban megjelenni. | -2 -1 0 1 2 |
| 20. Egy vak mindig érezteti, hogy más, mint a többiek. | -2 -1 0 1 2 |
| 21. Ha lenne egy vak osztálytársam, szívesen barátkoznék vele. | -2 -1 0 1 2 |
| 22. Egy vak sohasem humoros. | -2 -1 0 1 2 |
| 23. Mindenki ép látással születik, csak később veszi el a látását. | -2 -1 0 1 2 |

Egy új vak osztálytárs beilleszkedését segíti, ha az ép látású társai:

- | | |
|-----------------------------------------------------|-------------|
| 24. Lesegítik a lépcsőn. | -2 -1 0 1 2 |
| 25. Betegségéről nem kérdezik. | -2 -1 0 1 2 |
| 26. Elmondják, mit ír fel a tanár a táblára. | -2 -1 0 1 2 |
| 27. Kinevetik. | -2 -1 0 1 2 |
| 28. Az ebédet felszolgálják neki. | -2 -1 0 1 2 |
| 29. Kisebb értékűnek tartják. | -2 -1 0 1 2 |
| 30. Vakságát kihasználják. | -2 -1 0 1 2 |
| 31. Fogyatékosnak nézik. | -2 -1 0 1 2 |
| 32. Elmondják, mit milyennek látnak a látók. | -2 -1 0 1 2 |
| 33. Elhívják közös bulikba. | -2 -1 0 1 2 |
| 34. A társaság teljes értékű tagjának tekintik. | -2 -1 0 1 2 |
| 35. Nem viselkednek vele úgy, mint egy látóval. | -2 -1 0 1 2 |
| 36. Hozzá alakítják az osztálytermet. | -2 -1 0 1 2 |
| 37. Csak ha szüksége van segítségre, akkor segítik. | -2 -1 0 1 2 |
| 38. Egyéb: _____ | |

A vak osztálytársnak a következőképpen kell viselkednie, ha be akar illeszkedni a közösségbe:

- | | |
|------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 39. Ne sajnáltassa magát. | -2 -1 0 1 2 |
| 40. Társaságkedvelő legyen. | -2 -1 0 1 2 |
| 41. Legyen életvidám. | -2 -1 0 1 2 |
| 42. Zárkózott legyen. | -2 -1 0 1 2 |
| 43. Mesélje el, hogyan vakult meg. | -2 -1 0 1 2 |
| 44. Mosolyogjon. | -2 -1 0 1 2 |
| 45. Viselkedjen úgy, mint egészséges társai. | 2 -1 0 1 2 |
| 46. Mutassa meg, ő is képes a tanulásra. | -2 -1 0 1 2 |
| 47. Ne sértődjön meg a poénokon. | -2 -1 0 1 2 |
| 48. Tulajdonítson nagy jelentőséget vakságának. | -2 -1 0 1 2 |
| 49. Legyen elnéző azokkal a látókkal, akik még nem találkoztak vakkal. | -2 -1 0 1 2 |
| 50. Ne várja el mindenki odafigyelését. | -2 -1 0 1 2 |
| 51. Ne szóljon senkihez. | -2 -1 0 1 2 |
| 52. Használja ki azokat, akik segítenének neki. | -2 -1 0 1 2 |
| 53. Barátkozzon ép látásúakkal is. | -2 -1 0 1 2 |
| 54. Egyéb: _____ | |

Abstract

Integration started on a research basis at the beginning of the 1980's. The Act on Public Education 1993 and the Act on Public Rights of Persons with Disabilities and on their Equal Opportunities 1998 have provided the legislative basis. It has been an issue since then how we can integrate children with disabilities into local schools. I investigated ordinary schools where blind students study with sighted students. There are just a few studies about the effect of integration on sighted; therefore I was interested in their point of view, opinions, feelings, knowledge about blind people and most of all whether they can take an advantage of being together with somebody who lives with a disability. So I have investigated two groups of students (5 classes studying in integration and 5 classes studying without any special needs student – control group). 236 children have been surveyed in Budapest, mainly in two educational settings. They were between 15 and 17. A questionnaire had been used I prepared and I also made several interviews with the blind students, with their class master, with the head of the school, and some focus group interviews with 6 students in the control group and in the integrated classes as well included the blind girls or boys. The differences were pointed out between the integrated classes and the control group regarding their knowledge and their attitudes towards blind people, and found what the main factors are in effective classes where everyone feels comfortable, and what leads to an unsuccessful inclusion. This research is of great importance as we can transfer most of the results into practice. As a conclusion it is obvious that sighted students can learn a lot in an integrated situation but it should not be ignored what and how they do it.