

Vak diákok iskolai integrációja hatásának vizsgálata magyar és angol mintán

Pap Erika

Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Pszichológia Tanszék, Szeged

e-mail: pap.erika@gmail.com

Absztrakt

A kutatás témája vak diákok iskolai integrációja hatásának vizsgálata magyar és angol diákok részvételével, 524 fős mintán. Mindkét országban összehasonlító vizsgálat készült integrációban résztvevő, és olyan iskolák között, ahol nem tanul vak diák. A kutatás célja volt megfigyeléseket gyűjteni az épek hozzáállásáról az integrált oktatással kapcsolatban, és feltárni, hogy a vakságról szerzett egyéni tapasztalatok miként hatnak a vak emberek felé közvetített attitűdökre. Cél volt továbbá vizsgálni a vak diák osztályban betöltött szerepét, és a szociális integráció folyamatát. A vizsgálat feltételezi, hogy az integrációban tanuló diákok Magyarországon és Angliában egyaránt, több ismerettel rendelkeznek a vakságról, mint azok, akik nem tanulnak együtt vak diákkal. Továbbá az oktatásban jelen van a sikeres és sikertelen integráció, és az utóbbi esetben az együttnevelés nem segíti elő a másság elfogadását. Az önállóan kifejlesztett kérdőív egyéni és fókusz csoport interjúkkal egészült ki, mely kiterjedt az osztályokra, vak diákokra, szüleikre (a magyar vak diákok esetében), az osztályfőnökökre, a vak diákok osztályában tanító néhány pedagógusra és a magyar mintán az iskolák vezetőire. A dolgozat ismerteti a két ország közötti jelentősebb különbségeket továbbá megfogalmaz néhány javaslatot a hatékony integráció érdekében.

Kulcsszavak: látássérültek, integráció, esélyegyenlőség

1. Bevezetés

Ez a kutatás egy korábbi munkámhoz kapcsolódik, amely során vak diákok iskolai integrációját vizsgáltam öt budapesti iskolában (PAP, 2005). A látó osztálytársak szempontjából közelítettem meg a témát korábban és most is, mert azt kevesen teszik. Egy oktatási folyamat eredményességét és működését akkor lehet igazán jól megérteni, ha az egész rendszert figyeljük, és nem emeljük ki valamelyik egységét. Az integrált oktatás vizsgálata nem csupán a sajátos nevelési igényű diákok miatt lényeges, éppen ezért tartom fontosnak a befogadó közösség vizsgálatát is.

A fogyatékkal élők társadalmi és iskolai integrációja az elmúlt két évtizedben fontos társadalmi céllá vált Magyarországon és Angliában egyaránt. Magyarországon az 1980-as években indult program a fogyatékkal élők normál iskolai osztályokba való integrálására, azonban máig vita tárgya, hogy az iskolai együttnevelés oktatásszervezési szempontból ténylegesen megvalósítható-e, illetve milyen pedagógiai intézkedések szükségesek hozzá (MESTERHÁZI, 2002).

Magyarországon a főként didaktikai és módszertani szempontú kutatások elsősorban az önálló tanulási folyamatokra, differenciálásra, valamint a reális teljesítményértékelésre koncentráltak, általában gyógypedagógiai szempontból vizsgálódva. Több kutatás kimutatta, hogy ha sikeres az integráció, a sérültek jobban fejlődnek, valamint a felnőtt életben való társadalmi szintű beilleszkedésükkel kevesebb gond lesz (CSÁNYI, 1993). Az angol szakirodalom többek között foglalkozik az integrációs osztályközösségek működésével (ALLURA, 2002), az inklúzió szociális hatásaival (MARAS és BROWN, 2000; McGaha és FARRAN, 2001) illetve a befogadó diákok és a sajátos nevelési igényű diákok tanító pedagógusok attitűdjeinek vizsgálatával (PRASINER, 2003; DUPOX, WOLMAN, ESTRADA, 2005, VALCHOU, 1997). Az angol szakirodalom áttekintése azt mutatja, hogy az eddigi vizsgálatok ott sem fektettek igazán nagy hangsúlyt az épek nézőpontjára. Leginkább a fogyatékkal élők szempontjából vizsgálták az inkluzív oktatást, ami számukra szinte mindig előnyvel jár (TOPPING és MALONEY, 2005, PAP, 2005). Amerikai tapasztalatok alapján GRIFFITH, COOPER és RINGLABEN (2002) tanulmányukban rámutatnak, hogy az épek szinte nincsenek felkészítve a sérült társ fogadására, ami miatt nem is várható el a sikeres együttműködés, sem a diákoktól, sem a pedagógusoktól. Ezért is szükséges és időszzerű a befogadó közösség vizsgálata és egyben felkészítése is az új oktatási helyzetre.

1.1. Az integrált oktatás

A fogyatékkal élő gyermekek integrált oktatásának gondolata nemzetközi szinten az 1960-as évek polgári jogvédő mozgalmából indult, amellyel egy időben, hasonló eszméért harcolt az olaszországi antipszichiátriai mozgalom is (FÖLDES, 2003). Az 1970-es évek elején széles körben foglalkoztak a „normalizáció” kérdésével; ez az elgondolás azt hangsúlyozta, hogy a fogyatékkal élő egyéneknek ugyanazon jogokat kellene élvezniük, mint bárki másnak, és 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.

Az sem mindegy, hogy integráció vagy inklúzió valósul-e meg az iskolában. Az integrált iskolákba ugyanis járhatnak úgy is sérült gyermekek, hogy valójában nem tesznek semmit az érdekükben. Ebben az esetben nincs módszerváltoztatás, differenciálás, a pedagógus nem vállal felelősséget a sérült gyermek fejlődését illetően, és a gyógypedagógiai foglalkozások az osztálytól külön folynak. Az ilyen helyzet növeli a szakzsargonban „hídeg 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 szembe állítható az inkluzív oktatás – az Angliában uralkodó oktatási forma –, amelyet kooperatív tanulás és differenciált oktatás jellemez. Ez a megközelítés a rendszer összes elemét figyelembe véve vizsgálja a kapcsolati hálózat összefüggéseit (PETŐ-NAGY, 2004). A probléma nem a gyermeké (elméletileg), és a siker elsősorban a pedagóguson múlik, aki vállalja a felelősséget a gyermek előmeneteléért. Nem a gyermeknek kell igazodnia a rendszerhez, hanem a környezet kellően felkészült a speciális igényekre. Nemzetközi tendencia, hogy az integrációt, mint terminust felváltja az inklúzió (GHESQUIERE és mts., 2004). Az integrációt és az inkluzív oktatást leginkább az ENSZ gyermekjogi politikája (UN Convention on the Rights of the Child, 1989), és a fogyatékkal élők esélyegyenlőségi jogaival foglalkozó szabályok valamint a Salamancai Tézisek

hatják át (1994 UNESCO Report on the education of children with disabilities, Salamanca Statement). Spanyolország kormánya és az UNESCO Párizsi Központja a „Speciális szükségletűek nevelése; lehetőség és minőség” címmel világkonferenciát rendezett 1994-ben, amelynek fő témája az integrált nevelés egy továbbfejlesztett formája, a befogadó (inklúzív) iskolai oktatás volt (CSÁNYI és ZSOLDOS, 1994).

Mindegyik említett kiáltvány, egyezmény az emberei jogok, az esélyegyenlőség irányába mutat, mely megjelenik az oktatásban is (FLORIAN, 2005). Mindezekhez kapcsolható még LÁNYINÉ E. ÁGNES (2004) gondolata, hogy a fogyatékkal élők integrációját egy új szemlélet alakítja és alakította ki, amely és a közös emberi szempontokat hangsúlyozza.

Magyarországon az integráció emelkedése volt érezhető az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény integrációt támogató rendelkezései hatására, melyben eltűnt a képezhetetlenség fogalma. Ez a törvény foglalkozik a fogyatékosok oktatásával, ami a 2003-as módosított (CXIV.) változatban már sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók megnevezéssel szerepel. A 2003. évi CXXV. törvény az esélyegyenlőség előmozdítását elsősorban állami kötelezettségnek tartja és hangsúlyozza, hogy minden embernek joga van ahhoz, hogy egyenlő méltóságú személyként élhessen. Az iskolák, akik belevesznek az alapító okiratukba a sajátos nevelési igényű diákok oktatását, háromszoros támogatást kapnak az államtól a SNI gyerekekre, amit saját belátásuk szerint használhatnak. Az iskolák nincsenek jó anyagi helyzetben, így nagyon ritka, hogy a SNI diákra költik a pénzt. A szegregált oktatástól mégis eljutottunk az integráció lehetőségéig, ami nagyobb esélyegyenlőséget jelent a sérültek számára, mint a külön intézményekben való oktatás.

A sérült gyermekek oktatása az angol oktatási rendszerben is jelentős változásokon ment keresztül az utóbbi évtizedekben. A hetvenes évekre leginkább a szegregáció volt jellemző, a fogyatékkal élő gyerekeket leginkább skatulyákba (boxba) sorolták, amit az 1975-ben megjelent „Warnock-jelentés” formált át, amely eltörölte a kategorizálást. 1976 óta kötelezővé vált a legsúlyosabb fogyatékkal élők oktatása és a '90-es évek elejére azt is meghatározták, hogy a SNI gyerekek elhelyezéséért a helyi tanügyi hatóságoknak (Local Educational Authority, LEA) kell vállalni a felelősséget, a szülő beleegyezésével. Az iskolák költségvetésük 60%-át önálló döntés alapján használhatják fel, és így lehetőségük van speciális szakemberek alkalmazására, amit meg is tesznek (ÖRKÉNYINÉ, 1998). Valamennyi iskolában, ahol sérült gyerek is tanul státuszt létesítenek egy koordinátornak (SENCO, Special Educational Needs Coordinator), aki tartja a tanárokkal, a vezetőséggel, a diákokkal, szülőkkel és a speciális pedagógusokkal a kapcsolatot. Mellette az iskola alkalmazhat segítőt, akik az iskola alkalmazottai vagy csak óraadók, így a sérült diák mellett mindig lehet segítő az órákon. Segítő lehet speciálisan képzett tanár (Special Needs Teacher, SNT), speciális asszisztens (Special Needs Assistant, SNA), kvalifikáció nélküli asszisztens (Non-Teaching Assistant, NTA), szülői segítség (Community Parents Support Assistant, CPSA) vagy speciális óvónő (Nursery Nurse). Minden SNI diákról részletes és körültekintő dokumentációt, ütemtervet, fejlesztési tervet készítenek, amit csoportosan megbeszélnek az iskola módszertani központjaiban a SENCO jelenlétében.

2. A vizsgálat bemutatása

2.1. A vizsgálat céljai, kérdései, alapfeltevései

Vizsgálatom fő célkitűzése az volt, hogy képet kapjak az épek hozzáállásáról az integrált oktatással kapcsolatban Magyarországon és Angliában egyaránt, és ezen keresztül hozzájáruljak azokhoz az erőfeszítésekhez, amelyek a sikeres integráció feltételeit, kritériumait körvonalazzák. Vizsgálati kérdéseim a következők voltak: Ha a látók együtt tanulnak nem látó diákkal, változnak-e attitűdjük a látássérültek felé? Képesek-e az általános sztereotípiáktól elvonatkoztatni? Ha jól be tud illeszkedni a vak diák, akkor milyen tényezők (személyiségvonások, barátok, szülő stb.) segítik ebben, és van-e a sikeresen beilleszkedett diákok között hasonlóság? Mit gondolnak az integrációs osztályokban tanulók az együttnevelésről, szerintük származik-e valamilyen előnyük ebből, és szükségesnek tartják-e, avagy a szegregált oktatás hívei maradnak? Megfigyelhetők-e közös tendenciák az angliai és a magyar diákoknál? Melyek a leginkább kimutatható különbségek a két országban, és milyen tényezők járulhatnak hozzá?

A vizsgálat alapfeltevése volt korábbi kutatásom eredményeiből kiindulva (PAPP, 2005), hogy:

1. A gyakorlatban mindkét országban egyaránt létezik sikeres és sikertelen integráció, melyben szerepet játszik többek között a vak diák személyisége, családi háttere és az iskola szerepvállalása. A sikeresen működő osztályokban előnyük származik a látóknak az együttnevelésből, kevésbé sikeresben, azonban nem feltétlenül.
2. Az integráltan tanuló látó diákok mindkét mintán többet tudnak a nem látók oktatási lehetőségeiről, segédeszközök használatáról, az iskolai integrációt ténylegesen elősegítő tényezőkről, mint a nem integráltan tanulók.
3. Angliában a mindennapokban jobban jelen vannak a fogyatékkal élők, ezért feltételeztem, hogy a brit diákok magabiztosabban viselkednek a vak emberekkel, így az iskolai inklúzió során is természetesebben kezelik a helyzetet, mint a magyar diákok.

2.2. A vizsgált minta, a kutatás menete és módszerei

Választásom azért a középiskolás korosztályra esett, mert Magyarországon az ő integrációjuk követése már nem feladata a Módszertani Központnak, ugyanis ennek hatáskörébe hivatalosan csupán az általános iskolai korosztály tartozik. Ennek következtében a középiskolás korosztályban az integráció folyamatát jelenleg semmilyen intézmény sem követi szisztematikusan, holott ebben az egyébként is sérülékeny korban, érzékenyebbek a serdülők a megváltozott helyzetekre.

Magyarországban négy olyan középiskolába látogattam el Budapesten, ahol tanulnak vak diákok épekkel, az egyik iskolában két osztály működését figyeltem meg. Így öt vizsgálati csoportom keletkezett. Ezeket „A-HU”, „B-HU”, „C-HU” és „D-HU”, „E-HU” esetként fogom a továbbiakban említeni. A vak diákok integrációjával foglalkozó Módszertani Központ szolgáltatta az iskolák nevét és címét Budapesten, ahol kilencedik és tizedik évfolyamon tanulnak vak diákok integrációban. Ez meghatározta mely kerületekben (XII., XIV., XI., XIV., ker.) fogok vizsgálni. Ez hozzáférési alapú mintavétel, amely az eset-

tanulmány módszerének esetében elfogadott eljárás (SZOKOLSZKY, 2004, 415. o.). A kontroll csoportot egy olyan oktatási intézmény képezte, ahol még nem tanult vak diák („F-HU”, I. ker.). Ebben az iskolában is öt osztályt vizsgáltam, így a kontroll csoportot is öt osztály képezte. A kontroll csoportok eredményeit egyik országban sem kezeltem osztályokra lebontva.

Angliában három olyan iskolába látogattam el, ahol tanulnak látássérültek épek között, ezekből két iskolában két osztályt figyeltem meg, nem egyet, így ebben az országban is öt vizsgálati csoport keletkezett, amit „A-UK”, „B-UK”, „C-UK”, „D-UK”, „E-UK” névvel jelölök a dolgozatban. Londonban és két, a fővároshoz közeli városokban lévő iskolákba jutottam el, amely nem véletlenszerű választáson alapult. A kontroll csoportot egy londoni középiskola képezte, ahova nem járnak vak diákok („F-UK”). Mindegyik esetben középiskoláról van szó, ahova 1500-2000 diák jár. Ezekben az intézményekben mindenütt voltak módszertani egységek (Visual Impairment Unit/Department) az iskolákban, amelyek a SNI gyerekekkel foglalkoztak. Egyéb sérüléssel élő diákokkal is foglalkoztak az iskolán belül, de a látássérültekkel foglalkozó részlegek mindenütt jól kiépítettek voltak. A helyi módszertani egységek nem foglalkoznak külön a vak diákokkal, hanem egy problémakörbe tartoznak a gyengénlátókkal. A módszertani központok az iskolákban a pedagógusok keze alá dolgoznak, és az e-mailben elküldött tananyagot igyekeznek Braille-ben vagy nagy betűformátumban a diák rendelkezésére bocsátani.

A kutatásban, olyan integrációban tanuló vak diákokkal foglalkoztam, akik születésüktől fogva látáskieséssel élnek, mert ők pszichológiai szempontból is különböznek azoktól, akik valaha már láttak. A korán megvakult embereknél az egész pszichés fejlődés, valamennyi lelki funkció kezdettől fogva „vakos” (beszűkülte észlelési lehetőség, állandó tapogatni kényszerülés, cselekvéskorlátozottság, a környezettől való fokozott függés) működést fejt ki. Semmilyen látási élménnyel nem számolhatunk, a pszichés működés alakulásában döntő szerepe lesz annak, hogy hiányoznak a vizuális ingerek. Akik látásukat később veszítik el, azoknál a jelenségvilágról nyert eredeti képzetek megfelelnek a látó ember képzetvilágának. Náluk a személyiség kialakulása vagy a személyiség kialakulásának egy szakasza még a vizuális benyomások hatása idején jött létre (SOMOGYI, 2005).

A vizsgálati kérdések felderítését többféle módszer együttes alkalmazásával céloztam meg. A módszerek között szerepelt a kérdőíves felmérés, egyéni és csoportos interjú és a természetes megfigyelés. A többféle módszer alkalmazását a kutatási téma összetettsége is megkívánta, mert ebben a kérdésben nem lehetséges csupán kvantitatív mutatók alapján képet alkotni. Diktafonnal rögzítettem minden interjút, és folyamatos kutatási naplót készítettem. Az oktatásban vizsgálódva szükségesek a kvalitatív kutatások, mert mélyreható, részletesek és holisztikus leírást nyújtanak egy témáról, mely a hasonló témájú kutatásnál elengedhetetlen (GHESQUIERE és mts., 2004).

A magyarországi integrációs osztályokba kétszer látogattam el 17 hónap különbséggel, így lehetőség nyílt a változások megfigyelésére. Első alkalommal tizedikesek voltak a vizsgálati osztályok („A-HU”, „B-HU”, „C-HU” és „D-HU”) – egy kilencedikes („E”-HU) –, majd második alkalommal már végzősök lettek, ill. tizenegyedikesek. A kontroll csoportoknál csak fókusz csoport interjúkat készítettem. (Az angol mintában nem volt lehetőségem a kontroll csoporttal fókusz csoport interjút készíteni.) Amikor 17 hónap elteltével visszamentem a vizsgált magyarországi iskolákba, ahol tanulnak vak diákok, a korábbihoz hasonló megfigyelést végeztem, de ekkor a kérdőíves módszert már nem alkalmaztam. Az integrációs helyzet változására voltam kíváncsi, melyet az interjúzás módszerével

vizsgáltam. Angliában követtem a magyarországi kutatás menetét, azzal a különbséggel, hogy nem készült egyéni interjú az iskolák igazgatóival, a vak diákok szüleivel, valamint fókusz csoport interjú a kontroll csoporttal.

A saját magam által összeállított kérdőív nagyobb részében arra kértem a válaszadóim, hogy – 2 és 2-ig terjedő Likert típusú skálán fejezzék ki egyetértésüket az állításokkal (egyáltalán nem értek egyet (-2), nem értek egyet (-1), nem tudom (0) egyetértek (1), teljesen egyetértek (2)). Például: *'Egy vak gyerek még a WC-re sem tud egyedül elmenni.'*, vagy *'Egy vak sohasem humoros'*. A kérdőív legnagyobb részét azonban azok az állítások tették ki, melyek az osztályba való beilleszkedést segítő illetve hátráltató tényezőket mérték. nem szerepelt az állítások között.

A budapesti mintában (n=236) 128-an nem tanulnak integráltan és 108-an igen. 171-en közülük szakközépiskolában tanulnak (128 nem integráltan, 43 integráltan), a többi 65 diák pedig gimnáziumban. A londoni mintában (n=288) 125-en nem tanulnak integrációban és 163-an igen. Az angol iskolai rendszernek megfelelően az összes diák középiskolából való. Az angol mintában szereplő diákok életkori skálája szélesebb, 12 és 19 év közöttiek, ezzel szemben a magyar mintában 15-18 éves korúak vettek részt a kutatásban.

3. Az eredmények bemutatása

3.1. Az iskolákban szerzett tapasztalatok kvalitatív bemutatása a magyar mintán

A magyar mintán elkülönültek a jól, illetve kevésbé jól működő integrációs osztályok. Ezeket a kategóriákat elsősorban a megfigyelések, hospitálások, interjúk és a kérdőíves adatok elemzése során tudtam megfogalmazni. **Jól működő** (B-HU, C-HU) integrációs osztálynak azt tekintetem, ahol: 1.) a vak diák nyitott és alkalmazkodó, és figyelembe veszi látó társait, 2.) a látó osztálytársak is szükségesnek és jónak tartják az integrációt, 3.) a szülők, tanárok és a diákok között jól működik a kommunikáció, 4.) a fókusz csoport interjúkon oldott légkörű volt a beszélgetés, 5.) a társadalmi beillesztés megsegítésére is több alternatívát is felvázoltak, és jól ismerték a vak embereket segítő eszközöket is. 6.) A pedagógusok önkéntes segítő munkája, előzetes felkészítése, szakmai kompetenciája minden jól működő osztály esetében jellemző, 7.) az iskolai rendszer igyekszik betartani a törvényi előírásokat, és 8.) az iskolák szellemiségét áthatja a komprehenzív szemlélet, amelyben minden tanuló megtalálhatja az adottságainak, képességeinek, érdeklődésének megfelelő oktatási tartalmat. Több pedagógus külön is foglalkozik a vak diákokkal, és ezért plusz óradíjat kapnak az iskolától. Az intézmény megkapja az emelt normatívát, amiből jut eszközök vásárlására is, főként reáltárgyak esetében.

A **nem jól működő** csoportokban: 1.) a vak diákokat zárkóztattak, magába fordulónak vélték osztálytársai, 2.) azt gondolták, csak elvárásai vannak a látók felé, 3.) nem törekszik önállóságra (szülők sem erősítik azt), 4.) közös eseményeken nem vesznek részt ezek a vak diákok, 5.) az épek elzárkóznak nem látó társuktól, 6.) a kezdeti kommunikáció megszűnt, sőt egyes esetekben zavarja az épeket, vak társuk jelenléte, 7.) feszélyezett légkörű volt a beszélgetés főként a fókusz csoport interjú során, 8.) a látók szerint inkább a vak diákoknak hasznos az integráció és inkább külön intézményben kellene őket oktatni. 9.) A nem jól működő osztályok pedagógusai nincsenek kellőképpen tájékoztatva a vak diák szükségleteiről, és 10.) a szülők sem működnek együtt az iskolával, ami a velem való

kommunikáció esetében is hasonlóan történt, azaz többszöri felkeresésre sem reagáltak, és miután sikerült őket elérnem akkor sem engedélyezték a családlátogatást, és interjúban sem akartam részt venni. A pedagógusokkal és az igazgatókkal végzett interjúk során nem csak a diákok attitűdjeit figyelhettem meg. Amint arra ROBERTS és LINDSELL (1997) is rámutattak tanulmányukban, erős korreláció van a diákok, a tanárok és a vezetőség attitűdjei között a fogyatékoság és az inklúzió irányában. 11.) A nem jól működő osztályoknál az iskola vezetősége sem volt az integráció híve és csak nagy nehezen vették fel a vak diákokat. A csoportos interjúk során a kevésbé jól működő osztályokban („A-HU”, „D-HU”, „E-HU”) tanuló vak diákok is azt nyilatkozták, ők jól érzik magukat az osztályban.

A magyarországi **kontroll csoport** diákjai, akik nem tanultak még integrációban, meg voltak győződve arról, hogy 1.) társadalmi és iskolai szinten is sok mindennel lehetne segíteni az integrációt (közlekedési eszközöket hozzájuk alakítani, iskolákban problémamentes közlekedést biztosítani, a TV-ben a médián keresztül lehetne róluk több információt közölni, közérdekű információban lehetne közzétenni azokat a hasznos információkat, amelyek megsegítik a vakokkal és egyéb más fogyatékosokkal való bánásmódot). 2.) De ötleteik sem voltak mivel lehetne segíteni a vak diákok családját a mindennapokban. Úgy vélték ezek a fejlesztések, kezdeti problémákkal küzdenek, és még nem áll olyan sok eszköz a rendelkezésünkre. 3.) Nem tudtak olyan iskolákról, ahol tanulhat vak diák épekkkel, és egyben ezt elképzelhetetlennek is tartották. Úgy gondolták, az iskolák nincsenek felkészülve a vak emberek oktatására, mert teljesen máshogy vannak berendezkedve. Nem valósulhat meg ilyen körülmények között az integráció, mert pl. túl bonyolult lenne megjegyezni melyik lépcsőn kell felmenni. 4.) Határozottan kijelentették, a vak embereket teljes értékűnek kell tekinteni, de azért segíteni is kell nekik, nem kell mindent elvégezni helyettük, mert akkor úgy érezhetik, hogy nem olyan értékűek, mint a látó emberek, 5.) nem szabad még véletlenül sem viccelődni a sérülésükön, és 6.) csak akkor lehet megkérdezni állapotáról, ha ő akarja. 7.) Lelkesedtek az együttnevelésért, és szinte csak a pozitív oldalait vették észre. Azt hitték, biztosan nem különülnének el az osztálytól a vak diákok, és ha mégis elindulna egy folyamat, akkor meg lehetne akadályozni. Például: *„Elhívnánk buliba, vásárolni és biztosan nem lennének gondok.”* A kontroll csoport eredményei azt mutatják, hogy azok a látó diákok, akik még soha nem tanultak együtt sajátos nevelési igényű diákkal hajlamosak csak a jó oldalát látni, és szerintük mindenben együttműködők lennének ők is, és a vak diáktársuk egyaránt.

3.2. Az iskolákban szerzett tapasztalatok kvalitatív bemutatása az angol mintán

A vizsgálatban résztvevő iskolákban, általában a SNI diák mellett egész nap ül egy segítő tanár. Iskolánként változott a segítség mértéke, volt, ahol minden órán, minden nap bent ült segítő tanár, de olyan is volt, amikor csak az óra elején segítkezett, vagy csak a reáltárgyaknál ült be az órára. Ott bizonyultak legönállóbbak a vak diákok, ahol csak ritkán ment be órára a segítő tanár a vak diákkal. A helyi módszertani egységekben mindent megtesznek a vak diákokkal dolgozó, speciálisan felkészített tanárok, hogy az órán zökkenőmentesen menjen minden. Legfőbb céljuk, hogy a tanmenettől ne maradjanak le semmivel a vak diákok. A segítő tanár egyrészt megkönnyíti mindenki helyzetét, így, sem a többségi tanároknak, sem az osztálytársaknak nem lesz lelkiismeret furdalásuk, amiatt, hogy nem segítenek eleget a vak diáknak, és nem biztosítanak nekik hasonló feltételeket,

mint a látóknak. De ez másrészt magával vonja, hogy nem is kell annyira bevonódnunk a látó osztálytársaknak a vak diák mindennapjaiba. Ha a vak diák nem kezdeményező, olyanná válik, mintha nem is lenne az osztály tagja. Így véleményem szerint szociális integrációja megkérdőjelezhető. Ebben a tanárok, a segítők is egyetértettek az interjúk során. *„Nem gondolom, hogy „A.” jól be tudott illeszkedni az osztályba, annak ellenére, hogy nincs konfliktusa osztálytársaival. Mi itt Angliában elsősorban a tanulási feltételeket szeretnénk biztosítani látássérült diákjainknak, és sajnos nem helyezünk elég hangsúlyt a szociális integrációra.”* – vallja a vizsgálatban résztvevő egyik iskola Módszertani Egységének vezetője.

A fókusz csoport interjúk alkalmával sokkal egységesebb képpel találkoztam, mint a magyar mintában. Nem voltak egyértelműen negatív és pozitív integrációs esetek. Mindeütt természetesen vették, hogy tanulhat velük diák, de segítő tanár nélkül mindenütt elképzelhetetlennek tartották a helyzetet. (Magyarországon maga a segítőtanár elképzelhetetlen középiskolában.) Sehol nem volt feszélyezett a légkör. Legtöbbször azonban sokkal óvatosabbnak bizonyultak az angol diákok a vak osztálytárssal szemben. Meglepődve tapasztaltam, hogy vakságáról korábban (az interjú előtt) még nem merték megkérdezni. És arról sem tudtak szinte egyik osztályban sem, hogy milyen is vak emberként élni, és milyen helyzeteket kell kiemelten kezelni, és mely helyzeteket nem.

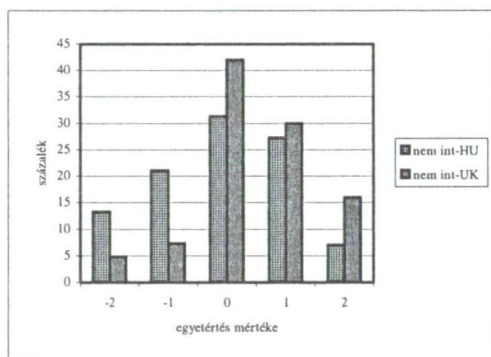
Az angol rendszerben sokkal koordináltabban megy az inkluzív oktatás. A vak diákok nem mindent a látó osztálytársaktól várnak el, igényeiket a segítők és a módszertani egységek kezelik. A „D-UK” esetében nagyon aktív volt a csoportos interjú, mert a felvételt még csak 2 hónapja tanultak együtt a diákok, és sok kérdésük volt. Nem voltak biztosak magukban és szükségük lett volna a megerősítésre. *„...amikor A. ott állt a folyosón nem tudtam segítek-e neki a tanáriba eljutni, vagy boldogul maga is. Nem akartam megbántani kérdésemmel...”*. A fókusz csoport interjúk során felszínre kerültek az ehhez hasonló kérdések, amit feltettek a vak diáknak, ezáltal meggyőződtek róla, hogy nincsenek egyedül kérdéseikkel, és lehet a vak osztálytársaktól kérdezni.

3.3. A kérdőívek eredményeinek bemutatása

A kvalitatív vizsgálódás tapasztalatait alátámasztották kvantitatív eredményeim, és továbbá különbözőségeket, valamint hasonlóságokat tudtam kimutatni a két ország között. Ezért a kérdőívek adatainak értelmezését a két ország közötti hasonlóságok és különbözőségek mentén vezetem végig. Figyelme kell venni azt, hogy az angol diákok magasabb arányban adtak bizonytalan válaszokat (nem tudom) a kérdőív legtöbb állításánál, mint a magyar diákok, azaz, többen karikáztak nullát. Ennek több dolog is állhat a háttérben. Elképzelhető, hogy egy külföldi számára nem tettek erőfeszítéseket, hogy jobban átgondolják az állításokat, vagy egyszerűen nem érdekelte őket a részvétel. Az érdektelenség azonban nem csak nekem szólhatott, hanem a témának is.

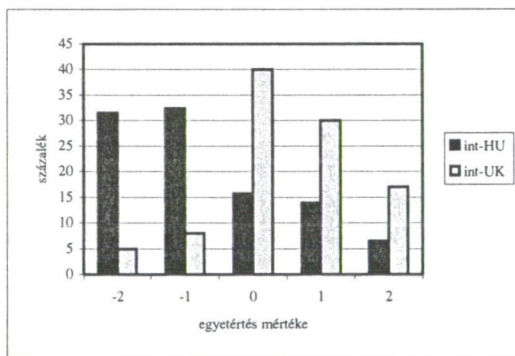
Mindkét mintán azt vártam, hogy az integrációban tanuló diákok többet tudnak a vak diákok igényeiről és tudják, hogy a mindennapokban nem igényelnek speciális segítséget. A magyar mintán abból indultam ki, ha valamivel minden nap találkoznak a diákok, akkor elméletileg több információval rendelkeznek róla, mint azok a diákok, akik nem találkoznak napi szinten vele (itt: a vak diák). Az angliai mintában a magyar kutatási eredményeimre támaszkodtam, ahol egyértelműen kimutatható különbségek rajzolódtak ki tudásszinten az integrált, illetve nem integrált osztályok között. Eltérés a két ország között, hogy a

magyar diákok magabiztosabbak a vak diákok igényeit illetően, mint az angol diákok. A magyar integrációban tanuló látó diákok kevésbé bizonytalanok abban, hogy *el tud menni egyedül is a WC-re* a vak diák (1. ábra - nem int. HU: 11%, UK: 20%; int. HU: 7% UK: 21,% nem tudom válaszok), *nem kell neki az ebédet felszolgálni* (2. ábra - nem int. HU: 30%, UK: 14%; int. HU: 20% UK: 13% nem tudom válaszok), és *a szülei nincsenek vele egész nap* (nem int. HU: 36%, UK: 14%; int. HU: 21%, UK: 13% nem tudom válaszok). Azt is tudják, *nem szükséges felolvasni vak osztálytársuknak, amit a tanár felír a táblára* (nem int. HU: 19%, UK: 14%; int. HU: 4%; UK: 11% nem tudom válaszok).



1. ábra

„Egy vak diák beilleszkedését segíti, ha hozzá alakítják az osztálytermet.” – nem integrációban tanuló látó magyar és angol diákok válaszainak megoszlása



2. ábra

„Egy vak diák beilleszkedését segíti, ha hozzá alakítják az osztálytermet.” – integrációban tanuló látó magyar és angol diákok válaszainak megoszlása

A 1. és 2. ábráról leolvashatjuk, hogy az integráció jelenléte nem befolyásolta a nem tudom válaszok számát az angol mintán. Nagyon hasonló mértékben voltak bizonytalanok abban is az angol diákok a vizsgálati és a kontroll csoportban egyaránt, hogy *segíti-e a vak diák beilleszkedését, ha átrendezik számára az osztálytermet* vagy *nem* (nem integrációban

tanuló- UK:42%; integrációban tanuló – UK:40% nem tudom válaszok). Ezzel szemben a magyar integrációs osztályokban tanuló látó diákok kevesebben bizonytalanok ebben a kérdésben, a kontroll csoport diákjainál (nem integrációban tanuló – HU:31%; integrációban tanuló – HU:15% nem tudom válaszok), és sokkal határozottabban állítják, hogy nem segíti a beilleszkedést, ha átrendezik speciálisan az osztálytermet, magabiztosan tudják, hogy nincs szüksége a vak diáknak különleges bánásmódra.

A két ország között, különbség mutatkozik a látó osztálytársak és a vak diákok közötti kapcsolat nyitottsága mentén is. Az angol diákok közül többen *barátkoznának vak osztálytárssal* (int. UK: 26%; int. HU: 13% teljesen egyetért válaszok), szívesebben *meghívnák bulikba* (int. UK: 31%; int. HU: 15% teljesen egyetért válaszok) és könnyebben *elmondanák nekik mit milyennek, látnak a látók* (int. UK: 73%; int. HU: 60% teljesen egyetért és egyetért válaszok). Ez a különbözőség abból is adódik, hogy a magyar mintán elkülönültek a jól és a rosszul működő modellek, ahol a látó diákok elhatárolódnak vak osztálytársuktól és ellenzik az integrációt. „A-HU”, „D-HU” és „E-HU” osztályoknál voltak, akik egyetértettek azzal, hogy *nem járhatnak vak diákok évekkel közös iskolába* („A-HU”:14%, „B-HU”:0%, „C-HU”:0%, „D-HU”:17% „E-HU”:16% a teljesen egyetért válaszok), ezzel ellentétben az angol mintán alig jelent meg ez a vélemény az osztályoknál („A-UK”:4%, „B-UK”:7%, „C-UK”:0%, „D-UK”:0%, „E”:0% a teljesen egyetért válaszok). Valamint az említett magyar osztályokban jóval kevesebben *barátkoznának vak diákkal* („A-HU”:42%, „B-HU”:88%, „C-HU”:86%, „D-HU”:26%, „E-HU: 25% a teljesen egyetért válaszok száma). Ezzel ellentétben az angliai minta sokkal egységesebb képet mutat („A-UK”:20%, „B-UK”:22%, „C-UK”:30%, „D-UK”:30%, „E-UK”:30% a teljesen egyetért válaszok száma), nincsenek olyan osztályok, ahol a látó diákok erőteljesen kinyilvánították volna ellenérzésüket vak osztálytársuk jelenléte miatt.

A brit társadalomban több helyen van lehetőség a fogyatékkal élőkkel való találkozásra. Az angol diákok (integrált és nem integrált összesítve) elsősorban az iskolában hallanak a látássérültekről (73%), majd a filmekből (49%), utána következik az olvasás bármilyen formája (33%), mint információszerezési forrás, és a családot (24%) jelölik meg legkevesebben. Ezzel ellentétben a magyar diákok (integrált és nem integrált összesítve) elsőként a filmekből tájékozódnak (71%), utána jön az iskola (64%), azt követve a család (43%), és a magyar diákoknál az olvasás (30%) jelenik meg utolsó helyen, mint információszerezési forrás.

Egyes kérdésekben azonban jól illeszkedik az integráltak és a nem integráltak eredménye a magyar és az angol mintán. Fontosnak tartják a látók mindkét országban, hogy a *vak diák legyen társaságkedvelő* (nem int. HU:90%; int. HU:89%; nem int. UK:64%; int. UK:65% teljesen egyetért és egyetért válaszok), *életvidám* (nem int. HU: 87%; int. HU:87%; nem int. UK:55%; int. UK:65% teljesen egyetért és egyetért válaszok), és *nyitott* (nem int. HU: 88%; int. HU: 88%; nem int. UK: 72%; int. UK: 68% teljesen egyetért és egyetért válaszok) a beilleszkedés érdekében.

4. Összegzés

A téma összetettsége miatt tartottam szükségesnek többféle módszerrel is megvizsgálni az integrációs osztályokat. A kérdőívek és az interjúk eredményei összecsengtek, és a két módszer kiegészítette egymást. Az első felállított hipotézisem, miszerint a gyakorlatban mindkét országban egyaránt létezik sikeres és sikertelen integráció, részben beigazo-

lódott, mert ugyan Angliában is változóan tudtak beilleszkedni a vak diákok, de ennek ellenére nem alakultak ki szélsőségesen rossz helyzetek, és negatív attitűdök. Nem tudtam felállítani a „nem jól működő” és „jól működő” kategóriákat, miközben Magyarországon határozottan elkülöníthetők voltak a jól és rosszul működő modellek. Angliában a segítő tanár jelenléte tompítja az esetleges feszültségeket, és megszünteti azokat az éles különbségeket, melyek kivételezésre adhatnak okot az integrációban tanuló vak diákokkal foglalkozóknak Magyarországon. Hospitálásaim alatt sokkal több tanítási módszert figyeltem meg az angol iskolákban, ami segíti az inklúziót. Több pedagógus alkalmazta a mozaik módszert – a magas osztálylétszámok ellenére (30-33 fő) –, a csoportos munkát, ahol lehetőség nyílt a differenciálásra, és a pedagógus is jobban tudott az egyedi esetekkel foglalkozni. Kevésbé tűnt fel, ha valaki több segítséget kapott. Az angol iskolákban, ha egyéni feladatokat kapnak a diákok, akkor a segítő van a vak diákkal, így nem érheti az a vád a szaktanárt, hogy a SNI diákkal többet foglalkozik. Az élesebb konfliktusok kialakulását az is megakadályozza, hogy a Braille-note, amit használnak jegyzetelésre, nagyon halk, és nem zavarja az óra menetét.

Második alhipotézisem, amiben azt feltételeztem, hogy az integráltan tanuló látó diákok mindkét országban többet tudnak a nem látók oktatási lehetőségeiről, segédeszközök használatáról, nem bizonyult helyesnek, mert csak a magyar mintában részt vevő integrációban tanuló látók rendelkeznek lényegesen több tudással vak társaik világáról, tanulási lehetőségeikről, mindennapjaikról, velük való bánásmódról. Az angol integrációban tanuló diákok távolságtartóan és félénken közelítenek vak osztálytársaikhoz, és nem merik megkérdezni, ami érdekelné őket, nem akarják megsérteni. Pedig bennük is él az igény a tájékozódásra a vak emberekkel kapcsolatban, és ők sem biztosak abban, jól közelednek-e vak társuk felé. WOCKEN (1996) szerint a két-tanáros rendszer elengedhetetlen az integrált oktatáshoz. Vizsgálati eredményeim azonban azt mutatják a szociális integráció szempontjából nem minden esetben kedvező a kéttanáros módszer. Ha a SNI diákkal folyamatosan bent ül az órán a segítő tanár, akkor a látó osztálytársak kevésbé lesznek involváltak a vak diák mindennapjaiba az iskola keretein belül. Mindent a segítő tanárra bíznak, és nem érzik szükségesnek, hogy jobban informálódjanak vak osztálytársaik igényeiről, esetleges problémáiról.

Harmadik hipotézisemben feltételeztem, hogy a brit diákok magabiztosabb tudással rendelkeznek a fogyatékkal élőkéről, hiszen társalmukban több színtéren vannak jelen a sérültek. Ez is csak részben igazolódott be, hiszen attól hogy több helyen találkozhatnak vak emberekkel látók Angliában, még nem tudnak többet róluk. Azért vélik természetesebbnek az integrált oktatást, mert a többségi iskolákban többféle SNI diák tanul és nem jelentenek problémát az érzékszervi fogyatékkal élők a módszertani egységek hatékony munkája miatt. Hozzászórtak az együttneveléshez, és természetesebbnek tekintik a helyzetet, de ez nem jelenti azt, hogy biztosak a megfelelő viselkedés módokban az egyes fogyatékkal élő csoportokkal.

A vak diákok integrációját az épek oldaláról közelítettem meg, ezért fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a sikeres integráció nem csak a vak emberek érdeke! Az együttnevelésből, még a kevésbé sikeres integrációban is sokat profitálnak a látók, ha a tudásbeli különbségekre gondolunk. De ha sokáig rosszul működik a modell, megkérdőjelezhetik az integráció szükségességét és hatékonyságát.

Irodalom

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
2003. évi CXIV. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
- ALLURA, T. (2002): Enhancing the Social Interaction Skills of Preschoolers with Visual Impairments, In: *Journal of Visual Impairments and Blindness*, No. 8.576–584.
- 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*. 22-28. Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest
- DUPOUX és mts (2005): Teachers' Attitude toward Integration of Students with Disabilities in Haiti and the United States, In: *International Journal of Disability*, Vol. 52, No.1, 43–58.
- FÖLDES PETRA (2003): Speciális szükségletek vagy fogyatékoság? *Új Pedagógiai Szemle*, LIII. Évf. 1. sz. 67–73.
- FLORIAN, L. (2005): Inclusive practice, What, why and how? In: TOPPING, K. & MALONEY, S.: *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*, 29–40., RoutledgeFalmer, New York
- GHESQUIERE, PAL & MAES, BEA & VANDENBERGHE, ROLAND: The usefulness of Qualitative Case Studies in Research on Special Needs Education. In: *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 51, NO. 2, June 2004, 171–184.
- KIMBERLY G. GRIFFITH, MARK J. COOPER and RAVIC P. RINGLABEN (2002): A Three Dimensional Model for the Inclusion of Children, www.ed.wright.edu/~prenick/kimberly.htm
- LÁNYINÉ ENGELMAYER ÁGNES (2004): Bevezető. Magyar Pszichológiai Szemle, 1.
- MARAS, P. – BROWN, R. (2000): Effects of different forms of school contact on children's attitudes towards disabled and non-disabled peers, In: *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, 337–351.
- ÖRKÉNYINÉ DEÁK ADRIENN (1998): Az integrált nevelés helyzete Angliában. *Új Pedagógiai szemle*, XLVIII. évf. 10. sz. 69–72.
- PAPP ERIKA (2005): Vak diákok együttnevelésének hatása a látó közösségre, a sikeres integráció feltételei, OTDK dolgozat
- PRAISNER, C. (2003): Attitudes of Elementary School Principals Towards the Inclusion of Students with Disabilities, In: *Exceptional Children*, Vol. 69, No. 2. 135–145.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában, Metodológia, Módszerek, Gyakorlat*, Osiris Kiadó, Budapest
- The Salamanca Statement, On principles, policy and practice in special need education (1994). www.unesco.org/education/educprog/sne/slamanc/statemente.html
- TOPPING, K. & MALONEY, S. (2005): Introduction. In: *Topping, K. & Maloney, S.: The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*, 1–15, RoutledgeFalmer, New York
- TÖMÖRY ÁKOS (1994): Fogyatékosok oktatása. Helyhatározók. *HVG XVI. Évf. 17. sz.* 1994. ápr. 29. 95–98.

WOCKEN, HANS (1996): Iskolai teljesítmények heterogén tanulócsoportban. In: CSÁNYI YVONNE (szerk.): *Közösen, Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról*. 98–103. BGGYTF. Budapest

The Effect of Integration of Blind Students in Mainstream Schools

Abstract

It has been an issue since the beginning of the 1980's 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. 236 children have been surveyed in Budapest and 288 in the United Kingdom, mainly in two educational setting. They were between 15 and 17. I have used a questionnaire I prepared and I also made several interviews with the blind student, 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. I pointed out the differences between the integrated classes and the control group regarded to their knowledge and their attitudes towards blind people, and found out what the main factors are to be a very effective class where everyone feels comfortable, and what could lead to an unsuccessful inclusion.

Keywords: blind students, inclusive education, evaluation