

Tanítók tapasztalatai a vak gyermekek integrációjáról

SCHIFFER CSILLA

(Közlésre érkezett: 2004. december 29.)

Az együttnevelés hazánkban már minden speciális nevelési szükségletű tanuló-csoportot érint, közülük a vak tanulókat is már legalább egy évtizede. A vak fiatalok középiskolai szintű integrált nevelése mindig is létező jelenség volt. A felső tagozatos vak diákok is tanulhattak látókkal együtt megsegítés nélkül akár korábban is, mint ahogy megkezdődött az integrált nevelésük gyógypedagógiai megsegítése 1993-ban (Brummbauer 1995, Földiné 1994). Ekkor már óvodai integráció is működött, így a látó és vak gyermekek alsó tagozaton történő együttnevelése alakult ki legkésőbb, 1995-től. Ennek oka az lehet, hogy ez az a korosztály, amelynek nevelése a leginkább speciális és amely a legintenzívebb gyógypedagógiai megsegítést igényli.

A súlyos fokban látássérült tanulók integrációja az Amerikai Egyesült Államokban a XX. század közepén vett nagyobb lendületet, mivel a koraszülöttség és két súlyos rubeola-járvány következtében hirtelen megnőtt a látássérült gyermekek száma és a speciális iskoláztatás mellett az integráció is gyakorlattá vált (Gunilla, S. In. Csányi 1993 82). Egy itt végzett széleskörű összehasonlító vizsgálat alapján megállapították, *hogy az integráltan tanuló látássérült gyermekek szociális kompetenciája, beilleszkedése nem különbözött sem a látó gyermekektől, sem pedig a speciális iskolában tanuló társaiktól. Az osztályba való beilleszkedésük leginkább intelligenciájuktól és iskolai teljesímenyüktől függött, amely utóbbi nem maradt el a speciális iskolában tanuló társaikétól. Akitet utazótanár is segített, azoknak a tanulóknak jobb volt a szociometriai státusza* (Schindele 1977, 1978). Németországban - helyi kezdeményezések mellett - ez a vizsgálat nyitotta meg az elemi iskolák kapuit a látássérült tanulók előtt.

Az integrált nevelést segítő gyógypedagógiai tanácsadás kulcskérdéseit Drave tárta fel mennyiségi és minőségi tartalomanalízis segítségével (1990), ezzel

azonban le is zárult az integrált nevelés tudományos igazolásának időszaka. Nem a „miért“, inkább a „hogyan“ kérdése foglalkoztatta a kutatókat (Csocsán 1998). Ebben az időszakban váltak rendkívül gyakorivá a gyakorlati tapasztalatokat, a megvalósítás lehetőségeit egy-egy tanuló történetén keresztül bemutató esettanulmányok (Drave 1989, Köffler 1995, Schlegel 1995, Földiné-Kiss 1995 In. Perlusz (szerk.), Drave-Wißmann 1997, Schiffer 2001).

Az esettanulmányok mennyisége miatt ezek másodelemzése is szükségessé vált, ezt azonban lehetetlenné teszi az a tény, hogy a leírások szerzői között előfordulnak gyógypedagógusok, tanítók, iskolaigazgatók, sőt szülők, látássérült tanulók, és látó osztálytársak is, akik nagyon különböző szempontokat hangsúlyoznak, vagyis a tanulmányok egymással nem összevethetők (Walthes 1998).

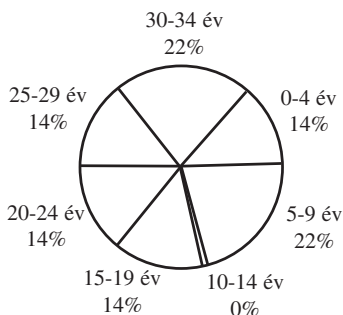
A vakág előfordulási gyakorisága rendkívül alacsony, mindössze 2 ezrelék, ezért a speciális nevelési szükségletű tanulók minden csoportját vizsgálva, csak 1-1 vak tanulóval találkozhat a kutató (pl. Salné – Kőpatakiné 2001). A vak és látó gyermekek együttneveléséről átfogó képet csak az erre fókuszáló kutatások nyújthatnak. Az alábbi vizsgálat a vak gyermekek alsó tagozaton történő integrált nevelése első 5 évének eredményeit, nehézségeit és sikereit tárja fel. A kutatás célja a *hazai, az általános iskola alsó tagozatán integráltan tanított, súlyos fokban látássérült gyermekeket tanítók tevékenységének, célkitűzéseinek, módszereinek, az általuk alkalmazott munkaformák, azok változásainak, továbbá felkészülésük és a gyógypedagógusokkal való együttműködésük jellemzőinek feltárása.*

A populáció

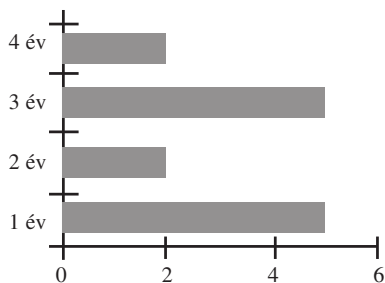
A kutatás a súlyos fokban látássérült gyermekeket látó gyermekekkel együtt nevelő tanítók között folyt. Ők azok, akikkel a szakirodalom eddig a legkevésbé foglalkozott, holott egyre nagyobb számban vesznek részt a vak és aliglátó gyermekek nevelésében és a gyakorlati feladatok nagy része az integrált nevelés során az ő vállukon nyugszik. Mivel 1995-től segíti a gyógypedagógia a vak tanulók alsó tagozatos integrációját és ezen vizsgálat az 1999/2000-es tanév során történt, az ebben résztvevő gyermekek közül a legidősebb így ötödikes volt.

16 *súlyos fokban látássérült gyermek*, 8 lány és 8 fiú vett részt addig integrált nevelésben az alsó tagozaton. Ez a szám meglehetősen alacsonynak tűnhet, de az alsó tagozatos vak gyermekek mintegy 20%-a volt. Ez az arány 2004-re 26%-ra emelkedett.

A vak gyermeket integráltan tanítók teljes populációját érintette a vizsgálat, 15 tanítót. Közülük 14-en válaszoltak a kérdésekre, 12 tanítónő és 2 tanító. Kétszer fordult elő, hogy egy vak kisiskolást több tanító is tanított az évek során, 3 esetben pedig egy tanító egyszerre két vak gyermeket is befogadott az osztályába. *Nagy tanítási tapasztalattal rendelkező tanítók vállalták el a vak gyermekek integrált nevelését.* (1. ábra)



1. ábra: A tanítók tanítási gyakorlatának időtartama

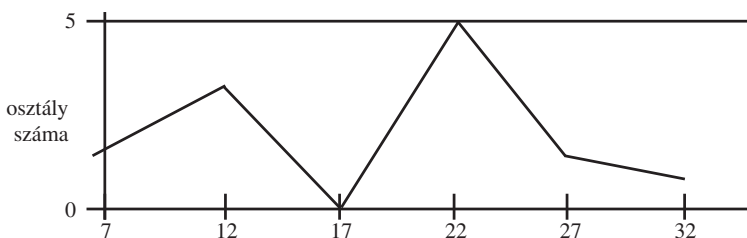


2. ábra: A tanítók részvétele az integrációban

A tanítók rövid időn keresztül, mindössze átlagosan 2-3 éven át tanítottak vak gyermekeket (2. ábra). Korábban közülük senkinek nem volt látássérült tanítványa. Az integrált osztályokba más, a tanítók által „problémásnak” tartott gyermek is járt 6 esetben, akik között egészségkárosodás, mozgáskoordinációs problémák, dadogás, hiperaktivitás fordult elő. 3 tanítónak volt már korábbi tapasztalata hallássérült, mozgássérült, diszlexiás, „MCD-s” és értelmi fogyatékos tanulókkal.

Az alsó tagozatos vak tanulók integrációja 13 iskolát érintett 2000-ig hazánkban, melyek közül csupán 1 van a fővárosban, 1 megyeszékhelyen, 3 városban és 8 községben. Az iskolák közül mindössze egy alapítványi fenntartású, a többi önkormányzati. Két nemzetiségi iskolát, egy alternatív iskolát, egy kisegítő iskolát (ahol tanulásban akadályozott vak tanuló tanult) és egy ének-zene tagozatos iskolát találhatunk közöttük. Két osztály működött ÉKP (Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program, Zsolnai módszer) szerint. A vidéki iskolák közül négy összevont osztályban tanította a látássérült tanulót. Egy nagyvárosi iskola több osztályába is befogad vak tanulókat, amellyel közelít az inkluzivitáshoz.

A vakok általános iskolájában kezdte meg *tanulmányait* 3 tanuló és 2. ill. 3. osztálytól jár a helyi iskolába. Két tanuló látott még első osztályban és később, 2.



3. ábra: A vak tanulókat alsó tagozaton befogadó osztályok létszámának előfordulási gyakorisága

ill. 4. osztálytól tanult gyógypedagógiai segítséggel, ugyanott. Az alsó tagozat teljes időtartamában 11 tanuló tanult látókkal együtt.

Az integrált osztálylétszám 7-32 közötti volt, amelynek mediánja: 21. (3. ábra). Az osztályok felének létszáma tehát magasnak értékelhető, hiszen alsó tagozaton egy vak tanuló befogadása esetén 18-20 főben maximalizálódik a csoportlétszám a közoktatási törvényünk szerint.

A kutatás módszerei

Az előzetes vizsgálat során egy tanító és két, a vakok iskolájában dolgozó és alsó tagozatos integrációval foglalkozó gyógypedagógus töltötte ki próbaképpen ill. véleményezte az általam kidolgozott kérdőívet. A visszaérkezés adatai (14 érintett tanító válaszolt a megkeresésemre a 15-ből) azt mutatják számomra, amelyre egy kísérőlevélben egy tanító utalt is, hogy azok a tanítók, akik vállalkoznak az integrációra, nyitottabbak és aktívabbak a többieknél és az együttműködésükre, segítségükre lehet számítani.

A kérdőívben nyitott kérdések, egyszeres és többszörös választás és ötfokú skálák szerepeltek és gyakori volt a válaszok indoklása. A feldolgozó módszerek során középérték, gyakoriság, szórás és szignifikancia vizsgálatok találhatók.

A kérdőívek összeállítását és kiértékelését segítette, hogy az együttnevelés eseteinek nagyobb részébe már korábban is bepillantást nyerhettem. Jónéhány esetben volt személyes kapcsolatom is az egyes tanítókkal, ismertem az érintett gyermekeket, gyógypedagógusokat vagy szülőket. A helyzetek megértésére törekedtem elsősorban.

Eredmények

A kérdőíves kikérdezés eredményeit a tanítók felkészülésének, tanítási céljaik, a tanítási módszerek és az érintett szülőkkal és gyógypedagógusokkal való együttműködésük tükrében vizsgálom meg. Az eredmények bemutatása mellett összehasonlító vizsgálatokat is végeztem az egyes eredmények összefüggéseinek megértése érdekében.

Felkészülés

Az integrált nevelés igényéről a tanítók egy része több éve tudott, bár volt akinek kis idő, pl. egy nap állt mindössze rendelkezésére a tanév megkezdése előtt, hogy felkészüljön rá. Átlagosan azonban fél évvel előtte értesültek róla.

Akik egy évvel korábban megtudták, hogy az osztályukba vak tanuló érkezik, azok mindannyian elégedettek voltak a felkészülési idővel. Akik részben voltak

vele elégedettek, azok intenzíven 3 hónapot, de többnyire legalább fél évet javasoltak a felkészülésre. Ez alapján a 14 tanító közül csupán 5-en kezdhették biztonsággal, felkészülten a tanévet!

A felkészülés folyamatában leginkább a szakirodalomra támaszkodtak a tanítók (11-en). Valószínű, hogy ez minden más felkészülési formánál sokkal könnyebben elérhető számukra. A szülőkkel való beszélgetéseket 10-en emelték ki, mindössze 7-en konzultáltak gyógypedagógusokkal és a 14 tanítóból 6 vett részt nyílt napon a vakok iskolájában, tehát még a tanítók fele sem. Tanfolyamon ill. továbbképzésen mindössze 5 tanító vett részt és ugyanennyien tartották fontosnak, hogy alaposabban megismerjék a látássérült gyermeket a tanévkezdés előtt. 3 tanító hospitált más integrált osztályban, és hárman mentek el családlátogatásra az érintett család(ok)hoz. Előfordult az is, hogy a tanító jövőendő kisiskolásának óvodai csoportjában hospitált vagy közös kiránduláson vett részt.

A tanítók azonban nem vették fel a kapcsolatot hasonló helyzetben lévő kollégáikkal, nem jutott el hozzájuk olyan videófilm, amelyen integrált oktatási gyakorlatot megfigyelhetek volna és senki sem készülhetett fel erre még minimális szinten sem a tanítóképzés keretein belül.

Egy-egy tanító csupán néhány évig részese a vak gyermekek integrációjának, így gyors felkészítést igényel, tapasztalatai kamatoztatására hosszú távon nincs lehetősége. Könnyen hozzáférhető és részletesen kidolgozott szakirodalomra van szükség egy ilyen helyzetben, hiszen a válaszok alapján ez a legnépszerűbb és leginkább elérhető felkészülési mód. Az integrációt segítő gyógypedagógusok, gyógypedagógiai központok szerepéhez a gyors és koncentrált felkészülés segítésének, azok megszervezésének is hozzá kell tartoznia.

A felkészülés tartalmát tekintve a legfontosabbnak a Braille írás olvasását és az abakusz használatának megtanulását tartották a tanítók, bár a 14 tanítóból csak 7 számolt be arról, hogy ezeket tudja. A pontírást, a vakok pszichológiájának elemeit és a speciális eszközök használatát kellett megtanulniuk, ezeket 6-6 tanító hangsúlyozta. A tanuló alaposabb megismerését és a vakok iskolája tantervének figyelembevételét 5-en emelték ki. 4 tanító tanulta meg a vak emberek kísérésének technikáit, hárman foglalkoztak a vak gyermekek tanításának módszertani kérdéseivel és a feladatok adaptálásának módjával. A szemléltető ábrák és feladatlapok készítésével 2 tanító ismerkedett meg. Egy tanító külön kiemelte a „testnevelés órák technikai módszereit”, mint amelyek elsajátítására szükség lenne.

Mindezekből kitűnik, hogy a tanítók felkészülése nagyon hiányos, nem véletlen, hogy ők maguk is elégedetlenek vele. Ennek hatékonyabb előkészítése általánosan a tanárképzés és továbbképzés, folyamatos megsegítése az egyedi, konkrét esetben a tanítókkal kapcsolatban álló gyógypedagógusok, gyógypedagógiai központok kiemelt feladata.

Célok

A tanítók *személyes célként* elsősorban a segíteni akarást jelölték meg (10). 7 tanító szakmai kihívásnak tartotta az integrációt, vagyis a tanítók fele, akik közül egy tanítónő kiemelte, hogy pedagógiai pályája csúcsának tekinti ezt! Személyes ismeretség okán vállalta az integrált nevelést 4 tanító. Egy kislányt az édesanyja tanít az iskolában, két tanító viszont arról számolt be, hogy nem kérdezték meg, vállalja-e a vak tanulót ill. hogy először felvették a látássérült gyermeket az iskolába, és azután kérték fel őt a tanítására.

A *pedagógiai célok* közül a látássérült gyermek esetében a tanítók elsősorban arra törekednek, hogy tanítványuk önálló, autonóm emberré váljon. Nagyon fontosnak tartják emellett, hogy megtanuljon együttműködni másokkal, egyenértékűnek tartson minden embert, empátiát, segítségnyújtást tanuljon, fogadja el az emberek közötti különbségeket. A tanítók a látó gyermekeknél is ugyanezeket a célokat emelték ki.

Az adott nevelési értékeket, célokat csoportosítva, beszélhetünk egyéni és közösségi értékekről. A tanítók válaszai alapján a látássérült és a látó tanulók esetében is megvizsgáltam, hogy mely célokat hangsúlyozzák leginkább.

A látássérült tanulók *asszimilációját* kívánó eseteknek tartom azokat a helyzeteket, ahol a közösségi jellegű célok dominálnak, még akkor is, ha a látássérült vagy a látó tanulók individualitását elismeri a tanító a közösségi célok elsődlegessége mellett. Ahol a látássérült tanuló esetében inkább egyéni, a többi tanuló esetében inkább közösségi célokat vár el a tanító, azokat az *akkomodáció* példáinak tekintem, hiszen inkább a látó tanulóktól vár el alkalmazkodást, míg az egyéni különbségeket csak a látássérült gyermek esetében tartja indokoltnak. Az *adaptáció* irányába hatónak, kölcsönös alkalmazkodást kívánónak tekintem azokat a célkitűzéseket, amelyek minden gyermek individualitását hangsúlyozzák és egyikük, de inkább mindkettőjük számára közösségi célokat is hasonló arányban fogalmaznak meg.

Ezen szempontok alapján mindhárom csoportba tartozó célkitűzéssel találkozom, de a *legtöbb tanító (7/14) az adaptív kölcsönösség jegyében dolgozik, vagyis inkluzív szemlélettel.*

Emellett 5 tanító szeretné asszimilálni a látássérült tanítványát és ketten az akkomodációt tűzték ki célul, ezzel az integráció kritériumát ugyan megvalósították, de valódi inkluzivitásról az elveik tekintetében nem beszélhetünk.

Az összefüggések elemzése során bebizonyosodott, hogy az *inkluzívan gondolkodó tanítók tanítványai mindannyian együtt kezdték az iskolát látó társaikkal. Ezzel együtt járt az is, hogy a tanulók a Braille-írást és -olvasást már az óvodai nagycsoportban elsajátították.* A többiek a vakok iskolájából később, 2-3. osztályban kerültek ebbe az osztályba (3 tanuló), vagy 4. osztályos korában vakult meg és ugyanabban az osztályban folytatta tanulmányait. Hárman együtt kezdték a tanulmányaikat az osztállyal, mégsem sikerült elérniük az inkluzivitást, amely

indokolható azzal, hogy még csak az együttnevelés első évének elején tartottak, így a kezdeti nehézségek oly mértékben lekötötték a tanítók figyelmét és energiáit, hogy további, minőségi kérdésekre nem tudtak oly mértékben figyelni, mint e téren gyakorlottabb kollégáik.

A tanulók a tanórák 77-100%-ában voltak *együtt látó társaikkal*, átlagosan a teljes óraszám 95,1%-át töltötték együtt. Ahol csak a tanítási idő 77%-ában volt együtt az osztállyal a vak tanuló, ott nem vált inkluzívvá a tanítás. A többiek mind legalább a tanítási idő 90%-át együtt töltötték, bár ennek további arányai már nem mutattak összefüggést az inkluzivitással.

Az inkluzív nevelési célkitűzés nagy mértékben függ attól, hogy az iskolák alkalmaznak-e gyógypedagógust: 7 inkluzívan gondolkodó tanító közül 5-nek a munkáját segítette gyógypedagógus. (1. táblázat)

	gyógypedagógus van az iskolában	gyógypedagógus nincs az isk.-ban
inkluzív	5	2
nem inkluzív	0	7

1. táblázat

Ezek az összefüggések $p=0,05$ szignifikanciaszintet mutatnak, tehát 95% feletti az összefüggés. *Az inkluzív célkitűzés tehát szoros összefüggést mutat azzal, hogy a tanítók munkáját segítik-e az iskola saját gyógypedagógusai is.*

Az inkluzív célkitűzést kevésbé befolyásolta, hogy hányadik osztályos látássérült tanulóról van szó, de sokkal inkább, hogy hány éve tanítja a tanító az integrált osztályt. (2. táblázat)

	1. év	2. év	3. év	4. év
inkluzív	1	1	3	2
nem inkluzív	5	1	1	0

2. táblázat

Ez az összefüggés nem mutat ugyan szoros korrelációt, hiszen a szignifikancia-vizsgálat során a 87%-os korrelációhoz közelít csupán, mégis afelé mutat, hogy azok a tanítók, *akik több éve tanítják vak tanítványukat, az individualizálás és a kooperáció közös célját, ezzel az inkluzivitás elveit jobban felvállalják.*

A 14 tanító közül 4-en azonnal *vállalkoznának újra látássérült gyermekek látókkal való együttnevelésére*, hiszen szerintük a „vak és látó gyermekek integrált oktatása mindkét fél személyiségét jó irányban alakítja”, ill. személyesen „nagy szakmai kihívásnak” tartják. Legtöbben (9) azonban a meglévőnél jobb feltételek mellett vállalnák csak az integrált oktatást. *A feltételeik között leggyakrabban a Braille-írással készült tankönyvek és a speciális taneszközök nagyobb kínálata szerepel* (6 esetben). Kisebb osztálylétszámot szeretne, több gyógypedagógusi

segítséget és továbbképzéseket 2-2-2 tanító. Szerepel még a feltételek között a tanuló jó képessége, a szülői támogatás és a nagyobb anyagi megbecsülés is.

Módszertan

A *Braille-írás-olvasást* minden tanuló megtanulta az integrációban is. 5 tanuló már az óvodai nagcsoportban elsajátította. A látássérültek pedagógiája ezt a megoldásmódot támogatja (Földiné-Hartdégenné 1995, Földiné 2004), amely azzal indokolható, hogy a Braille írás-olvasás tanítása során más a tanítandó betűk sorrendje, és a vakok iskolájában is két év áll a tanulók rendelkezésére, hogy ezt biztonsággal elsajátítsák.

A látássérült gyermekek többségét (9) gyógypedagógus tanította a Braille-re (a három vakok iskolájában tanított tanulót is beleértve), de előfordult, hogy a tanító (3), a szülők (4) esetleg az óvónő, vagy egyedi együttműködések révén szinte mindenki. Szerencsés lenne azonban elérni, hogy *minden tanulót látássérültek pedagógiája szakos gyógypedagógus tanítson meg erre*, hiszen a tantárgyak mély és széles körű alapozása sok későbbi nehézséget megelőzhet.

A *tantárgyak ill. fejlesztési területek* közül a tanítók a látássérült tanulók számára a *testnevelést és a kézügyességgel* kapcsolatos tantárgyakat (technika, rajz, ÉKP esetén virágkötészet...) tartják a legnehezebbnek. A tájékozódás és az önkiszolgálás is nehezebb, mint a látó tanulók esetében. Mindezek után következik csak a matematika és a környezetismeret nehézsége.

A többi tantárgy szóródása igen nagy, egyes tanulóktól függően változó. A kérdések alapján felmerülő nehézségek nemcsak a tanulók képességeinek meglétével vagy hiányosságaival indokolhatók, hanem az együttnevelés lehetőségeit is jelzik, vagyis hogy *mely tárgyak tanítása okoz problémát a tanítóknak, ill. mely feladatok illeszthetők könnyebben be egy látó iskola tevékenységi körébe*. (3. táblázat)

	sokkal nehezebb	nehezebb	átlagos	könnyebb	sokkal könnyebb
olvasás	4	2	5	4	2
írás	3	2	7	2	1
fogalmazás		3	7	6	
nyelvtan		4	6	1	3
helyesírás	3	4	2	3	3
matematika	4	8	4	1	
környezetismeret	4	6	6		1
idegennyelv		3	3	1	
ének-zene	1	1	8	5	1
testnevelés	7	7	1		
tájékozódás	6	10	1		
kézügyesség					
/technika.../	6	6	2	3	
önkiszolgálás	3	11	3		

3. táblázat: A tanulók tantárgyi nehézségei az osztály átlagához mérten

A tanórán kívüli tevékenységek széles körében vesznek részt a vak tanulók is. 16 tanuló közül 9 hetesi teendőket lát el, 11 gyermeket visznek el az osztálykirándulásokra, 5 gyermek zeneiskolába jár a többiekkel együtt, egy tanuló pedig bekapcsolódott az iskolarádió, iskolaújság készítésébe is. Szakkörök is várják a vak tanulókat, pl. kézműves szakkör, úszás, korcsolya, nyelvi szakkörök, színjátszás, néptánc, kórus, hittan, sakk. Emellett az osztály közös programjaiban is részt vesznek, pl. színházlátogatás, hangversenyek, iskolai ünnepek, vetélkedők, játszóházak, klubdelutánok, múzeumlátogatás.

Az integráltan tanuló súlyos fokban látássérült gyermekek *megsegítésének szervezeti formáit* tárja fel a 4. táblázat, mely szerint a tanítók leggyakrabban a tanórai differenciálással élnek.

	a közös órán				tanóra helyett	több
	gyp.-tanító együtt tanít órán	gyp. tanít a közös órán	tanító differenciál az órán	+ órák után a tanító korrepetál	tanító különórán tanít	házi feladat gyp. egyéni foglalkozás
Olvasás	2	12	2	1	1	6
Írás	2	9	2		2	4
Foglalmazás	1	5				3
Nyelvtan		8	3			4
Helyesírás		9	3	2		4
Matematika	1	13	5	1		5
Környezetismeret	1	11	1			3
Idegennyelv		5	1			2
Ének-zene	1	10				2
Testnevelés	1	8				
Kézügyesség/technika		10			1	1
Tájékozódás	1	7	1	1	1	3
Önkiszolgálás	1	7	1		1	2
Látásnevelés	1	6				1

4. táblázat: A tanulók pedagógiai megsegítésének szervezeti formái

Az *egyéni házi feladat* a második legnépszerűbb segítségnyújtási forma. Ez azonban nagy terhet ró a családra és alkalmazása nem mentesíti az iskolákat a korrepetálások vagy a gyógypedagógus alkalmazása alól, bár a differenciálás mellett csak ezzel próbálja a „gyermek speciális nevelési szükségleteinek megfelelő oktatást” megszervezni 5 iskola, még az oly speciális látásnevelés vagy nyelv-tanulás esetében is, amit a szülő sem ismerhet!

A *tanítók által szervezett korrepetálás* gyakori, valószínűleg azért, mert elérhetőbb az iskolák számára, mint a gyógypedagógus. Nemcsak a tanórákon, de

az órák után az *egyéni foglalkozásokon* is gyakrabban találkozhatunk tanítókkal, mint gyógypedagógusokkal. A látássérültek gyógypedagógusainak munkája azonban az egyes területeken helyettesíthetetlen pl. a tájékozódásnevelésben, ahol a fehér bottal való közlekedés tanítása is történik, a idegennyelvi Braille-írás megtanítása, a matematikai fogalmak előkészítése, matematikai jelek megtanítása stb.

Tanulságos megfigyelni, hogy az *egyed tantervekben tapasztalt nehézségek és a pedagógiai megsegítés módjai* megfelelnek-e egymásnak. Az összehasonlítás során a *testnevelés* nehézségeinek legyőzéséhez a tanórai differenciáláson kívül mindössze két tanuló kapott segítséget, pedig 14 tanulónak nehézségeket okozott. A *kézügyesség* (technika) 12 tanuló számára okozott nehézséget, és szintén csak ketten kaptak segítséget az órai differenciáláson kívül. A *tájékozódási* nehézségeket - amelyek szintén csaknem minden (14) tanulót érintettek - 8 tanulónak külön segítség nélkül kellett megoldania. Ugyanez volt az arány az *önkiszolgálás* területén is. A *matematika* tantárgy esetében sokkal jobbák a megsegítés arányai, hiszen 12 tanulónak okozott problémát és 6 tanuló kapott is segítséget hozzá, ugyanakkor 6 nem. Az olvasás, írás, helyesírás problémái sokkal nagyobb arányban támogatottak, de a *vak gyermekektől a legsúlyosabb erőfeszítést igénylő tárgyak* kapják a *legkevesebb odafigyelést*.

A tanítók a *differenciálási* formák széles körét alkalmazzák. Leginkább a munkatempó, az eszközök és a feladatmegoldás módja területén differenciálnak. A tanár figyelme, ideje és a tananyag tartalma és nehézsége szempontjából nagyon nagy a szóródás. A követelmények szempontjából a tanulóknak inkább alig, vagy csak esetenként van szüksége differenciálásra, ami azt jelzi számunkra, hogy főként azonos célú oktatásban részesülnek a tanulók, a célok differenciálására kis mértékben van csak szükség (5. táblázat).

	soha	alig	esetenként	gyakran	mindig
tananyag tartalma, nehézsége	3	1	5	1	2
követelmények	1	5	6		
munkatempó		1	6	6	3
érdeklődés	5	4	2	2	
eszközök		1	3	11	
feladatmegoldás módja		2	5	4	2
tanár figyelme, ideje	1	3	3	3	2
tanítási lépések részletezettsége		4	6	1	1
a tanulók csoportosítása	2		7	2	

5. táblázat: A differenciálási szempontok előfordulási gyakorisága

Hogy mely tantárgyakban és területeken jelenik meg mégis a céldifferenciált oktatás, azt a *felmentéseket és a követelményeket* vizsgáló kérdés során részleteződött. Mindössze 4 tanuló esetében jelezték a tanítók, hogy nem kaptak a tanulók *felmentést* egyetlen tantárgyban vagy annak egy részében sem az értékelés, minő-

sítés alól, ill. csak a vizuális kultúra területén. A felmentéseket leginkább a technika (6), rajz (7), testnevelés (3), ének (2), idegennyelv (1), környezet és vizuális kultúra (1), néprajz (1), virágkötészet (1) tantárgyakban kapták meg. Mindez szakmailag indokolatlanul történt. Felmentés esetén az iskola köteles külön *felzárkóztató foglalkozást* szervezni a tanuló részére az adott tantárgyból, ez azonban nem történt meg.

A tanításban az adaptáció szellemében az iskola, a tanulási folyamat is átalakul, ez egészen a *módszertani változtatásokig* utolérhető. A tanítási módszerek közül a tanítók szerint a *szemléltetésben* volt szükség leginkább a látássérült tanulók igényeinek fokozott figyelembevételére (10). A példák leginkább a környezetismeret tantárgyhoz és a geometria területéhez tartoznak, pl. a síkidomok, az egész és törtrészek viszonyítása, a kémiai anyagok szaglással és tapintással való megkülönböztetése, a madárhangok alaposabb megismerése kazetta segítségével. A *magyarázat szerepe* nőtt 6 tanító szerint, pl. gyakoribbak lettek a szómagyarázatok, külön magyarázatra van szükség a feladatok számozása, a szövegeknek a lapon való elhelyezése miatt és a szavak helyesírásánál. Hasonló arányban kellett alkalmazkodniuk a tanítóknak a *házi feladatok* esetében is a tanulók szükségleteihez, pl. a házi feladat feljegyzésének és ellenőrzésének megszervezésében. A *játék* során 5 tanító is alkalmazkodott a tanulók igényeihez, pl. a játékok kiválasztásában, társak segítségét is igénybe vették, mozgásos játékoknál a mozgás irányának közlésével.

A tanítók közül négyen másként *közik az információkat*, pl. körülírják a fogalmakat, és lehetőség szerint be is mutatják azokat, ám ez inkább a magyarázat módszeréhez tartozik. A *szerepjáték* során ugyanennyien segítik a gyermekeket pl. a térbeli tájékozódásban, a szerepválasztás során inkább az elbeszélő szerepét, vagy "álló" szerepet (pl. fenyőfa) kaptak. Az *elbeszélés és leírás* során a különböző folyamatok, tárgyak, személyek gyakoribb leírását alkalmazta 3 tanító. A *kooperatív oktatási módszerben* ketten is a feladatvégzési tempó gyorsítása érdekében a páros munka során matematikából csak az eredmények lejegyzését kérték a látássérült tanulóktól. A *megbeszélés, beszélgetés* során ketten jelezték, hogy szükség van az odafigyelésre, pl. színházlátogatás, kirándulás alkalmával az események külön megbeszélésére. Az *önálló vagy szabad tanulás* során egy tanító alkalmazkodott a tanuló igényeihez azzal, hogy figyelt a munkatempó fokozására, segített a feladat megoldásakor a sorrend megtartásában és apróbb részfeladatokra bontotta az összetettebb példákat. A *projektek* megszervezésekor is szükség van a látássérült tanuló igényeinek fokozott figyelembevételére egy tanító szerint, de például ő nem illusztrálta állítását. A *vita* módszere során nincs szükségük a látássérült tanulóknak külön odafigyelésre.

A módszertani változások - a szemléltetés nagyobb arányát kivéve - nem kívánnak tehát nagyon sok alkalmazkodást a tanítóktól, mégis a tanítók ilyen jellegű adaptív tanítási gyakorlata a tanuló számára nagy jelentőségű. A látássérültek

pedagógiájának speciális módszereivel és eljárásaival összecsengenek a tanítók ezirányú megfigyelései (Földiné 1995, Földiné 2004).

A speciális tananyagrészekről nem esett itt szó, feltehetőleg azért, mert ennek megtanítása nem a tanítók feladata, hanem a gyógypedagógusoké. A domború ábrák és térképek használatát sem említették a tanítók, valószínűleg, mert kevés taneszköz áll rendelkezésükre, és ennek megismertetése szintén gyógypedagógusi feladat, bár az alkalmazás fázisában már a tanítók is bekapcsolódhatnak.

A táblai szöveg és rajz, bármilyen táblai munka szöveggel való kísérésének, leírásának szükségességét sem jelezték a tanítók. Ez utóbbi elmulasztása azonban mintegy kirekeszti a látássérült tanulót a tanítási folyamatból és nemcsak a tanítótól, de a tanulótársaktól is elvárható lenne ennek folyamatos alkalmazása.

A tanítás *munkaformái* megváltoztak az együttnevelés során, bár a változás inkább tendencionálisnak nevezhető (6. táblázat). A tanítók közül erre a kérdésre válaszoltak a legkevesebben, ez bizonytalanságukat mutatja. 8 tanító változtatta meg eddigi gyakorlatát, mégpedig elsősorban a látássérült tanuló(k) szükségletei (7), továbbképzés (1), korábbi tanítási tapasztalatai (1), és gyógypedagógusi javaslat (1) miatt. Átlagosan a párosmunka és a csoportmunka területén belül történt növekedés, a frontális munka és kis mértékben az egyéni munka kárára.

	az integráció előtt:	az integrációban:
frontális munka	46,8 %	41,8 %
egyéni munka	26,8 %	26,2 %
páros munka	5,0 %	10,0 %
csoportmunka	21,2 %	21,8 %

6. táblázat: A munkaformák százalékos aránya átlagosan.

A változás, bár az érintett tanítók kevesebb, mint a felének véleménye alapján, de közelít az inkluzív nevelés módszertani ajánlásaihoz.

Kooperáció

A vakok iskolája utazótanáraival való együttműködés a látogatások gyakoriságát tekintve két esetben kétheti rendszerességgel történt, többnyire (9) havonta ill. (2) 2-3 havonta. Két tanuló esetében az 1-2. osztályban havonta, majd a 3-4. osztályban már csak félévente találkoztak, két tanító pedig az integráció kezdetétől számítva is csak félévente beszélhetett meg problémáit és kaphatott segítséget a vakok iskolájának nagy gyakorlattal és szakmai tapasztalattal rendelkező gyógypedagógusaitól.

A helyi iskolában a tanulók és tanítók rendelkezésére 5 esetben állt gyógypedagógus. Egy gyógypedagógus heti 10 órában segítette a tanulási folyamatot, tehát az iskola törvény által javasolt óraszámom (8) felül is vállalta ezt, bár itt egy

osztályban 2 látássérült tanuló is tanult. Többnyire azonban az iskolák heti 4-5 órában tudtak csak gyógypedagógusokat alkalmazni.

A látássérült tanítvány(ok) fejlődése és tanulása miatt, a tanítók ítélete szerint, a *felelősség* a szülőket és a tanítót illeti (13). A gyógypedagógusok felelősségét kizárólag azok a tanítók hangsúlyozták, ahol az iskola alkalmazásában is álltak gyógypedagógusok. A vakok iskolájának utazótanárai minden tanítóval tartották a kapcsolatot, mégsem érezték úgy a tanítók, hogy ők felelősséggel tartoznának a látássérült tanulókért.

A tanítók szeretnék *jobbá tenni az együttműködést* elsősorban a vakok iskolája utazótanáraival (6 tanító) és a szülőkkel (1 tanító). Mindez jelzés értékű lehet számunkra, arra utal, hogy *a tanítóknak valójában a vakok iskolájának gyógypedagógusai (utazótanárai) által biztosítottnál több segítségre van szüksége.*

A tanítók *együttműködése* a látássérült tanulók szüleivel 6 esetben aktívabb, mint a többi szülővel való kapcsolattartás, amely napi munkakapcsolatot jelent. Érdekes, hogy ez a gyakorlat is inkább azokban az együttnevelési helyzetekben alakult így, ahol volt gyógypedagógus is a helyi iskolában.

Az együttneveléssel kapcsolatos *továbbképzések* iránt nagyon nagy az érdeklődés a tanítók körében, főként a látássérültek pedagógiája témakörében, a speciális eszközök használatáról (8), a vakok tanításának módszertanáról (6), a látássérültek pszichológiájának kérdéseiről (5) és a látásnevelésről (5) tanulnának szívesen. Ezek az ismeretek a tanítók számára a gyógypedagógussal való együttműködés során egy-egy konkrét helyzetre vonatkozóan kellene, hogy megjelenjenek. A tanítók ezirányú érdeklődése azt jelzi, hogy ilyen jellegű konkrét konzultációkat szükségesnek érznek. Az inkluzív nevelés témakörén belül a differenciálás - individualizálás (6), a kooperatív technikák (5) és a csoportmunka szervezése (3) iránt is jelentős az érdeklődés. E témák a tanítóképzésben és az inkluzív nevelésre felkészítő továbbképzésekben kaphatnának nagyobb szerepet.

Sikernek értékelem, hogy a konfliktusmegoldási technikák nem keltették fel a tanítók érdeklődését. Elgondolkodtató viszont, hogy a team-munka kérdéseit sem tartják érdemesnek a tanítók arra, hogy továbbképzésen foglalkozzanak velük. Ez valószínűleg azért fordulhat elő, mert aki rendszeresen együttműködik gyógypedagógussal, jó tapasztalatokkal rendelkezik erről, aki pedig nem, őt nem érinti közvetlenül egy szoros team-munka megszervezésének feladata. Ez azt jelezheti számunkra, hogy az együttműködés megszervezésében az iskolában alkalmazott gyógypedagógusoknak aktív szerepet kell vállalniuk tanítványaik érdekében.

Összegzés

A vizsgálatban átfogó képet kaphattunk a vak kisiskolások látókkal való együttneveléséről. Válaszaikban a tanítók jónéhány nehézségre rámutattak, amelyek egyben jövőbeli gyógypedagógusi feladatainkat is körvonalazzák.

A tanítók maguk is kevesellték az integrált nevelésre való felkészülésük idejét, hatékonyságát. Az együttnevelést szívesen vállalnák újra, de fontosnak tartják a feltételek jelentős javítását, amelyek közül leginkább a pontírású tankönyvek válassztékának bővítése, az intenzívebb gyógypedagógiai segítségnyújtás és a továbbképzések iránti nagyobb igény hangsúlyozódik. Mindezen szolgáltatások a kibontakozóban lévő, integrációt segítő módszertani központokban egyre inkább elérhetővé válnak.

A vak gyermekek és tanítóik harmada részesült csak heti rendszerességgel a gyógypedagógiai segítségnyújtásból. A látássérültek gyógypedagógusainak helyben, az adott iskolában történő alkalmazása viszont egyértelműen előnyösen befolyásolta az együttnevelés hatékonyságát, az adaptivitás céljának megjelenését, a tanítók elégedettségét, a szülőkkel való kapcsolattartást. A rendszeres és a helyi iskolában elérhető gyógypedagógiai segítség minden vak tanuló és őt tanító pedagógus számára elemi szükségletnek bizonyult. Ennek realizálása érdekében is tesznek lépéseket az egyes iskolák, bár ezen lépések szakmai támogatására a továbbiakban is nagy szükség van.

Az integrált nevelést továbbfejlesztve így juthatunk el az egyre inkább befogadó, inkluzív nevelés felé, ahol a gyermekek mindenek felett álló érdeke ösztönöz minket, pedagógusokat és gyógypedagógusokat egyaránt, az együttműködésre.

Irodalom

- BRUMBAUER MAGDOLNA (1995): *Látássérült gyermekek helyzete a befogadó iskolákban*. GYOSZE Különszám, 28-35. o.
- CSÁNYI YVONNE (szerk.) (1993): *Együttnevelés - Speciális igényű tanulók az általános iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Altern Füzetek 5.
- CSOCSÁN EMMY (1998): *Európai trendek a látássérültek pedagógiájában*. In. GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (szerk.): *Látássérültek Magyarországon. A Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége 80. születésnapjára*. Budapest, 183-191. o.
- DRAVE, WOLFGANG (Hrsg.) (1989): *1. Klasse Regelschule, blind. Eltern und Lehrer blinder Kinder an Regelschulen berichten*, edition bentheim, Würzburg
- DRAVE, WOLFGANG (1990): *Lehrer beraten Lehrer. Beratung bei der Integration von sehbehinderten Schülern*. edition bentheim, Würzburg
- DRAVE, WOLFGANG – WISSMANN, KLAUS (Hrsg.) (1997): *Der Sprung ins kalte Wasser. Integration blinder Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen*. edition bentheim, Würzburg
- FÖLDINÉ ANGYALOSSY ZSUZSA (1994): *A vakok és aliglátók integrált nevelésének-oktatásának helyzete hazánkban*. Gyógypedagógiai Szemle, XXII/2 131-136. o.

- FÖLDINÉ ANGYALOSSY ZSUZSANNA – HARTDÉGEN JÓZSEFNÉ (1995): *Látók között. Útmutató súlyos fokban látássérült tanulók neveléséhez általános iskolai tanítók és tanárok számára*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Tanárképző Főiskola, Budapest
- FÖLDINÉ ANGYALOSSY ZSUZSA (2004): A tanítási-tanulási folyamat szervezése integráltan tanuló vak gyermekeknél. In. GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (szerk.): *Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia*. Medicina, Budapest
- KÖFFLER, HANS-GEORG (1995): *Blind geboren. Möglichkeiten und Voraussetzungen zur Integration in die Regelschule*. Verlag Johannes Heyn, Klagenfurt
- LENZ, KARL-JOSEF (1989): *Integration von blinden und hochgradig sehbehinderten Kindern in allgemeinen Schulen*. In. TAFIE (Hrsg.): *Pädagogik und Therapie ohne Aussonderung*. 5. Gesamtösterreichisches Symposium 59-62, <http://bidok.uibk.ac.at/texte/lenz-schule.html>
- PERLUSZ ANDREA (szerk.) (1995): *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- RATH, WALDTRAUTH (1998): *Integration sehgeschädigter Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen: Die entscheidende Fragen gestern, heute und morgen*. In. *Blind-sehbehindert*, Beilage 1. 69-79. o.
- SALNÉ LENGYEL MÁRIA – KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA (2001): *Az együttnevelés jelenlegi helyzete*. In. *Fejlesztő pedagógia* 12. 3. 11-17. o.
- SCHIFFER CSILLA (2001): *Látók között kisiskolásként*. Gyógypedagógiai Szemle XXIX/1.
- SCHINDELE, RUDOLF (1977): *Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen*. Schriftenreihe Schulische und soziale Integration Behinderter. Schindele Verlag, Rheinstetten, Band 1.
- SCHINDELE, RUDOLF (1978): *Behinderte Kinder in verschiedenen Unterrichts- und Erziehungsprogrammen*. Schriftenreihe Schulische und soziale Integration Behinderter. Schindele Verlag, Rheinstetten, 2. Aufl.
- SCHLEGEL, HARTMUT (1995): *Integration als Prozeß gemeinsamen Lernens. Aspekte einer integrativen Bildung von blinden und hochgradig sehbehinderten Kindern, Jugendliche und Erwachsenen in Niedersachsen*. Landesbildungszentrum für Blinde, Hannover, Festschrift zum 150 jährigen Jubiläum
- SUSTECK, HERBERT (1997): *Gemeinsamer Unterricht in Stundenaufzeichnungen. Beispiele aus dem gemeinsamen Unterricht*, Grundschule, Heft 2
- WALTHES, RENATE (1998): *Einsichten - Überlegungen zu Wahrnehmung und Vorstellung und ihre pädagogischen Konsequenzen für den Gemeinsamen Unterricht*. In. *Blind-sehbehindert*, Beilage 1. 54-68. o.