

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola

Vezetője: Halász Gábor Prof. Dr. DSc. habil. egyetemi tanár

Tanulás-Tanítás Program

Vezetője: Dr. Vámos Ágnes, egyetemi tanár

Doktori (PhD) disszertáció

Hoffmann Mária Rita

**Felkészítés az inkluzív szemléletű tanárképzésre – A kulturális fogyatékoságtudomány
relevanciája és perspektívái a pedagógusképzésben**

Témavezető:

Golnhofer Erzsébet Dr. habil. egyetemi docens

Könczei György PhD, DSc, Dr. habil. egyetemi tanár

Bírálóbizottsági tagok:

Elnök: Dr. Szabolcs Éva egyetemi tanár, ELTE PPK

Belső bíráló: Dr. Zászkaliczky Péter főiskolai tanár, ELTE BGGYK

Külső bíráló: Dr. Pető Ildikó egyetemi adjunktus, DE BTK

Titkár: Dr. Mészáros György egyetemi adjunktus, ELTE PPK

Tagok: Dr. N. Kollár Katalin habil. egyetemi docens, ELTE PPK

Dr. Révész Judit egyetemi adjunktus, ELTE BTK

Dr. Falus Iván professor emeritus

Póttag: Dr. Poór Zoltán egyetemi docens, NYME, ACSJK

Budapest, 2017

Szüleim, Hoffmann Ernő és Bodó Mária emlékére

Vártam, amíg az épület ingása eléri a holtponthoz – ekkor halálos csöndben kiegyenesedtem, kibontottam trikómat és kihúztam a hegedűt... Remegő kézzel illesztettem rá a vonót... Most egyik lábammal tapogatózva, lassan elengedtem a póznát – előredőltem... egyensúlyoztam néhány percig... s felhasználva a rémület csöndjét, mely odalent kitátotta a szájakat s marokra fogta a szíveket... lassan és remegve játszani kezdtem a melódiát, amit régen, régen, régen hallottam egyszer zengeni és zokogni a szívemben.

(Karinthy Frigyes)

TARTALOMJEGYZÉK

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	9
TÁJÉKOZTATÁS	11
BEVEZETÉS	13
1. A KUTATÁS ISMÉRVEI	17
1.1. A kutatás témája	17
1.2. A témaválasztás teoretikus indoklása	18
1.3. A témaválasztás gyakorlati megalapozása	21
1.4. A kutatás címe	24
1.5. A kutatás alapvetése, célja és kérdései	25
1.6. A kutatás paradigmája, stratégiája, módszere és eszközei	28
2. A FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLY – KONCEPCIONÁLIS ÁTTEKINTÉS	31
2.1. A fogyatékossgal élő személyek globális jelenléte	31
2.2. A politikai korrektség és egyéb fogyatékossgádiskurzusok	31
2.3. A fogyatékossg és a kapcsolódó fogalmak az ENSZ értelmezésében és Magyarországon	35
2.4. A „személylé” válás előzményei	38
2.5. A fogyatékossg	39
2.6. A fogyatékossgmodellek	39
2.6.1. A morális modell	40
2.6.2. A medikális modell	41
2.6.3. A szociális modell	42
2.6.4. A szakértői/hivatásbeli modell	44
2.6.5. Az emberi jogi modell	44
2.6.6. A kisebbségi modell	45
2.6.7. A kulturális modell	46
2.6.8. A posztmodell	47
2.7. A fogyatékossgmodellekre reflektáló terminológia és elméleti háttere	48
2.8. A fogyatékossgal élő személy attitűdbeli kontextusban	49

3. A LÁTÁSSÉRÜLT SZEMÉLY	53
3.1. A látássérült személy metaforák kontextusában	53
3.2. A látássérült személy a metaforákon túl	58
3.3. A látássérült személyek és a verbalitás	61
3.4. A látássérült személyek és az idegen nyelvek	63
4. A KUTATÁS INTER- ÉS TRANSZDISZCIPLINÁRIS BEÁGYAZÁSA	67
4.1. Fogyatékoságtudomány (disability studies)	67
4.2. A kritikai fogyatékoságtudomány (critical disability studies)	71
4.3. A kritikai fogyatékoságtudomány kritikája	72
4.4. Sztereotípiák, előítéletek	72
4.5. A fogyatékosággal élő személy és a sztereotípiák, előítéletek	76
4.6. A kulturális fogyatékoságtudomány (cultural disability studies)	77
4.7. Irodalmi fogyatékoságtudomány (literary disability studies)	81
4.8. Fogyatékoságmemoár (disability memoir) és életrajzok (life writings)	83
4.9. Fogyatékoságmemoár, életrajzok és „pseudo-memoár” a magyar irodalmi diskurzusban	85
5. ALKALMAZOTT PEDAGÓGIAI FOGALMAK	87
5.1. Integráció, inklúzió	87
5.2. Gyógypedagógia, integráció és inklúzió a fogyatékoságtudomány és a kritikai fogyatékoságtudomány kontextusában	92
5.3. A fogyatékoságtudomány és a gyógypedagógia összefüggései	95
6. A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK HÁLÓJÁNAK JELENTŐSÉGE AZ INKLUZÍV SZEMLÉLETŰ TANÁRKÉPZÉS SZEMPONTRENDSZERÉBEN	97
6.1. A pedagógiai tevékenység komponensei	97
6.2. Kompetencia; a fogalom definíciók kontextusában	97
6.3. Érvényes pedagóguskompetenciák Magyarországon 2016-ban	100
6.4. A pedagóguskompetenciák hálója: attitűd, nézetek, tudás, elkötelezettség	101
6.4.1. Attitűd	101
6.4.2. Nézetek	102
6.4.3. Nézetek és tanulás	103
6.4.4. Tanári nézetek	104
6.4.5. Tudás	105
6.4.6. Elkötelezettség (diszpozíció) és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	106

7. AZ INKLUZÍV SZEMLÉLET NEMZETKÖZI ÉS HAZAI REFLEXIÓI A SZAKIRODALOMBAN	107
7.1. A nemzetközi szakirodalom áttekintése	107
7.2. A hazai szakirodalom áttekintése	110
7.3. A társadalmi igazságosság pedagógiái (socially just pedagogies)	114
7.4. Az inkluzív pedagógiai szemlélet kialakítását célzó szakirodalmi megalapozás	116
8. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS METODOLÓGIAI BEÁGYAZÁSA	121
8.1. A kérdőíves kikérdezés e kutatásban	122
8.2. A kvalitatív, félig strukturált interjú jelentősége e kutatásban	122
8.3. A harmadik, a kombinált paradigma – és e kutatásban betöltött szerepe	123
8.4. A fogyatékoságtudomány alkalmazott kutatási módszerei: inkluzív kutatási módszerek	124
8.5. A kutató pozicionálása: az insider-szerep	127
9. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS MENETE	131
9.1. A kutatás tervezése	131
9.2. A kutatás kezdete: a tájékozódási szakasz	132
9.3. A célcsoport meghatározása, kiválasztásának kritériumai	133
9.4. A résztvevők toborzása	135
9.5. Tájékoztatás és az adatok biztonságos, etikus kezelése	135
9.6. A mérőeszközök szerkesztési elvei	136
9.7. A félig strukturált interjú	138
9.8. Az adatok feldolgozása	139
10. A KUTATÁS EREDMÉNYEI – A KÉRDŐÍVES KIKÉRDEZÉS	141
10.1. A válaszadó személyek aktivitása	141
10.2. A bevezető, tájékozódási szakasz	142
10.3. A kérdőívek	145
10.3.1. Általános adatok	146
10.3.2. Iskolák, egyetemek, idegen nyelvek	147
10.3.3. Általános tapasztalatok	148
10.3.4. Önreflexió 1.	151
10.3.5. Önreflexió 2.	152
10.3.6. Metaforák, hasonlatok	155
10.4. Saját élmény a nyelvórán	169
10.4.1. Az integráció a vélekedések tükrében	173

10.4.2. Az inklúzió a vélekedések tükrében	177
10.4.3. Pedagógusképzés	178
10.5. A kérdőíves kikérdezés eredményeinek összefoglalása	187
11. A FÉLIG STRUKTURÁLT INTERJÚK ELEMZÉSE	191
12. ÖSSZEGZÉS	205
12.1. A kutatás eredményei az alapvetések és a célok kontextusában	205
12.2. A kutatás eredményei a megvalósíthatóság kontextusában	210
12.3. Kutatási javaslatok e kutatás eredményeinek kontextusában	211
12.4. A kutatás új megközelítéseinek összegzése	212
IRODALOMJEGYZÉK	213
MELLÉKLETEK	246
1. melléklet: Online kérdőívek elérhetőségei	246
2. melléklet: Interjúkérdések vak és aliglátó egyetemi hallgatóknak	247
3. melléklet: Interjúkérdések tanároknak	248
4. melléklet: Facebook-felhívás 1.	249
5. melléklet: Facebook-felhívás 2.	250
6. melléklet: Felkérő levél egyetemeknek a <i>Felkészítés az inkluzív szemléletű tanárképzésre</i> – <i>A kulturális fogyatékoságtudomány relevanciája és perspektívái a pedagógusképzésben</i> című kutatáshoz	251
7. melléklet: Beleegyező nyilatkozat	253

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Tanítványaim történetei készítettek arra, hogy kudarcaik és sikereik okát kutassam, ezért először nekik szeretném megköszönni, hogy megosztották velem ezeket.

Köszönettel tartozom mindkét témavezetőmnek. Dr. Golnhofer Erzsébetnek következetes, kritikus véleményéért, tanácsaiért, Dr. Könczei Györgynek, amiért önzetlenül átadta egy egészen új tudomány szemléletét, valamint köszönöm mindkettejük javaslatait, irányítását.

Őszintén hálás vagyok Dr. Holló Dorottya és Dr. Zászkaliczky Péter inspiráló bírálatáért, észrevételeiért.

Hálásan köszönöm Dr. Ritoókné Dr. Ádám Magdának évek óta tartó, erőt adó barátságát.

Teljes szívvel köszönöm interjúalanyaim bizalmát, türelmét.

Köszönöm Dr. Hernádi Ilona bátorítását, tanácsait.

Köszönöm Rozemberczki Zoltánnak és Kékesi Tamásnak a kérdőív akadálymentesítése, valamint az adatok feldolgozása során nyújtott segítségét.

Köszönöm a Fogyatékoságtudományi Doktori Műhely tagjainak segítő észrevételeit.

Köszönöm a Magyar–Amerikai Fulbright Bizottságnak, Dr. Brückner Hubának, Dr. Jókay Károlynak és Kováts Krisztinának az önzetlen segítségét.

Teljes szívemből szeretnék köszönetet mondani Vörös Katalinnak, a San Franciscó-i öböl-környéki magyar közösség „szívének” barátságáért és a Közösségnek minden segítségért.

Hálásan köszönöm Jackovics Tamás nagyvonalú támogatását.

Köszönöm Bader Julia lelkesítő tanácsait.

Szeretettel köszönöm a Kozek család: Tibor, Ildi, Bori, Orsi és Réka barátságát.

Köszönöm Gerő Éva csendes biztatását.

Őszinte szívvel köszönöm minden barátom biztatását, megértését, együttérzését.

Szeretném megköszönni Flamich Magdus végtelen türelmét, bátorítását.

Mindenekelőtt azonban köszönöm barátnőm, Flamich Maria Montsy önzetlen segítségét, kritikus, őszinte barátságát.

TÁJÉKOZTATÁS

E disszertáció egyik pillére a hazánkban még szűk kutatói körben ismert fogyatékoságtudomány, amely diszciplína szemlélete, elmélete és gyakorlata előírja az akadálymentességet, a hozzáférhetőséget az élet valamennyi területén.

E háttérnek megfelelően az értekezés szövege látássérült kutatók, oktatók, hallgatók és érdeklődők számára akadálymentes. A szöveghez történő akadálytalan hozzáférés biztosítása érdekében – alkalmazkodva az angolszász országokban a fogyatékoságtudomány tárgykörében megjelenő írásokkal szemben támasztott elvárásokhoz – nem tartalmaz lábjegyzeteket, mivel a lábjegyzetek felolvasása, valamint azok hozzárendelése a megfelelő szövegrészhez, majd azt követően visszatérés az eredeti szöveghez kizárólag Braille-kijelző segítségével lehetséges. Következésképpen a lábjegyzetek értelmezése a szövegen belül csupán nehézségek árán oldható meg a képernyőolvasó szoftvert használó látássérültek számára.

Saját és más látássérült kollégák tapasztalataira támaszkodva kijelenthetjük: látássérült olvasóknak a szöveg abban az esetben hozzáférhető akadálymentesen, ha a felhasznált, megfelelő hivatkozással ellátott idézetek a szöveg integráns részét képezik. Így előfordulhat, hogy az értekezés az eddig alkalmazott gyakorlatnál több idézetet tartalmaz, mivel azok az idézetek is a szövegben kapnak helyet, amelyek egyébként lábjegyzet formájában jelennének meg.

BEVEZETÉS

Számos vak és aliglátó személy narratívája és szakirodalom (vö. Réthyné, 2002; Tóvári–Prisztóka, 2015; Gombocz, 2011; Pető, 2011) szól arról, hogy fogyatékossgal élő személyek integrált oktatása gyakran jelent problémát a pedagógusoknak, s kudarcot a fogyatékossgal élő tanulóknak. A problémának számtalan oka lehet. Ezek közé sorolható például a tanárok felkészületlensége a feladatra, a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos hiányos vagy téves információk, az ismeretlenségből adódó ellentmondásos nézetek és a félelemből fakadó tartózkodó attitűd. E lehetséges okok mérlegelését követően, látássérült angol nyelvtanárként és insider (részt vevő) kutatóként foglalkozunk fogyatékossgal élő, vak és aliglátó tanulók integrált idegen nyelvtanulásának problémájával, mivel az idegen nyelvek minimum középszintű tudása a látássérültek esetében szignifikáns, integrációt előmozdító tényező.

Ezen értekezésben új megközelítésben fókuszálunk az integrált oktatáson belül az idegennyelv-oktatással kapcsolatos nézetekre, reflektálunk az attitűdre, és lehetőségeink szerint releváns információkat tárunk fel az inkluzív szemléletű tanárképzés szereplői számára. Az inkluzív szemléletű tanárképzés e disszertációban elsősorban a fogyatékossgal élő tanulók befogadására kész, fogyatékossgspecifikus kontextusokban tájékozott tanárok képzését jelenti. Az értekezésben alkalmazott új megközelítés a címben szereplő kulturális fogyatékossgtudomány. E diszciplína kulturális összefüggésekben vizsgálja a fogyatékossgot, a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos nézeteket, attitűdöket, a fogyatékossg és a fogyatékossgal élő személyek irodalomban és egyéb művészetekben betöltött szerepét, ugyanakkor teret biztosít a fogyatékossgal élő kutatók emancipációs törekvéseinek.

E kutatásban emancipatív, részt vevő (insider) kutatóként korábban kevésbé feltárt tapasztalatokkal egészítjük ki az integrált oktatásról alkotott kontrasztos képet. Meggyőződésünk, hogy az e kutatásban közzétett tapasztalatok szerepet játszhatnak az inkluzív szemléletű tanárok kompetenciáinak fejlesztésében. A kompetenciaalapú pedagógusképzés attitűd-, nézet-, tudás-, képesség- és elkötelezettségorientált jellegéből adódóan, a kulturális fogyatékossgtudomány pedig épp az attitűd, a nézetek, a tudás, a képességek és az elkötelezettség tekintetében lehet alkalmas a segítségnyújtásra azoknak a tanároknak a fogyatékossgal élő tanulók fogadására történő felkészítésében, akik a közép- és felsőoktatásban vagy elsősorban többségi oktatási környezetben szándékoznak tanítani. A kulturális fogyatékossgtudomány megközelítésében ugyanis a fogyatékossg kulturális konstrukció, így a diszciplína a kultúra segítségével képes befolyásolni nézeteinket,

attitűdünket, mivel bevezet a fogyatékossgal élő személyek különféle világérzékelésébe, ezáltal új tudást képez, amelynek birtokában a pedagógusok, a tanárok képesek lehetnek bevonni a fogyatékossgal élő tanulókat az órai tevékenységekbe.

Insider kutatóként meggyőződésünk, hogy a fogyatékossgal élő személyek integrált oktatásának gyakorlatát a fogyatékossgal sokfélesége okán célszerű fogyatékossgspecifikus kontextusban vizsgálni, ezért gyakorlati segítséget kívánunk nyújtani a pedagógusoknak és fogyatékossgal élő tanítványaiknak. Hiszünk abban is, hogy az ember fogyatékossgspecifikus megközelítése során mód nyílik értékeinek fel- és megismerésére is. E hitvallással magyarázható, hogy kutatásunkban a vaksággal és az aliglátással, továbbá a társadalmi integráció egyik lehetséges szegmensével, az idegennyelv-tudással kapcsolatos nézetekre öszpontosítunk. A vizsgálat fókuszpontját az alábbi tényekkel indokoljuk: Látássérültként célunk a társadalmi integráció, nyelvtanárként pedig küldetésünk látássérült tanítványaink, valamint nyelvtanáraik motiválása a lehető legteljesebb társadalmi integráció megvalósítására az idegennyelv-tudás segítségével.

E cél megvalósításának léteznek segítő, támogató körülményei. Az integrált oktatás és az infokommunikációs technológia térhódításával a látássérültek számára az idegennyelv-tudás a korábbi gyakorlathoz viszonyítva egyszerűbben megszerezhető, így könnyebben megvalósulhat társadalmi befogadásuk is. A látássérültek jelenléte a többségi társadalomban már gyermekkorukban jól látható, mivel integrált oktatásukat törvény garantálja. Az integrált oktatás során a vak és aliglátó tanulók és oktatóik közötti leghatékonyabb együttműködés az IKT által biztosított. Elméletben tehát kevés tényező akadályozza a látássérült tanulók éplátású tanulókkal való együtt haladását, befogadását. Számos narratíva szól azonban arról, hogy a gyakorlat cáfolja az elméletet.

E kutatásban közép- és felsőoktatásban idegen nyelvet vagy idegen nyelven tanuló vak és aliglátó diákok, hallgatók, középiskolában idegen nyelvet, felsőoktatásban szakmai idegen nyelvet, valamint idegennyelv-szakos hallgatókat oktató tanáraik vaksággal és az integrált oktatással kapcsolatos nézeteit vizsgáljuk. Feltételezzük, hogy az oktatásban, a társadalomban megvalósítható integráció, inklúzió kulcsa a nézeteinken, attitűdünkön alapuló kulturális integráció, inklúzió, ezért a befogadó oktatásra való felkészülésben jelentős szerepet játszik a kulturális megalapozás, azon belül a fogyatékossgal – különös hangsúlyt fektetve a vakságra –, valamint a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos sztereotípiák, előítéletek feldolgozása.

Moss (2009), Némethné Tóth (2009), Pongrácz (2013) igazolja, hogy számos kutatót foglalkoztat az integrált oktatás, azonban érdeklődésük középpontjában elsősorban az attitűd

áll. A fogyatékossgal élő tanulókkal kapcsolatos attitűdkutatások eredményei, bár jelentőségteljesek és informatívak, nem adnak konkrét választ a pedagógusok kérdéseire, mi a teendő, amikor belép az osztályba a vak kisfiú vagy az autista kislány. Miután a fogyatékossgal élő személyek oktatása nem korlátozódik a gyógypedagógia területére, különféle világérzékelésük megismerésére sem kizárólag a gyógypedagógusoknak van szükségük. E megismerést alapozza meg a kulturális fogyatékossgatudomány.

A kutatás témája, célja, kérdései meghatározták megvalósításának kvalitatív, leíró-feltáró stratégiáját. Deduktív részében kiemelt helyen szerepel a fogyatékossgatudomány, a kritikai fogyatékossgatudomány és természetesen a címben szereplő kulturális fogyatékossgatudomány bemutatása. Az induktív, empirikus kutatást a kombinált kutatási stratégia jellemzi, elsősorban kvalitatív adatokra támaszkodik, bizonyos esetekben azonban kvantitatív elemekre, egyszerű leíró statisztikára épít. Az egyszerű leíró statisztikát a kis minta indokolja. A kutatás összetettsége előírja a több szinten történő koncepcionális megalapozást is, így az empirikus kutatást egy több részletre kitérő, deduktív fázis előzi meg.

1. A KUTATÁS ISMÉRVEI

1.1. A kutatás témája

Magyarországon a fogyatékossgal élő tanulók integrált oktatásának törvényi szabályozása az 1993-as közoktatási törvényben fogalmazódott meg először (Kőpatakiné, 2004), jóllehet, inkább ajánló, mint előíró jelleggel (Horváth, 2009, 9). E törvény szemléletét terjesztette ki, erősítette meg az esélyegyenlőséget jogi értelemben garantáló 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. A törvényi támogatás az oktatás vonatkozásában elsősorban az általános iskolák tekintetében kap hangsúlyos szerepet, mivel a látássérült tanulók közép- és felsőfokú oktatása az említett törvények hatályba lépését megelőzően is néhány, a XX. század utolsó éveiben működő speciális középiskolától eltekintve minden esetben többségi oktatási környezetben történt.

Bár a két szemléletváltó törvény óriási jelentőségű, e kutatás nem vizsgálja közvetlenül az integráció és az inklúzió megvalósulását általános iskolai környezetben. Vizsgálatának középpontjában a 2015/2016-os tanévben Magyarországon nappali tagozaton tanuló közép- és felsőfokú oktatásban részesült vak és aliglátó hallgatók és idegen nyelvet, szakmai idegen nyelvet vagy idegen nyelven oktató tanáraik vaksággal, valamint a jelenlegi integrált oktatással kapcsolatos nézetei állnak. A vizsgálat nem terjed ki a szakiskolában (a 20/2016. VIII. 24. EMMI-rendelet alapján: szakközépiskola), szakközépiskolában (a 2016. VIII. 24. EMMI-rendelet alapján szakgimnázium), illetve esti vagy levelező tagozaton tanuló diákokra és tanáraikra.

A kutatásban részt vevő személyek vaksággal és együtt neveléssel kapcsolatos nézeteinek feltárásával számos, eddig ismeretlen tényezőt állítunk a figyelem középpontjába. Meggyőződésünk szerint az esetleges ellentmondások mentén kirajzolódnak, megfogalmazódnak azok az inkluzív szemléletű tanárok számára elengedhetetlen kompetenciák fejlesztéséhez szükséges elemek, amelyek ismeretében alternatívák, konkrét programok dolgozhatók ki.

1.2. A témaválasztás teoretikus indoklása

Az 1993-as közoktatási törvény, valamint az 1998-as, a fogyatékossgal élő személyek esélyegyenlőségét biztosító törvény kizárja a diszkriminációt, így csupán fogyatékossga okán hivatalosan egyetlen tanuló sem utasítható el egyetlen intézményből sem. A vonatkozó törvények hatályba lépése előtt természetesen léteztek bizonyíthatatlan szóbeli elutasítások, és azóta is van „bújtatott” diszkrimináció, azaz a fogyatékossgal élő tanuló többségi oktatási intézménybe jár, azonban helyzete, feladatai tisztázatlanok, a vele szemben támasztható elvárások – gyakran a helyi viszonyok és a tanárok megfelelő kompetenciáinak hiányában – irreálisak, vagy nem léteznek.

A fogyatékossgal élő személyek többségi oktatási környezetbe való opcionális elhelyezésével, képességeikkel és oktatásukkal kapcsolatos bizonytalanság fokozódni látszott azáltal, hogy Magyarország csatlakozott az Európai Unióhoz, illetve el kellett fogadnia az Unióban meghatározó oktatási paradigmákat is. E csatlakozással, hazánk egy „olyan erőterbe került” (Kőpatakiné, 2009, 9), amely jelentősen befolyásolja a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű tanulók oktatásával kapcsolatos kérdéseket (Réthyné–Vámos, 2006, 42; Kőpatakiné, 2009, 9). E kérdések mellett, az Európai Unió oktatáspolitikája és direktíváinak hazai értelmezése, meghonosítása a mindennapi oktatásban, valamint a fogyatékossgal élő személyek egyre növekvő száma a felsőoktatásban (Kovács, 2011, 82), ugyancsak meghatározó tényező a fogyatékossgal élő tanulók, szüleik, az oktatási intézmények, a tanárok és a tanárképzés szereplői számára. Elsősorban az európai uniós oktatásszemlélet meghonosodásának eredményei, az integrációt, az inklúziót szorgalmazó oktatáspolitikai gyakorlati visszajelzései tükröződnek a felsőoktatás hallgatóinak és oktatóinak nézeteiben.

A pedagógiai és emberi szemlélet változásai – illetve azok esetleges szembenállása – olykor indulatos reakciókat válthatnak ki a tanárok, a fogyatékossgal élő tanulók, valamint a szüleik részéről: „Azért, mert te fogyatékos vagy, ne hidd, hogy neked mindent lehet!” – hangzott el a XXI. század első évtizedében egy vezető budapesti egyetem egyik doktori iskolájának kutatómódszertan vizsgáján. Ez a szemlélet napjainkban sem tekinthető kivételesnek. Látássérült középiskolások és egyetemi hallgatók számolnak be hasonló élményekről (Hoffmann–Flamich, 2015), így jelezve a fogyatékossgal élő személyek többségi környezetben történő oktatásának szemléletbeli, valamint elméleti és gyakorlati tudásra vonatkozó hiányosságait. Erre példa a következő idézet is: „Volt olyan professzor, aki természetesen a vizsgán megbuktatott, és ő kijelentette, hogy addig, amíg ő itt van, addig én

nem leszek jogász, merthogy mit gondolok én, hogy vakon jogászkodni. Gyűlölt engem, gyűlölte a vakokat” (Kovácsné Horváth, 2013, 137; Bánfalvy, 2014, 259).

Ez a bizonytalan helyzet és az abból következő irreális elvárások, továbbá a társadalmi befogadás faktorai, a különféle és különböző tanulási teljesítmény, a diplomaszerzés esélyei játszottak jelentős szerepet a kutatás témájának kiválasztásában. A fenti két eset kapcsán bemutatott narratívák megválaszolják a kérdést, miért választottuk az utóbbi időben gyakran vizsgált integrációval mint paradigmával és annak gyakorlati megvalósulásával, valamint a kutatás látássérült résztvevőinek közös tulajdonságával, a vaksággal kapcsolatos tanári és tanulói nézetek feltárását.

Az integráció és az inklúzió az utóbbi évtizedekben szívesen kutatott téma. Moss (2009) megjegyzi azonban, hogy a fogyatékossággal élő személyek integrált oktatását elsősorban attitűdök kontextusában vizsgálják, feltételezve, hogy a sikeres befogadó oktatás attitűdök függvénye. Moss természetesen általános értelemben, nem a pedagóguskompetenciák vonatkozásában beszél az attitűdökről, így a kutatás e fázisában mi is Moss értelmezését tekintjük irányadónak, mivel a pedagóguskompetenciák elemeként elfogadott attitűd definiálására a pedagóguskompetenciák leírásánál kerül sor.

A több évtizedes integrált oktatási gyakorlat bebizonyította, hogy az attitűd szerepe meghatározó, ám egyéb, jelentős szerepet játszó tényezők azonosítása, vizsgálata is indokolt. E tényezők közül többet megfogalmaztak már, mint például a pedagógusok, a tanárok, a szülők, a család, az iskola és a tanuló felkészültsége (Fischer, 2009). A kutatók érdeklődési körén azonban általában kívül maradtak a fogyatékossággal, például a vaksággal kapcsolatos „tanult” vagy „megtanult” nézeteink feldolgozása. „Megtanult nézetek” fogalmon azokat a sztereotípiákat értjük, amelyeket a kultúránk örökölt át. Kutatásunk rámutat az általános vélekedésekre, nézetekre – a vak középiskolások és egyetemi hallgatók csoportjára vonatkozóan, illetve a nekik tulajdonított előnyös verbális adottságok szerepére az idegen nyelvek elsajátítása és a társadalmi integráció során.

A vak és aliglátó személyek diplomaszerzési lehetőségei a már említett törvényeknek tulajdoníthatóan bővültek, ezért indokolt a diplomaszerzés egyik, nem fogyatékossággal élő személyek esetében is gyakran problémának mutatkozó szegmensének tükrében vizsgálni az integrált oktatást. Az idegen nyelvek tanulása egyike azoknak a területeknek, amelyeken sikeresek voltak és lehetnek a látássérült személyek (Flamich, 2006; Hoffmann, 2006).

Egyetértve Moss (2009) megállapításával, és mérlegelve az attitűdvizsgálatok általános következtetéseit, e kutatás témaválasztását indokolja továbbá, hogy kutatóként és aktív látássérült nyelvtanárként – érdeklődési körünknek és szakmai tapasztalatainknak megfelelően

– a kutatás vak és aliglátó középiskolás diákok és egyetemi hallgatók, valamint a pedagógusaik, oktatóik nézeteinek vizsgálatára fókuszál az idegen nyelvek oktatásának területén a megöröklött sztereotípiák és előítéletek kontextusában.

A témaválasztást indokolja, hogy az idegen nyelvek ismerete, tudása, illetve az idegen nyelvek ismeretének hiánya a vak és aliglátó személyek esetében is meghatározó szegmense a társadalmi befogadást, az önálló életet előmozdító vagy hátráltató tényezőknek. Ez motivált, hogy a hatékony társadalmi befogadás érdekében megtaláljuk azt a pontot, ahol lehetőség nyílik a „beavatkozásra” a lehető legsikeresebb integrált (idegennyelv-) oktatás megvalósításának előkészítéséhez már a tanárképzésben. Ezt a „beavatkozási” pontot ismertük fel a pedagóguskompetenciák alkotórészei közül elsősorban a nézetekben, figyelmet szentelve a többi alkotóelemnek, az attitűdnek, a tudásnak és az elkötelezettségnek is.

A pedagóguskompetenciák ugyanis magukban foglalják „a szaktárgyi, a szaktárgyi-pedagógiai, a pedagógiai mesterségbeli tudás és nézetek egészét” (Falus, 2004, 368). A nézetek befolyásolják ítéleteinket, valamint mások megítélését (Falus, 2001), következésképpen mind a tanár, mind a tanuló teljesítményének meghatározó elemei, így szerepet játszanak az idegen nyelv(ek) elsajátításában. Szándékunk szerint e kutatás eredményei nem kizárólag a nyelvtanárok képzésére vonatkozóan informatívak, s bár vizsgálódásunk elsősorban a vaksággal kapcsolatos nézeteket tárja fel, úgy véljük, következtetései általános értelemben jelzésértékűek.

A téma összetettsége okán, a kutatás megközelítése értelmében nem vizsgáljuk a középiskolás és egyetemista vak és aliglátó tanulók idegennyelv-oktatása során a nyelvtanáraik által alkalmazott módszereket. Prioritást, ám nem kizárólagosságot élvez a nézetek vizsgálata. Előfordul azonban, hogy az interjúalanyok beszélnek a nyelvoktatási módszereikről, amelyek az éplátású és vak hallgatók oktatásának hasonlóságaira és eltéréseire világítanak rá.

Nézeteinket a kulturális környezetünk formálja, ezért az értekezés ugyancsak prioritást élvező témája a vak és aliglátó középiskolás tanulók, egyetemi hallgatók, valamint az őket idegen nyelvre vagy idegen nyelven tanító oktatók nézeteit is kulturális perspektívákba helyező tudományos megközelítés, a kulturális fogytékosságtudomány (Lerner–Straus, 2006), illetve annak kontextusai. A kulturális fogytékosságtudomány bemutatásának relevanciáját magyarázza lehetséges alkalmazása a felsőoktatásban, mivel alternatívákat kínálhat a tanárképzés szereplői számára.

1.3. A témaválasztás gyakorlati megalapozása

A jogi szabályozás ellenére figyelemre méltó, hogy vak és aliglátó középiskolás tanulóktól, egyetemi hallgatóktól számos jelzés érkezik az integrált oktatás kudarcaira vonatkozóan internetes levelezőlistákon, például a 2016 nyarán megszűnt Vaklistán (<https://mailman.kfki.hu/listinfo/vak-lista>) és különböző közösségi oldalakon. Ezekre a jelzésekre reagált a Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége (MVGYOSZ) is, és kereste a többségi környezetben történő tanulást, oktatást támogató megoldásokat. 2014 februárjában a Szövetség *A fogyatékossgal élő fiatalok esélye az egyenlő értékű érettségi és diploma megszerzésére* címmel kerekasztal-beszélgetést és szakmai diskurzust javasolt a fogyatékossgal élő személyek érdekképviselői, valamint közép- és felsőoktatásban dolgozó oktatók, fogyatékossgal élő fiatalokat segítő módszertani központok szakemberei, továbbá az egyetemek fogyatékosügyi koordinátorai között. A diskurzus célja az volt, hogy az érintettek mérlegeljék az integráció kudarcaira adott egyik lehetséges válasz, a pozitív diszkrimináció indokait, szükségességét és esetleges veszélyeit (Hoffmann–Flamich, 2014).

Egyetértésben a kerekasztal-beszélgetés néhány meghívott gyakorló nyelvtanár résztvevőjével úgy véljük, az integrált oktatás jelenlegi helyzetének mérlegeléséhez és felvázolásához kiindulópontot jelent az a „közös nevező”, amely szerint a többségi környezet tanárai az esetek jelentős részében „nem tudnak mit kezdeni” a fogyatékossgal élő tanulókkal, hallgatókkal (Hoffmann–Flamich, 2014, 29). Ez a megállapítás olyan helyzetekre is vonatkoztatható, amelyekben a fogyatékossgal élő, esetünkben vak és aliglátó középiskolai tanulók, egyetemi hallgatók bizonyos tekintetben előnyökkel indulhatnak a nem fogyatékossgal élő társaikkal szemben. Előnyt jelentő helyzetnek tekinthetjük a vak személyek érdeklődését a „hangzó világ” (Flamich, 2017), így az idegen nyelvek ismerete iránt. Az utóbbi évtizedekben azonban már ezt a gyakorlatot is sokszor felülírja a fogyatékossgal élő személyek oktatását övező bizonytalanság, tanácstalanság, derül ki az alábbi idézetekből:

Egyetemi oktató:

(Még a nyolcvanas évek közepén) „Az egyik kurzusomnak azt a címet adtam: *Videó az angolórán*. Kisvártatva odalépett hozzám két látássérült hallgató, hogy feliratkozzanak. Utánuk jó ideig senki más nem jelentkezett, én meg szorongva arra gondoltam: »Lehet, hogy két vak lánnyal fogok videózni?«” (Medgyes, 2014, 35)

Kutató, egyetemi oktató:

„Közismert tény, hogy a pedagógusnak mindig is számtalan kihívásnak kellett megfelelnie, munkája szerteágazó voltához nem fér kétség. [...] a tárgy (inkluzív pedagógia) célja, hogy a hallgatók befogadó, inkluzív magatartást sajátítsanak el. Legyenek érzékenyek az esély, a speciális szükséglet és a fogyatékkal élők problematikájára, toleranciával forduljanak a kevesebb eséllyel rendelkező társadalmi csoportok és konkrét személyek felé” (Gombocz, 2011, 181–182).

Szülő 1.:

„Laci hároméves korában agyműtéten esett át. A daganatot sikerült eltávolítani, de Laci sajnos megvakult. Előbb a Vakok és Gyengénlátók Általános Iskolájába került, de a mamája szeretné, ha »rendes« iskolába járna” (Réthy–Vámos, 2006, 31).

Tisztáznunk kell egy félreértést, amely jól mutatja még a téma iránt érdeklődők bizonytalanságát is. Vakok és Gyengénlátók Általános Iskolája néven Magyarországon nincs intézmény regisztrálva, és 2006-ban sem volt. A vakok és a gyengénlátók oktatásában voltak és vannak közös pontok, ugyanis „a vakok közel két évszázados intézményében a gyengénlátók oktatása 1928-ban indult” (Jankó-Brezovay, 2006, 3). A gyengénlátó tanulók számára 1956-ban létesült egy önálló, kis létszámú iskola, amely az épület méretéből adódóan nem indíthatott felső tagozatos tanulócsoportokat, így őket 1978-ig a vakok általános iskolája fogadta be. Mivel országsszerte igény mutatkozott a gyengénlátó tanulók önálló iskolai oktatására, „1972-ben megnyílt Debrecenben az első felmenő rendszerű iskola a gyengénlátó gyermekek számára” (Jankó-Brezovay, uo.).

Szülő 2.:

„Legendának bizonyult, hogy a kisgyerekek jól tolerálják a másságot, ha megismerik. Tomi sokféle gúnyolódás céltáblájává vált, és ezt nem könnyítette meg az a tény, hogy a kissrácok végeredményben félnek a vakságtól, és nem mernek belegondolni sem” (Sándor, 2013, 101).

Vak tanuló 1.:

„Egy nap megkérdezte anyám, vajon akarok-e ismét látók közé járni. Azt válaszoltam, nem, nekem ebből az óvoda épp elég megpróbáltatás volt” (Sándor, 2013, 143.).

Vak tanuló 2.:

„A tanárnő először azt mondta a szüleimnek, hogy képzeltük, hogy én oda fogok járni, és őt meg se kérdezték. Mert neki nagy beleszólása van ezekbe a dolgokba. [...] (az osztálytársak) befogadtak, csak nem barátkoznak velem” (Flamich–Hoffmann, 2009).

Az értekezés elfogultságot tükrözhet, így tudományos megbízhatósága megkérdőjelezhetőnek tűnhet pozitív példák bemutatása nélkül. A befogadásról kialakult kép nem kizárólag pesszimizmust sugall. A negatív reflexiók mellett találkozunk pozitív visszajelzésekkel is:

Kutató 1.:

„A vizsgált 164 pedagógus attitűdje az integrált neveléssel kapcsolatban inkább elfogadó. A minta alapján úgy tűnik, csak egy tényező szerepel lényeges megkülönböztető elemként, ez az információ, a speciális ismeret. Az intézmények mint szervezetek már különbözhetnek lényegesen egymástól, de nem találtunk arra mutató adatokat, hogy a már megvalósuló integrált nevelés [...] befolyásolná ezt a szignifikáns különbséget” (Horváthné Moldvay, 2006, 92).

Kutató 2.:

„A sajátos nevelési igényű személyek együtt nevelésének helyzetét és távlatait vizsgáló, 10 európai országban elvégzett [...] felmérés szerint egyértelmű jelek mutatnak arra, hogy egyre szélesebb körben ismerik el a sajátos nevelési igényű gyermekek együtt nevelésének oktatási és állampolgári jogi szempontból betöltött szerepét. Ezt támasztják alá az együtt nevelést támogató, kormányok, szülői szervezetek, pedagógiai szakszervezetek és egyéb, érdekelt közszereplők által tett nyilatkozatok, valamint azok az oktatást és iskolákat érintő törvényi változások, melyek célja az együtt nevelés ügyének elősegítése volt” (EASPD, 2011).

Vak egyetemi hallgató:

„Ma kaptam meg az egyik beadandómnak az értékelését. A tanár olyan jó fej volt, hogy nem csak word formátumban, hanem hangfájl formájában is elküldte az értékelést” (Jelenlegi és egykori integráltan tanuló látássérültek zárt facebook csoportja, 2015. 12. 09.).

A vak és aliglátó diákok oktatása kapcsán számos kreatív oktatói megoldás született. Megítélésünk szerint a tanárképzés során mód nyílhatna hasonló kreatív megoldások megismerésére és újabbak fejlesztésére.

1.4. A kutatás címe

Doktori értekezések esetében ritkán fordul elő, hogy külön alfejezet magyarázza a disszertáció címét, e kutatás esetében azonban indokoltnak látjuk.

A kutatás címe: *Felkészítés az inkluzív szemléletű tanárképzésre – A kulturális fogyatékoságtudomány relevanciája és perspektívái a pedagógusképzésben.*

A cím nem tartalmazza a kutatás két célcsoportjának megnevezését, akik a vak és aliglátó középiskolai tanulók, egyetemi hallgatók, idegen nyelvet, valamint idegen nyelven oktató tanáraik, ugyanakkor megnevezünk egy diszciplínát, a kulturális fogyatékoságtudományt. Ezzel a megközelítéssel nem résztvevőink tapasztalatainak, nézeteinek jelentőségét kívánjuk csökkenteni. Ellenkezőleg: nézeteiken, megélt tapasztalataikon keresztül kívánjuk felhívni a figyelmet a kultúra szemléletformáló szerepére a fogyatékosággal élő ember vonatkozásában általában, ugyanakkor a fogyatékoságtípusok ismérveinek figyelembevételével és tudományos megalapozásával.

A nemzetközi kutatások többsége általános társadalmi, kulturális és politikai értelemben vizsgálja a fogyatékoságot mint jelenséget (Taylor–Shoultz–Walker, 2003; Moss, 2009). E kutatás szakítani kíván ezzel a gyakorlattal. Indokaink az alábbiak. Képzeletünkben a fogyatékoságtípusok eltérő kulturális kontextusban vannak jelen, minden fogyatékosághoz más képet, attitűdöt, vélekedést, nézetet társítunk. Insider kutatói tapasztalatainkból azonban kiderül: az emberek sokaságára jellemző, hogy gyakran torz a társított kép, hiányosak és olykor tévesek az információk. Hazánkban jól látható a többségi társadalom és a fogyatékosággal élő kisebbség útkeresése egymás felé. Ezen útkeresésre példa, hogy „az utóbbi néhány évtizedben egyre-másra találkozunk olyan törekvésekkel, amelyekben a fogyatékosággal élő személyek különböző élethelyzetének megismer(tet)ése a cél” (Hoffmann–Flamich, 2015b, 87).

Nézeteink befolyásolásához konkrét tudás szükséges, ami általános kontextusból nehezen szerezhető meg. E meggyőződésünk az egyik magyarázat, a másik a fogyatékosággal élő személyek hangjának és szerepének jelentősége. Számos kutató, például Könczei (1994); Kálmán és Könczei, (2002), Taylor, Shoultz és Walker (2003), Goodley (2011), Hernádi (2014) hangsúlyozza: az utóbbi évtizedek egyik meghatározó szemlélete szerint a

fogyatékoság nem az egyén sajátossága, hanem olyan konstrukció, ami társadalmi és kulturális közegben nyer értelmet. Ez esetben a fogyatékosággal élő személyek és közvetlen környezetük, a társadalomban, a munkaerőpiacon, az iskolarendszerben és egyéb közegekben szerzett tapasztalatai a fogyatékoságkonstrukció reflexióinak tekinthetők. Reflexióik megismerése a konstrukció újragondolásához vezethet, mivel jelenleg a befogadó oktatás mint társadalmi és kulturális közeg általában ugyan kezeli, de leginkább elfogadja a fogyatékoságot (Fischer, 2009), viszont kihívásnak tekinti a fogyatékosággal élő tanulókat (Gombocz, 2011, 181–182).

Ez az attitűd vélhetőleg olyan ismereteken, illetve azok hiányán alapul, amelyeket tévesen vagy egyáltalán nem közvetít a kultúra. Ez a megközelítés indokolja, hogy a vélekedéseken, az általános ismereteken túl mérlegeljük specifikus ismeretek bevezetését és alkalmazásuknak módjait a tanárképzésbe. A kompetenciaalapú pedagógusképzés és a kulturális fogyatékoságtudomány interdiszciplináris természete miatt erősítheti egymás hatékonyságát. A specifikus ismereteknek a kulturális fogyatékoságtudomány eszközei által nyújtott közvetítése lehetővé teszi azoknak az értékeknek a megismerését, amelyekkel a különböző fogyatékosággal, képességzavarral rendelkező személyek élnek. A kulturális fogyatékoságtudomány kutatói szerint a fogyatékosággal élő emberek nem egy arctalan tömeget, hanem sokszínű közösséget alkotnak. Így anélkül kezdődhet el egy szemléletváltó folyamat, hogy betolakodnánk a fogyatékosággal élő személyek magánszférájába.

A kutatás vak és aliglátó középiskolai tanulók, nyelvtanárai, egyetemi hallgatók és oktatóik tapasztalatainak feltárása mellett a kulturális fogyatékoságtudomány perspektíváinak felvázolásával olyan tudományos megalapozást kínál, amely egyszerre szolgál általános és fogyatékoságtípusokra vonatkozó információkkal, ezért tekintünk el attól, hogy a címben kiemeljük a kutatás célcsoportjait. Mindazonáltal a kutatás valamennyi célcsoportja prioritást élvez, e prioritás hangsúlyozására azonban a cím mint műfaj kevés lehetőséget ad, különös tekintettel, ha figyelembe vesszük, hogy az értekezés címe elsősorban a kutatási projekt célját és a cél javasolt vagy várható következményeit hivatott szemléltetni (*Oxbridge Essays Blog*, Scribbr).

1.5. A kutatás alapvetései, céljai és kérdései

Kiindulópontként tanítványok, kollégák narratívái és megélt tapasztalataink alapján az alábbi alapvetéseket fogalmazzuk meg.

1. A fogyatékossgal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek befolyásolják a nézeteinket.
2. A tanár meghatározó szerepet játszik a sztereotípiák és az előítéletek felülírásában.
3. A tanárképzés jelentős szerepet játszik a sztereotípiák és az előítéletek felülírására alkalmas tanárok képzésében, valamint abban, hogy olyan kompetenciákkal vértessze fel a tanárokat, amelyek birtokában meg tudnak felelni a befogadó oktatás mindennapi gyakorlatában velük szemben támasztott elvárásoknak.
4. A fogyatékossgal élő személyek „speciális tudása” (Marton–Könczei, 2009) előmozdítja a sztereotípiákon és előítéleteken alapuló nézetek felülírását.

E négy alapvetés képezi azt a mentális alapot, amelyre e kutatás épül. Erről az alapról elindulva az első lépés:

1. A cél feltárni vak és aliglátó, közép- és felsőoktatásban idegen nyelvet, szakmai idegen nyelvet tanuló és idegennyelv-szakos diákok, valamint nyelv- és szaknyelvi tanáraik vaksággal és az integrált oktatással kapcsolatos nézeteit. A vaksággal kapcsolatban a legtöbb embernek vannak elképzelései, vélekedései (nézetei). Hogy megtudjuk, mi ezek szerepe és hatása az integrált nyelvoktatás tekintetében, kérdésünk: mi a sztereotípiák és az előítéletek szerepe a közép- és felsőoktatásban idegen nyelvet, szakmai idegen nyelvet tanuló és idegennyelv-szakos vak és aliglátó tanulók és nyelvtanáraik együttműködésében? Hogyan vélekednek a közép- és felsőoktatásban idegen nyelvet, szakmai idegen nyelvet tanuló és idegennyelv-szakos vak és aliglátó tanulók nyelvtanáraiknak a velük kapcsolatos nézeteiről, attitűdjéről és az oktatásukra vonatkozó tudásukról? E két kérdés esetében az induktív, kérdőíves kikérdezési módszer tűnt célravezetőnek.
2. A tanulók és tanárok nézeteinek megismerése után cél volt áttekinteni, miképpen jelenik meg a hazai és nemzetközi szakirodalomban az integrációra, az inklúzióra, a társadalmi igazságosság pedagógiáira való felkészítés a hazai és az európai tanárképzésben. Ezen áttekintésnél a deduktív stratégia bizonyult relevánsnak.
3. Látva, milyen irányelveket kínál a hazai és az európai inkluzív szemléletű tanárok képzésére irányuló szakirodalom, egy, a tanárképzésből, de általában a hazai

tudományos életből eddig kimaradt szempont, a fogyatékoság kulturális értelmezésének szerepére hívjuk fel a figyelmet. Ennek lehetőségét az a cél volt hivatott biztosítani, amelynek vak és aliglátó diákok és nyelvtanáraik, szaknyelvtanáraik tapasztalatai alapján a fogyatékoságkultúra segítségével történő újraértelmezésének jelentőségét és a tanárképzésbe való inklúziójának fontosságát támasztja alá. Ehhez a célhoz a következő kérdést társítottuk: Szükségesnek tartják-e vak középiskolás és egyetemi tanulók, valamint nyelvtanáraik, szaknyelvtanáraik, hogy a tanárok a tanárképzés során alapvető ismereteket szerezzenek a fogyatékoságról a vakok és más fogyatékosággal élő személyek hatékonyabb tanítása érdekében? E cél megvalósításához e kérdésre induktív stratégiával a kérdőív vonatkozó zárt kérdésével igyekszünk válaszolni.

4. Miután feltártuk a fogyatékoság kulturális értelmezésének jelentőségére irányuló igényt, célunk alátámasztani a kulturális fogyatékoságtudomány alkalmasságát és relevanciáját a tanárképzésben. Ez esetben deduktív módszer segítségével átfogó képet kívánunk nyújtani a kulturális fogyatékoságtudomány szemléletéről, majd bemutatni az irodalmi fogyatékoságtudomány angolszász és hazai történetét, ezzel pedig feltárni az értekezésben szereplő kulturális fogyatékoságtudomány perspektíváit a tanárképzésben.

5. A perspektívák felvázolását követően, azt a célt kívánjuk megvalósítani, hogy a kutatás résztvevőinek aspektusából tárjuk fel az integrált idegennyelv-oktatással kapcsolatos kihívásokat. Kérdésünk: mi jelent kihívást a kutatás résztvevői számára az integrált idegennyelv-oktatásban? Mi jelent nehézséget, kihívást a tanulóknak, és mi az oktatóknak? A válaszokat a kérdőíves kikérdezés és a félig strukturált interjúk alapján kívánjuk összegezni, értékelni.

6. Végül annak megfontolását tűztük ki célul, hogy legyen lehetőség fogyatékosággal élő oktatókat alkalmazni, amennyiben megfelelnek az oktatói kritériumoknak. E célból arra a kérdésre vártunk választ, milyen esélyei vannak fogyatékosággal élő oktatóknak a felsőoktatásban. Ez alkalommal is a félig strukturált interjú és a kérdőíves kikérdezés módszerét alkalmaztuk.

7. A következő céllal a kutatás paradigmájának, stratégiájának, módszerének és a kutató pozíciójának, érzékenységének, speciális tudásának (Marton–Könczei, 2009)

elfogadását, elismerését kívántuk megvalósítani. Ehhez a célhoz nem szerkesztettünk kutatási kérdést, ezt a kutatással kívántuk érvekkel alátámasztani, valóra váltani.

A kutatásnak általános, távolba mutató és konkrét, elvégzett céljai voltak. Az általános célok között szerepel a kutatást meghatározó oktatási paradigma, az integráció és az inklúzió ismertetése, mivel a szegregáció, az integráció, az inklúzió mind társadalmi és pedagógiai paradigma, s a hazai lehetőségek és dilemmák egyre nehezebbé teszik a sérült tanulók, szüleik, a pedagógusok és a gyógypedagógusok helyzetét.

A fogyatékossgal élő tanulók közép- és felsőfokú oktatása – kevés kivételtől eltekintve – minden esetben többségi oktatási környezetben történik, következésképpen a tanárok nagy valószínűséggel találkoznak fogyatékossgal élő tanulóval – bár erre vonatkozó felmérések nem állnak rendelkezésünkre, következtetésünket a jelenlegi hazai, integrációt szorgalmazó pedagógiai gyakorlat térhódítására alapozzuk (Flamich, 2017). Másrésről célul tűztük ki, hogy felhívjuk a figyelmet arra a gyakorlatra, miszerint a „fogyatékossgal élő személyek” főleg jogi fogalom, ami alatt az érintett személyekkel kapcsolatos szabályozás és az őket illető kedvezmények értendők, melyek nem tartalmaznak információt az oktatási módszerek vonatkozásában. Az együtt nevelésre vonatkozó gyakorlati megoldások tekintetében célszerűnek találjuk megismerni a különféle fogyatékossgal élő emberek megélt tapasztalatait. Arra törekedtünk, hogy bemutassuk azt a területet, amit – érintettségünk okán – legjobban ismerünk.

A pedagógiának is, mint minden más társadalomtudománynak a leggyakoribb céljai között szereplő három tényező (Babbie 2001, 106), hogy a kutatás felderítsen, leírjon és megmagyarázzon egy-egy jelenséget, ez esetben a vak és aliglátó fiatalok idegennyelv- oktatásával kapcsolatos tapasztalható bizonytalanságokat az integrált oktatási környezetben. A kutatásnak nem volt célja vizsgálni, működik-e vagy sem az integráció.

1.6. A kutatás paradigmája, stratégiája, módszere és eszközei

A gyakorlatorientált kutatás céljai láncot alkotnak. A láncszemek a helyzetfeltárás, az elemzés, a nézetfeltárás és a felkészítés. A kutatás témájához rendelt összetett célok meghatározták a kutatás leíró-feltáró stratégiáját. Deduktív részében kiemelt helyet foglal el a címben szereplő kulturális fogyatékossgatudomány holisztikus, áttekintő bemutatása. Miután a kutatás arról

szól, milyen perspektívái vannak a fogyatékoságtudománynak a tanárképzés kontextusában, indokoltnak láttuk elhelyezni e diszciplínát a tudományos palettán.

Kutatásunk empirikus részét a kombinált szemlélet és stratégia jellemzi. Bár tartalmaz kvantitatív adatgyűjtési elemet, feltáró természetéből adódóan eltekint a hipotézisek megfogalmazásától. Feltáró kutatások lehetővé teszik, hogy a minta ne legyen reprezentatív, így nem törekedtünk reprezentatív mintára. Insider kutatóként a téma kiválasztása esetében meghatározó szerepet játszott a kutatás gyakorlatorientált megközelítése. Szokolszky (2004) és Sántha (2006) szerint minél gyakorlatiasabb megközelítésben törekszünk a kutatás problémájának feltárására, annál megvalósíthatóbbnak tűnhet a kombinált módszerek alkalmazása. Sántha (2006) leszögezi, hogy a legtöbb kvalitatív kutató számára természetes az elméleti nyitottságból való kiindulás. Sántha (uo.) állítja, hogy a kvalitatív elemzések hipotézisekkel történő összekapcsolása azért nem valósítható meg, mert „ez a folyamat a reprezentatív mintával dolgozó kvantitatív kutatásokra vonatkoztatható” (Hopf, 1996, idézi Sántha, 2006). E kutatás kvantitatív elemeket, egyszerű statisztikai adatokat tartalmazó kvalitatív kutatás.

2. A FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLY – KONCEPCIONÁLIS ÁTTEKINTÉS

A kutatás alapvetései, céljai és kérdései számos olyan fogalmat tartalmaznak, amelyek tisztázását, összehangolását szükségesnek véljük a kutatás értelmezése érdekében.

E fejezetben a fogyatékossgal élő személyeket meghatározó kulcsszavak és fő fogalmak tisztázására törekszünk.

2.1. *A fogyatékossgal élő személyek globális jelenléte*

Az emberek egyéni, pótolhatatlan adottságaik ellenére sokféleképpen kategorizálhatók és alkotnak csoportokat, közösségeket különféle tulajdonságaik szerint. Az egyik lehetséges kategória a fogyatékossgal élő és a nem fogyatékossgal élő személyek csoportja.

A fogyatékossgal élő személyek fogalma egy óriási ernyő, amely alá elsősorban kényszerből állnak be különféle tulajdonságokkal rendelkező emberek. Így a fogyatékossgal élő személyek kifejezés olyan gyűjtőnév, amely az emberek sokféle és sokszínű csoportját, a földkerekség legnagyobb kisebbségét (Riley, 2005, 1) foglalja magában. Nichols (2011) úgy látja, bolygónk kétharmada valamilyen módon érintett. Az ENSZ Egészségügyi Világszervezete (World Health Organization: WHO) és a Világbank (World Bank) 2016-ban készített jelentése szerint a fogyatékossgal élő személyek száma meghaladja az egymilliárdot, azaz a Föld lakosságának 15%-a valamiféle fogyatékossgal él (World Bank, 2016; Flamich, 2017).

A fogyatékossgal kapcsán valamilyen formában érintett személyek, családtagok és barátok, száma 1,9 milliárdra becsülhető (International Labour Organisation: ILO, 2015). Ez az összetettség a magyarázata annak, hogy többféle úton és értelmezésben célszerű közelítenünk a fogyatékossgal élő személyekhez bármilyen módon kapcsolódó témákhoz. E témák egyike a megnevezés és a politikailag korrekt (politically correct) diskurzus.

2.2. *A politikai korrektség és egyéb fogyatékossgadiskurzusok*

„Inkább vagyok sérült, mint fogyatékos” – hangsúlyozta egy látássérült doktorandusz a közelmúltban egy tudományos fórumon. Ez a kijelentés csupán egyetlen kiragadott, szemléletes példa arra nézve, hogy milyen fontos a pontos megnevezés, még gyűjtőnevek

esetében is. A fogyatékossgal élő embereket érintő diskurzusokra is jellemzőek a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos területeket meghatározó ellentmondások, dilemmák. Kiss (2013) úgy véli, a fogyatékossgal élő emberek helyzetét jól szemlélteti, hogy hazánkban lényegüket tekintve nem változtak a velük kapcsolatos diskurzusok, bár fogyatékossgatudománnyal foglalkozó levelezőlisták szerint, mint például a Disability-Research Discussion List, Centre for Disability Studies, University of Leeds, kísérletek világszerte és szinte állandóan történnek a változtatásokra.

A politikailag korrekt (politically correct) diskurzus története az Amerikai Egyesült Államokban kezdődött, az etnikai kisebbségek hátrányos megkülönböztetésének kiküszöbölése érdekében. A háttérben a megkülönböztetett társadalmi csoportok, az etnikai kisebbségek, a nők, a fogyatékossgal élő személyek, a meleg, a leszbikus személyek „polgári, politikai és szociális jogaikért folytatott” (Könczei, 2009a, 105) küzdelmei álltak.

A fogyatékossgal élő személyek mozgalmainak reflexiói a nyelvhasználatban is megjelennek (Flamich, 2017). Ezt bizonyítja a „politikailag korrekt” fogalom bevezetése a társadalom- és médiatudományok diskurzusába. A fogalom jelentőségének térhódítása Sapir és Whorf hipotéziséből indul ki, amely azt feltételezi, és ki is mondja, hogy a nyelv befolyásolhatja a használóinak gondolkodását (*Nyelv és Tudomány*). A politikailag korrekt nyelvhasználat mára már elvárás, bár a politikailag korrektnek tekintett szavak, fogalmak használata sem garancia a fluens, egyértelmű kommunikációra, ugyanis nem feltétlenül könnyíti meg a szóhasználatot. Vannak „politikailag korrekt” szavak, amelyek kifejezetten bántók, stigmatizálók azok szerint az emberek szerint, akikre vonatkoznak (Umstead, 2012).

A fogyatékossgal élő személyekre vonatkozó, a mindennapokban alkalmazott szóhasználat, illetve annak bizonytalansága megjelenik a tudományos diskurzusban is. A „fogyatékossgal élő személy”, nem pedig a széles körben elterjedt, az érintett személyek, szakértők és szervezetek többsége szerint helytelenül használt „fogyatékkal élő személy” az, aki az együtt nevelés, következképpen e kutatás egyik alanya. Az utóbb említett és a köztudatba teljesen beépült „fogyatékkal” szó használatát kerülni javasoljuk a szó eredeti jelentése miatt. Horváth (2013, 4) az alábbi definícióra hívja fel a figyelmet: „A fogyatékkal kifejezés a Magyar Értelmező Szótár szerint: 1. rég. fogyás, 2. katonai létszám, állomány csökkenése. (Fogyatékkal vesz vagy helyez, vagyis töröl az állományból.)” (Horváth, 2013, 4) Minden bizonnyal a szó eredeti jelentéséből következik, hogy „A MEOSZ (Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége) határozatot hozott 2003-ban arról, hogy a »fogyatékkal«, a »fogyatékkal élők« szavak használatát a mozgássérült emberekkel kapcsolatban elfogadhatatlannak tartja” (Nagy, 2007). Horváth (2013, 4) megjegyzi, hogy a „fogyatékos”

szó valaminek a hiányára utal. Ez utóbbi szó használata egyértelmű jelentése ellenére is gyakran vitatott. Nem feladatunk állást foglalni a szó stigmatizáló jellegéről szóló, elsősorban teoretikus vitát illetően, meg kell azonban említenünk, hogy vannak fogyatékossgal élő személyeket tömörítő csoportok, közösségek, amelyek érzékenyek e szóra.

A mai angol nyelvű tudományos diskurzus a gyakorlattal összhangban a fogyatékossgal élő személyek (people/persons with disabilities, disabled persons) szókapcsolatot részesíti előnyben. A magyar nyelvű sajtóban ezzel szemben még találkozhatunk a közelmúltban alkotott „fogyatékkal élők” kifejezéssel, jóllehet, a kifejezést határozottan elutasítja az *Ajánlott kifejezések listája fogyatékos emberekkel kapcsolatban* címen a világhálón közzétett dokumentum (Litavec – DeJuRe Alapítvány, 1998). Az érintettek érdekvédelmi szervezetei közül néhány a „sérült” kifejezést tekinti a legkevésbé pejoratívnak, annak ellenére, hogy ez a kifejezés nyilvánvalóan biológiai állapotot ír le (Földes, 2002).

Hazánkban a DeJure Alapítvány 1998-ban országos, reprezentatív felméréssel tárta fel a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos szóhasználatot. A felmérés rávilágított, hogy a kor, az iskolázottság és a település nagysága befolyásolja a fogyatékossgal élő személyekre vonatkozó szavak használatát, ugyanis „minél fiatalabb, minél iskolázottabb és minél nagyobb településen él valaki, annál nagyobb valószínűséggel utasítja el a köznyelvben még fellelhető, de már sértőnek számító kifejezéseket (rokkant, világtalan, ütődött)” (Kálmán–Könczei, 2002, X). Kálmán és Könczei megállapítja, hogy a magyar nyelv idegenkedik a körülíró szófordulatoktól, ezért kerül az olyan hosszú, eufemisztikus kifejezéseket, mint a mozgáskorlátozott vagy értelmileg akadályozott személy (Kálmán–Könczei, uo.). A DeJure Alapítvány 1998-ban készült felmérése derített fényt arra is, hogy a látássérült, hallássérült, értelmi fogyatékos kifejezések használata nem sérti az emberi méltóságot (Kálmán–Könczei, uo.).

Hazánkban még szokatlan, ám a nemzetközi diskurzusban már megtalálható egy új kifejezés, a „másként képes” (differently abled; Goodley, 2011, XII; Hoffmann–Flamich, 2014, 30–31). Bár e terminus hangsúlyozottan a képességre utal, mégis felvet bizonyos problémákat, mivel használata során azonnal megfogalmazódik néhány alapvető kérdés, például: Másként, mint ki? Mihez viszonyítva másként? A kifejezés konnotációja sugallja, hogy „másként, mint én”, következésképpen értelmezhető egy, a diverzitást elfogadó szemlélet fogalmaként, ugyanakkor azt is sugallja, hogy „másként, mint elvárható”, „másként, mint normális”, tehát eljutottunk az alá- és fölérendeltség komplex rendszeréhez, ami évezredek óta jellemzi a fogyatékossgal élő személyek és a közösségek, a társadalmi struktúrák viszonyát. A „másként képes” kifejezésben felerősödhet az alárendeltségi viszony.

Ez a szinte állandó, kulturálisan kódolt, több évezredes kötődés jól érzékelteti a normalitás és az abnormalitás, a tökéletesség és a tökéletlenség, az épség és a fogyatékoság ellentétpárokat, az „ableism” jelenséget, amit Hernádi (2014) az „épségterror” szóval fordít magyarra. Az épségterror a fogyatékoság és a normalitás egymásra hatását és működését leíró és vizsgáló elméleti fogalom (Hernádi, 2014, 32). Következésképpen, a fogalom alapjául szolgáló kritikai fogyatékoságtudomány kontextusában megtévesztő, kétértelmű jelentés tulajdonítható a „másként képes” kifejezésnek.

Az előbbinél lényegesen gyakoribb a „sajátos”, „speciális” (special) jelző a fogyatékoságot érintő diskurzusban. Linton (1998, 14–16) úgy látja, bár e két szó használata politikailag korrektnek minősül, érzékenyen érintheti azokat az embereket, akikre bármilyen formában vonatkoztatják. A „speciális” jelzőt az Oregon State University fogyatékosággal kapcsolatos blogján például a non-inkluzív fogalmak közé sorolják (Oregon State University, 2012).

A magyar nyelvben használatos „sajátos” szó fogyatékoságra utaló konnotációjával kapcsolatban nem folytattunk kutatásokat. A fogyatékoság és a fogyatékoságtudomány magyar nyelvű terminológiája viszont számos problémát vet fel. A magyarra fordított szavak, kifejezések szinte mindegyike negatív konnotációt hordoz (Könczei–Kullmann, 2009; Gombás, 2017). A „fogyatékos” szó Zászkaliczky szerint például leginkább a „pszichés funkciók szintjén” értelmezhető” (Földes, 2002). „A »fogyatékoság« és »fogyatékos« kifejezések valamelyest lekezelők, diszkriminálók, mégpedig azért, mert az egyén (képességeinek, adottságainak) hangsúlyozása helyett éppen magát az embert rejtik el, a gyengeségét helyezve előtérbe” (Kálmán–Könczei, 2002, 22). A negatív konnotáció nyelvektől, kultúráktól függetlenül régóta kíséri a fogyatékosággal élő személyt.

A fogyatékosággal élő személyekkel kapcsolatos diskurzusok értelmezése a nyugati társadalmakban és hazánkban azért játszik jelentős szerepet, mert egyre világosabbá válik, hogy a diskurzusok befolyásolják a sérült emberek társadalmi, politikai pozícióinak kialakulását, fenntartását (Kiss, 2013). A fogyatékoság diskurzív megjelenése része „azoknak a gazdasági, társadalmi gyakorlatoknak, amelyek eredménye a fogyatékosok marginalizációja, státusztalansága, anyagi és kapcsolati szegénysége és az, hogy személyes tragédiája társadalmi létének tragikumát is meghatározza” (Kiss, 2013, 13).

A fogyatékosággal kapcsolatos diskurzusok számos esetben olyan képet és gyakorlatot tárnak fel, „amelyek kijelölik a fogyatékosággal érintett személyek helyét a különböző viszonyokban és aktivitásokban” (Kiss, uo.). Shildrick (2009) úgy látja, e diskurzusok következménye, hogy bár a fogyatékosággal élő emberek formálisan egyenlő állampolgári

jogok birtokosai, integrációjuk egyre szélesebb körben jelenik meg, a nyilvánosságot egyre inkább jellemzi a politikailag korrekt diskurzus alkalmazása, voltaképpen lényegét tekintve minden maradt a régiben; a sérült emberek továbbra is kirekesztettek, leértékeltek és megbélyegzettek. Kiss (2013) szerint a fogyatékoságdiskurzusok másik felosztása értelmében léteznek „fogyatékosná változtató és fogyatékoságot feloldó” diskurzív elemek.

A fogyatékosággal élő személyek minden esetben és diskurzusban sérült emberek, akiket a körülmények, a társadalom tesz fogyatékosná (Bolt, 2015). Értekezésünkben mind a fogyatékos, mind pedig a „sérült” fogalom releváns, a sérült ember és a fogyatékosággal élő személy kifejezés egymás szinonimájaként szerepel a szövegben annak ellenére, hogy e disszertáció Bolt fenti meghatározása értelmében a társadalom által fogyatékosná tett személyekről szól.

2.3. A fogyatékoság és a kapcsolódó fogalmak az ENSZ értelmezésében és Magyarországon

A fogyatékosággal és a fogyatékosággal élő személyekkel kapcsolatos fogalmak globális értelmezése látszólag kívül esik e kutatás fókuszán. Amiért mégis relevánsnak találjuk, hogy foglalkozzunk ezekkel az aspektusokkal is, azt az alábbi érvekkel kívánjuk alátámasztani. Egyrészt a változások illusztrálják, ugyanakkor hivatalosan is igazolják azokat a mentális felfogás-módosulásokat, amelyek a fogyatékoságmodellekben nyomon követhetők, következésképpen a fogyatékosággal és a fogyatékosággal élő személyekkel kapcsolatos „kulturális örökségnek”, ezeknek a szemléleteknek a részei. Másrészt az oktatáspolitikai vonatkozásában jelentős szerepet játszanak, így közvetett módon megerősítik a fogyatékosággal élő személy alanyként történő elismerését mint oktatási tendenciát, amit e kutatás a kulturális fogyatékoságtudomány perspektíváinak segítségével kíván megvalósítani. Harmadrészt a hazai fogyatékoságfogalom meghatározása különböző kontextusokban komplexebb értelmet nyer, amennyiben nemzetközi vonatkozásban pozicionálhatjuk a hazai fogalomfelfogásokat a fogyatékoságról és a fogyatékosággal élő személyekről.

A fogyatékoság mint fogalom egyik jellemző tulajdonsága, hogy elsősorban a társadalomhoz, és nem az egyénhez kapcsolódik (Könczei, 2009b, 4).

„A fogyatékoság [...] mindenki számára kontextusban jelentkezik, függ az egyén kulturális, fizikai és társadalmi környezetétől, így rendkívüli jelentősége van annak, hogy egy társadalom miként határozza meg a fogyatékoságot, és kit tekint fogyatékos személynek” (Ingstad–Reynolds–Whyte, 1995, IX).

A különböző kulturális és gazdasági háttérrel rendelkező országok a fogyatékoság egyetemességének, nemzeteken átívelő természetének eredményeképpen szükségesnek ítélték összehangolni a fogyatékoságkoncepciójukat. Hosszú éveken keresztül a WHO által alkalmazott 1980-as terminológia volt meghatározó, amely az alábbi három fő fogalmat állította középpontba: károsodás (impairment), fogyatékoság (disability) és hátrány (handicap). Károsodás alatt egy végtag, egy szerves vagy testi mechanizmus hiánya vagy hibája, például testi, értelmi és érzékelési károsodás értendő, fogyatékoság alatt a károsodás miatt bekövetkezett funkciók vagy képességek elvesztését vagy csökkenését, míg hátrány alatt a rokkantságból adódó korlátozást értjük (Jenkins, 1991; Katona, 2014).

Az 1993. december 20-án az ENSZ közgyűlése által elfogadott 48/96 számú határozat az alábbi vonatkozásban számított irányadónak a fogyatékoságfogalom értelmezéseinek összehangolásához:

„A fogyatékoság a világ tetszőleges országának bármely népességcsoportjában előforduló nagyszámú különböző funkcionális korlátozottság összefoglaló elnevezése. A fogyatékoság okozója lehet fizikai, értelmi vagy érzékszervi károsodás, egészségi állapot vagy lelki betegség. Ezek a károsodások, ezen állapotok vagy betegségek lehetnek állandó vagy átmeneti természetűek” (Az ENSZ *Alapvető Szabályok* c. dokumentuma, idézi Kálmán–Könczei, 2002, 90).

A fogyatékoság fogalmának dinamikus változása a 2006-ban született ENSZ-egyezményben jól láthatóan tükröződik, ugyanis a fogyatékosággal élő személyek az Egyezmény alanyai, következésképpen valamennyi, az Egyezményt ratifikáló részes állam e megközelítés jegyében alkothatja meg fogyatékoságpolitikáit, és irányozhatja elő azok megvalósítását (Könczei, 2009).

A 2006-ban megszületett, mérföldkőnek számító Egyezményt megelőzően több definíció igyekezett meghatározni a fogyatékoság fogalmát. A WHO 1997-ben tovább finomította az általa javasolt, 1993-ban elfogadott terminológiát. A pontosítási törekvések ellenére még ekkor is az egészségi állapotot és a károsodást vette alapul. A módosítások tartalmaztak olyan fogalmakat is, mint például a tevékenység, a részvétel. A környezeti és egyéni összefüggések (Katona, 2014, 14) tovább finomították a megfogalmazást. Ezen összefüggések egyértelmű elmozdulást jeleztek „a korábbi, orvosi modelltől a szociális modell irányába, amely értelmében a károsodás abban az esetben tekinthető fogyatékoságnak, ha az akadályozza az ember szociális kapcsolatainak kiteljesedését, társadalmi részvételét” (Katona,

2014, 14). Következésképp, az ember mint individuum környezeti kontextusban vizsgálendő, ezért a vizsgálat során mérlegelés tárgyát képezi a környezetének, a társadalomnak a felelőssége is (Kálmán–Könczei, 2002).

A fogyatékosfogalom egyre táguló értelmezése a terminológia további pontosítását igényelte. Az ENSZ 54. Világközgyűlése újabb meghatározásokat fogalmazott meg *Funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása (FNO) (International Classification of Functioning, Disability and Health; ICF)* címmel. Az FNO céljai között szerepelt a különféle diszciplínák és szektorok egységesített fogalomhasználata, hogy létrejöjjön egy közös nyelv, ily módon összhangban legyenek az egészség és az egészséghez köthető állapot leírására alkalmazott és alkalmazandó szavak, fogalmak, és megvalósuljon a félreérthetetlen kommunikáció „a különböző felhasználók: az egészségügyi szakszemélyzet, a kutatók, a jogalkotók és a lakosság között, beleértve a fogyatékos személyeket is” (Könczei, 2009a, 43).

A szabályozás prioritása mutatja, hogy a meghatározásokban még mindig az ember egészségi állapota volt irányadó. E terminológia megközelítése tükrözi a medikális modellt, holott az 1990-es években már hallatták hangjukat a fogyatékosággal élő személyek, létezett a szociális és az emberi jogi modell. E két konstrukció terminológiáját számtalan kritika érte, ezért szükség volt a definíciók megújítására.

A 2006-ban megszületett ENSZ-egyezmény paradigmaváltást sugall a fogyatékosággal élő személyek tekintetében, mivel a fogyatékoság fogalmával szemben a fogyatékosággal élő személyre vonatkozó attribútumokat helyezi középpontba. Az Egyezmény célját leíró 1. cikkben a fogyatékosággal élő személy fogalmának értelmezését találjuk a korábbi fogyatékoság-definícióval szemben (Könczei, 2009, 52–53).

Kutatásunk szempontjából szignifikáns, ezért idézzük a Magyarországon 2015. március 10-én hatályos definíciót, ki minősül fogyatékosággal élő személynek. Az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról értelmében:

„4. §. E törvény alkalmazásában a fogyatékos személy: az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja” (megállapította: 2013. évi LXII. törvény 1. §. Hatályos: 2013. VI. 1-től) (net.jogtar.hu).

2.4. A „személlyé” válás előzményei

Insider kutatóként gyakran tapasztaljuk, hogy a mai nézetek nem függetlenek múltbéli nézeteinktől, ezzel indokoljuk, amiért részletesebben foglalkozunk a fogyatékossgal élő, vak és aliglátó személyeket övező hiedelmekkel.

„Társadalmunkban a fogyatékossg a jótékonysság fogalmához kapcsolódik. A fogyatékossgal élőket nem olyan személyként kezelik, akinek joga van az élethez, az elhelyezkedéshez és a függetlenséghez. Ez pedig alapvetően sérti emberi jogainkat. Komoly munkára van szükség országainkban, hogy ezekre a problémákra felhívjuk a figyelmet.” (Maria Veronica Reina, fizikai fogyatékossgal élő kutató írását idézi Könczei, 2009b, 2).

A fogyatékossg jogi, gazdasági, kulturális összefüggései, valamint értelmezései tekintetében több évezredes út vezetett a fenti idézet megjelenéséig, a fogyatékossgal élő személyek hallható hangjáig. Bár a fogyatékossg vélhetőleg már az emberrel együtt jelent meg a Földön, nagyon fiatal fogalom (SEP, 2016). A fogalom mögött „kényes téma” rejlik, amiről félünk beszélni, vagy amivel kapcsolatos véleményünket félünk vállalni (Berényi–Máder–Pillók–Ságvári, 2005). A fogyatékossg különbözőséget, eltérést jelent. A különbözőség-jelenség, valamint a Mássság- (Hernádi, 2014) fogalom értelmezése, diskurzusa állandóan változik, csakúgy, mint a fogyatékossgal élő személyek társadalmakban betöltött megítélése és szerepe.

A fogyatékossgfogalom tartalmát tekintve változatos (Kálmán–Könczei, 2002, 81). E változások – amellet, hogy jól példázzák a jelenség sokféleségéből adódó bizonytalanságot – hol háttérbe, hol előtérbe sodorják a fogyatékossgal élő személyeket – kihangsúlyozva az uralkodó hatalmi viszonyokat. A hatalmi viszonyok mozgásából eredő paradigmaváltások részben megmagyarázzák a fogyatékossgot mint jelenséget, és magyarázzák a fogalmat övező bizonytalanságot is.

2.5. A fogyatékoság

A fogyatékoság a XIX. században megjelent fogalom (SEP, 2016), jelentése: valami hiányzik (Goodley, 2011), ellentéte a tökéletesség (Hernádi, 2014).

A fogyatékoságfogalom konnotációja sugallja nemkívánatos mivoltát. Következésképpen értékvesztettség, természetellenesség és abnormalitás társul hozzá. Az ember tökéletességre való törekvése azonban „előírja” a fogyatékoság lehetőség szerinti megszüntetését, a tökéletlen kijavítását. Bár megszámlálhatatlan törekvés irányul a fogyatékoság kiküszöbölésére, a fogalmat, szerteágazó természetének tulajdoníthatóan, definiálni szinte lehetetlen (Longmore, 1985, 419; Goodley, 2011, 8–10; Hernádi, 2014, 14).

A fogyatékoság elsősorban probléma, tehát kérdéseket vet fel, válaszokat, megoldásokat követel, meghatározza környezete akcióit, reakcióit, kulturális és fizikai dimenziókban diszkriminál, és különböző alakokban, konstrukciókban mindenféle társadalomban létezik. Pontos meghatározása deklaráltan nehézségekbe ütközik, mégis számos fogyatékoságkutató kísérli meg, hogy körülhatárolja, szemléltetve szerteágazó és szupranacionális mivoltát.

Couser (2005) például úgy látja, hogy a fogyatékoság az emberi sokszínűség egyik alapvető és minden korban jelenlévő arculata, amelyet saját történelmi és kulturális felfogások jellemeznek, ezért megérdemli, hogy a tudomány is figyeljen rá. A „faji” és „nemi” identitáshoz hasonlóan a fogyatékoság olyan kulturális konstrukció, amely jellemző tulajdonságokat rendel az egyénekhez, és diszkriminálja őket testi különbözőségeik alapján. Ez a megkülönböztetés, ez a diszkrimináció figyelhető meg a fogyatékoság történeti kontextusba helyezett vizsgálata során.

2.6. A fogyatékoságmodellek

Egyetemessége ellenére „a fogyatékoság talán a legtöbbet változott társadalomtudományi (és társadalmi berendezkedéshez igazított) fogalom” (Könczei, 2011, n. p.), így állandó jelenléte, valamint a fogalom konkrét meghatározása alárendelődik a mindenkori „hatalom felügyeleti és rendszabályozó szervei”-nek (Foucault, 1990; Hernádi, 2014, 15). A fogyatékoság fogalmához társított változó és változatos nézeteket, interpretációkat, a „gondolati konstrukciókat különböző modellekbe rendezte a fogyatékoságtudomány-történet

szakirodalma” (Hernádi, 2014, 16). „A fogyatékoságról való gondolkodás és cselekvés e konstrukciók, e modellek szerint formálódik, valósul meg” (Könczei, 2011, uo.).

A modellek jól tükrözik a különféle kultúrák, tudományterületek, irányzatok megközelítéseit is, ennek értelmében a nagy modellek (morális, medikális/orvosi, szociális, emberi jogi) mellett számos értelmezésbeli különbözőségekre utaló modell is megjelenik (Goodley, 2011). A modellek, bár szemléltetik az időbeli felfogásváltozásokat, mégsem kizárólag lineárisan rendelhetők egymás mellé, hiszen a valóságban gyakran párhuzamosan, olykor egymással versengve léteznek (Flamich–Hoffmann, 2014a).

A fogyatékoságkonstrukciók az elvi megközelítésen, a történeti visszapillantáson túl gyakorlati értelemben teszik világossá, hogy a különböző kultúrák, társadalmak milyen szerepet szántak és szánnak fogyatékosággal élő tagjaiknak. Kálmán és Könczei (2002, 29) szerint „minden társadalmat szemléletesen jellemez a múltjához (öregék), a jelenéhez (például súlyos betegek, a fogyatékosággal élő emberek) meg a jövőjéhez (gyerekek) fűződő viszonya”. E változások ma is visszahatnak a fogyatékos identitás formálódására. A modellek bizonyítják, hogy a társadalom nem közönbös az általa normálisnak ítélt létezésétől való eltéréssel, így a fogyatékosággal szemben sem (Stiker, 1999, 362).

A modellek állandó változása okán kizárólag azokat a modelleket ismertetjük, amelyek meglátásunk szerint kapcsolódnak a kutatás témájához, mert szemléltetik a történeti korokon át uralkodó, megöröklött, így ma is jelenlévő nézeteket.

2.6.1. A morális modell

A testi vagy intellektuális különbözőség eredetének meghatározása viszonylag egyszerű volt az ókori és a középkori kultúrák felfogásában. Jelenlétét isteni cselekedetnek, ítéletnek tekintették, ennek értelmében a fogyatékosággal élő ember vagy kiválasztott, vagy bűnös szerepben kapott helyet a társadalomban (Hernádi, 2014, 17). Míg az első esetben az ókor és a középkor embere szentként tekintett a fogyatékosággal élő emberre, a második esetben úgy vélte, a fogyatékos személy önmaga, vagy családjában előfordult bűnök miatt bűnhődik, ennek okán száműzték, kirekesztették. E kedvezőtlen, riasztó, múltbéli homályos felfogás tükrözi a morális modell néven íródott be a fogyatékoságkutatások társadalmi, valamint kultúrtörténetébe. A modell elnevezésének oka, hogy a fogyatékoság az egyén erkölcsi hiányosságainak testi visszatükröződése (Hernádi, 17). Bizonyos esetekben az egyén különbözősége, fogyatékosága az egész családját megbélyegezte, következképpen kirekesztette (MDRC, 2016). Jellemző

volt, hogy az eltérő viselkedésformákat, mint a skizofrénia, az ördög vagy egy gonosz szellem megjelenésének tulajdonították, ami ugyancsak a morális, vallási alapokon nyugvó misztikus szemléletnek köszönhető (uo.).

E modell szemléletét tekintve egyértelműen negatív konstrukció, amelyben a fogyatékoság a bűnhődés isten által alkalmazott eszköze. A tökéletesség, a szépség ellentéte, a fogyatékoság ugyanis az ember rossz cselekedeteiért járó, vagy őseinek, elődeinek a vétkei miatt elszenvedett büntetés. A fogyatékosággal élő személy bűne(i) miatt „talán az életet sem érdemli meg”.

A modell kiteljesedése a középkorra jellemző (Könczei, 2011, n. p.). A középkor meghatározó szemlélete, a kereszténység Jézus példájából indul ki, Jézus emberszeretetét tanítja. Ebben az értelemben nyilvánvaló az ellentmondás a fogyatékoság morális, büntető-bűnhődő modellje és Jézus tanítása között. Könczei (2011) szerint habár erkölcsi kötelesség volt gondoskodni az elesett, fogyatékos emberekről, jelenlétük vélt vagy bizonyítható bűnök elkövetésére emlékeztetett. Így honosodtak meg az európai kultúrában a görög, asszír, valamint a régi zsidó társadalmi felfogás és hagyomány elemei. A zsidó társadalom tagjai az elkövetett bűn következményének tartották a súlyos betegséget és a fogyatékoságot. A görög kultúra minden betegséget, károsodást az istenek haragjának tulajdonított, míg Mezopotámiából fennmaradt írásos emlékekből kiderült, hogy a betegségek okai között első helyen szerepel a gonosz, a rontás és a bűn (Kálmán–Könczei, 2002, 55). Kálmán és Könczei szerint az ismertetett jellemző felfogás azt is indikálja, hogy kell, mert lehet „a fogyatékosággal élő emberről gondoskodni, feje fölött döntéseket hozni, őt kiszolgáltatott pozíciójában megtartani, rajta – megkülönböztetett szeretettel uralkodni” (Kálmán–Könczei, 2002, 55).

A morális modell jellemző felfogása egyike azoknak a kulturális örökségeknek, amelyek valamilyen formában visszaköszönnek a mai hétköznapiakban (Hernádi, 2014, 17). Insider kutatóként is egyetértve Hernádival leszögezhetjük, hogy a morális modell – még ha csupán nyomokban is – de kultúrákban kódolva jelen van, és hatását emberi sorsok viselik, szenvedik nap mint nap.

2.6.2. A medikális modell

A fogyatékosággal élő emberről való gondoskodás a medikális (orvosi) modellben teljeseedik ki. A modell filozófiája és szemlélete szerint a fogyatékoság személyes tragédia, orvosi, diagnosztikai probléma, így ha az ember bármiféle fogyatékosággal él, meg kell „javítani”,

hozzá kell igazítani a Tökéletes Világhoz. A megjavítás mellett egy újabb szempont is szerepet kap: a megelőzés mint a fogyatékoság egyik lehetséges kizáró oka. Amennyiben a megelőzés nem lehetséges, a gyógyítás válik egyedüli opcióvá. A fogyatékos embert kell igazítani a normális társadalomhoz. Ehhez azonban képzett szakemberekre van szükség (Hernádi, 2014, 18). Hernádi Titchkoskyval és Michalkóval összhangban leszögezi: a modell a fogyatékoságot tárgyként értelmezi és definiálja, ezért előírja annak tanulmányozását. A vizsgálatok célja, hogy feltárja az okokat, mérje a fogyatékoság „tartósságát és súlyosságát”. Cél továbbá az is, hogy megállapítsa a fogyatékoság következményeit (Hernádi, 2014, 18; Titchkosky–Michalko, 2009, 4).

Hernádi a fentiekén túl hangsúlyozza, hogy a „medikális modell látásmódjában a fogyatékoság fogalma részben rossz dolog, részben pedig egy, a beavatkozások és a szakmapolitikák tárgyaként funkcionáló létezőhöz (a fogyatékos emberhez) kötött kifejezés” (Hernádi, *uo.*). A medikális modell hatalomorientált modell, amelyben a hatalom az alábbiak szerint épül fel: hatalomgyakorlók: a különböző szinteken megjelenő döntéshozók, „vezérszereplői” (Hernádi, 2014, 18) pedig az orvosok, az egészségügyi dolgozók, kutatók, politikusok, intézményvezetők.

A medikális modell egyrészt korrigálni igyekszik a fogyatékoság mindennapi életre gyakorolt negatív hatásait, másrészt jól példázza a hatalmi viszonyok bebetonozhatónak tűnő rendszerét, mivel a szakemberek által szabályozott szisztéma fenntartása, a fogyatékosággal élő emberek korlátok közé szorítása, tárgyként való mozgatása jelenti a modell lényegét. A medikális modell a szocializmus jellemző konstrukciója volt (Hoffmann–Flamich, 2015), következés-képpen hatásai mind a mai napig érezhetők a hatalmi szintek mindegyikén, és az említett érában felnőtt fogyatékosággal élő személyek identitásán (Flamich, 2017).

A modell kialakulásának kezdetét Könczei (2011) a reneszánsz korra datálja, vége pedig hazánkban előreláthatólag még csak nem is sejthető, bár már ide is eljutott a szociális és szinte valamennyi új modell fogyatékosággal élő személyeket pozícióba helyező, kritikus szemlélete.

2.6.3. A szociális modell

A szociális modell a medikális modell tökéletes ellentéte (SEP, 2016). E társadalmi konstrukció lényegét az alábbi szemlélet érzékletesen tükrözi: az emberek sérültsége,

károsodása számos ok miatt lehetséges, fogyatékosága azonban kizárólag a társadalom berendezkedésének tulajdonítható (Bolt, 2005, 539).

A részben „megjavított” ember kritikusan reflektál arra a világra, amelynek korábban elsősorban nemkívánatos része volt, így első lépésként elutasítja a fogyatékoság morális és medikális megítélését, és a társadalom tökéletlenségére mutat rá. A modell előírásai értelmében a társadalomnak rugalmasan alkalmazkodnia kellene a fogyatékosággal élő személyek szükségleteihez, igényeihez. Filozófiája alapján a fogyatékoság nem az egyén tulajdonsága, hanem különböző összetevők és feltételek halmaza. Nem a személy fogyatékos, hanem a társadalom, amely képtelen alkalmazkodni, tehát kirekeszt (Könczei, 2011). E modell a fogyatékoságra mint „hatalmi viszonyrendszerre” tekint (Hernádi, 2014, 19).

A szociális modell kialakulása, térhódítása a brit fogyatékosági mozgalomhoz kapcsolódik, alapja a UPIAS (Union of Physically Impaired Against Segregation: Testileg Károsodottak Szövetsége a Szegregáció Ellen) dokumentum, és pillérei Vic Finkelstein (1980), Mike Oliver (1990), valamint Colin Barnes (1991) (Hernádi (2014, 19). A modell mindkét korábbi modellhez képest radikálisnak tekinthető, mivel amellett, hogy elhatárolja a tapasztalható károsodásból és a társadalmi alárendeltségből, elnyomásból fakadó fogyatékoságot, a társadalom kirekesztő természetével szemben is kritikát fogalmaz meg, szembesítve ily módon a társadalmat saját intoleranciájával és a tagjai befogadására, kiszolgáltatására, értékeik felismerésére, kiaknázására való alkalmatlanságával.

Shakespeare és Watson szerint a szociális modell megjelenése és térhódítása két fő szempontból is kiemelkedő jelentőségű. A modell által lehetővé vált a „megfelelő politikai stratégiák kialakulása, valamint „felszabadító erővel hatott, és hat a fogyatékosággal élő emberekre azáltal, hogy lehetőségük nyílt új módon gondolkodni önmagukról, s így elkezdődhetett a harc egyenlő állampolgári jogokért” (Shakespeare–Watson, 2002, 12).

Bár a modell értelmében a fogyatékoság még mindig hiba, már nem isten büntetése, és nem az egyén hibája, hanem a társadalomé, amely nem eléggé fejlődőképes és nyitott az alkalmazkodáshoz. A fogyatékos embernek azonban emberi joga, hogy alkalmazkodó társadalomban éljen, így el is várja a társadalomtól az alkalmazkodás irányába történő elmozdulást. A modellben jelen van ugyan, de már valamelyest gyengül a társadalom alárendelő, elnyomó szerepe.

2.6.4. A szakértői/hivatásbeli modell

A szociális modell és a medikális modell szemléletének összefonódásából alakult ki a szakértői/hivatásbeli modell. E modell ötvözi a morális modellben felfedezhető, Jézus példája nyomán kialakult gondoskodó szemléletet a medikális modell javító, valamint a szociális modell társadalmat kritizáló szemléletével, ezáltal olyan konstrukció jön létre, amelyben a fogyatékossgal élő személyek tárgyként vannak jelen, akikről gondoskodni kell, amennyiben lehet, hozzá kell őket igazítani a többségi, normális társadalomhoz, amely szakértők hiányában képtelen befogadni a fogyatékossgal élő személyeket, mert nincsenek meg sem a fizikai, sem pedig a mentális feltételek (disabled-world) ehhez.

A modell képviselője a szakértő, akinek hivatása a fogyatékossgal élő ember minden élethelyzetére vonatkozó gondoskodás, aki túl aktív, tekintélyelvű szolgáltató, előíró, aki a passzív kliens helyett és nevében tevékenykedik (Disabled-world; Flamich–Hoffmann, 2014a; MDRC, 2016). E modell a hatalom birtoklása szempontjából jelentős, mivel értelmezése szerint a fogyatékossgal élő személy nem alkalmas a hatalom birtoklására, miután nincs abban a mentális, érzelmi és fizikai állapotban, hogy saját életével kapcsolatos döntéseket hozzon (disabled-world).

Bár e modell erős jellemzői ellenére nem szerepel az „erős modellek” (Hernádi, 2014) kategóriájában, említése nélkül közel sem lenne teljes a fogyatékossgkonstrukciókat rögzítő kép.

2.6.5. Az emberi jogi modell

Az emberi jogi modell az 1960-as, ’70-es évek politikai forrongásainak, a különféle mozgalmak megjelenésének, a változó politikai felfogásnak, a beat-nemzedék hangjának inspiráló hatása a fogyatékossgal élő személyek és családjuk életére. A modell szemlélete ellenzi, elítéli az elnyomást, értékként kezeli a „másságot”, elutasítja, bünteti a kirekesztést, elvárja, előírja a befogadást, és emberi jogi dimenzióba helyezi az imént felsoroltakat. Képviselői, szószólói a fogyatékossgal élő személyek, családjuk, emberi jogokkal foglalkozó jogászok, valamint a szemlélet szimpatizánsai (Hernádi, 2014, 19).

A fogyatékossgal élő személyek méltóságteljes, önálló életvitelt, valamint őket megillető emberi jogokat követelő mozgalmainak kézzelfogható, törvényekben való megjelenése az Emberi Jogi Modell. „Eredményei mára részévé lettek az egyes államok

jogrendszerének, alkotmányának, törvényi szintű szabályozásának [...] [és ezek az eredmények] megjelentek az államközi szervezetek, nemzetközi szervezetek jogában is” (Könczei, 2011). Az 1960-as évek fogyatékossgal élő személyek jogaiért küzdő aktivistáinak mozgalmaival a világ fejlett országaiban ez az új gondolati konstrukció vált meghatározó szemléletté és irányadóvá számos tudományterületen (Hoffmann–Flamich, 2015).

A morális modell és az emberi jogi modell között eltelt évszázadok során a fogyatékos ember előlépett „rejtekhelyéről”, mára már elérte, hogy joga van a hozzáférhető társadalomhoz, ám amíg a magát nem fogyatékosnak tekintő személy nem érti meg a fogyatékossgal élő személy világérzékeléséből adódó különbségeket, kevésbé lesz képes a világot a fogyatékossgal élő személyek nélkül hozzáférhetővé tenni. Bár létezik a „semmit rólunk nélkülünk” alapelv (Charlton, 1998), a kultúrákban kódolt és megöröklött sztereotípiák és előítéletek feldolgozása nélkül, saját kulturális közegünkben csekély sikerre számíthatunk.

A többnyire negatív kulturális örökséget a kulturális felvilágosodás fordíthatja kedvező irányba. Hazánkban is nagymértékben előmozdítaná a pozitív irányú szemléletváltást, ha saját kultúránkon belül elhelyeznénk a fogyatékossgal élő emberek sokszínű csoportját, felmérnénk a csoport jelentőségét. A saját kultúránk alatt itt a magyar kultúra értendő, amely bővelkedik negatív és pozitív fogyatékos „hősökben”, a Hétszönyű Kapanyányimonyóktól (Arany, 1969) Süsüig (Csukás, 1980), például a meseirodalomból.

2.6.6. A kisebbségi modell

Mialatt az Egyesült Királyságban egyre inkább előtérbe került a szociális modell, az Egyesült Államokban és Kanadában a fogyatékossgal élő személyek közössége többnyire más megközelítésben határozta meg önmagát, és a kisebbségi modell szellemében igyekezett képviselni saját érdekeit. Ennek értelmében a fogyatékossgal élő személyek csoportja egy kisebbségi csoport, hasonlóan az afrikai amerikaiak és más színes bőrű, vagy egyéb módon megkülönböztetett kisebbségekhez. A fogyatékossgal élő személyek kisebbségét valamennyi kisebbséggel azonos jogok illetik meg, értendő ezalatt a politikai, gazdasági, oktatási és szociális rendszerekhez való egyenlő hozzáférés joga, a szolgáltatásokhoz való hozzáférhetőség joga, széles körű változtatásokra való lehetőség és az Önálló Élet néven ismertté lett mozgalmak eredményeinek elismeréseképpen az önálló élethez való jog (Goodley, 2011, 13).

A kisebbségi modell és az emberi jogi modell integrációt előmozdító, hangsúlyozó modellnek tekinthető. A Könczei (2011) által „militánsként” definiált emberi jogi modellhez

hasonlóan a kisebbségi modell is „militáns” abban az értelemben, hogy „egyres eredményeit a mindennapi életben fegyverként forgatjuk” (Könczei, 2011, n. p.).

2.6.7. A kulturális modell

Kutatásunk szempontjából e modell tekinthető a legjelentősebbnek, mivel annak a megközelítésnek a társadalmi konstrukciója, amely kulturális fogyatékoságtudományként jelenik meg a tudományos palettán. A kulturális modell Garland-Thomson meghatározása szerint úgy kezeli a fogyatékoságot, mint kulturális megjelenést és történelmi közösséget, amely a testtel mint anyagi valósággal és mint társas kifejezési eszközzel kapcsolatos kérdéseket vet fel, tolmácsolja a testi és értelmi érzékelés különbözőségeit (Garland-Thomson, 1997).

A kulturális modell képviselői az úgynevezett „normál” társadalmat és annak a fogyatékosághoz való attitűdjeit helyezik érdeklődésük középpontjába, továbbá vizsgálják, a társadalom hogyan próbálja megerősíteni kétes, bizonytalan helyzetét a (fogyatékos) test elpusztításával, valamint hogyan próbálja kiszorítani a fogyatékos létet. A kulturális modell feltárja, hogy a fogyatékosággal élő személyek mai megítélése és „kezelése” miként reflektál a múlt fogyatékos fantomjaira, beleértve az eugenikát, az intézményesítést, és a tudományt. Az önmagát „egészséges”-nek tartó kultúra jelentős mértékben támaszkodik a fogyatékosággal élő személyekkel és a fogyatékosággal való kapcsolatra. E kulturális megjelenést Davis (2002, 9) a diszmodernizmus, Snyder és Mitchell (2006) a diszlokáció szóval határozta meg (Goodley, 2011, 15). A kulturális modell olyan konstrukció, ami nyilvánvalóvá teszi a fogyatékos lét értékeit, ugyanakkor radikális kritikával illet minden korábbi kirekesztő és a fogyatékoságot negligáló, hárító, tagadó felfogást (Goodley, 2011).

A kulturális modell lényege továbbá, hogy a fogyatékoság kulturális konstrukció, és kizárólag az épség, a normalitás kontextusában és vonatkozásaiban nyer értelmet. Kiegészíti a normalitás fogalmát, és vallja, hogy a normalitás a fogyatékosággal együtt létezik, mindkettő kölcsönösen hat egymásra. Egyik sem teljes a másik nélkül (Goodley, 2011, 17).

Devlieger (2005) a kulturális modellre vonatkozóan a következő négy irányban javasol továbblépést:

- a szociális modell és a kulturális modell fogyatékoságfelfogásainak összehangolása;
- a fogyatékosággal élő személy a vezetés-szervezés kontextusában;

- a kommunikáció;
- a fogyatékoság-dialektika.

A kulturális modell a morális, a medikális, a szociális modell kritikai reflexiója. Következésképpen alapértelmezett minden más modell vonatkozásában, ugyanakkor kiteljesíti a szociális modellt (Devlieger, 2005).

2.6.8. A posztmodell

A posztmodell fogalmat Hernádi Ilona alkotta és használta elsőként 2014-ben írt doktori értekezésében. A fogalom mögött rejlő modell az „erős modellek” (Hernádi, 2014) kritikai reflexiója.

A fogyatékoságmodellek egymás kritikai reflexiói, társadalmi szemléletek változásai, így segítségükkel nyomon követhetjük a fogyatékosággal élő személyekkel kapcsolatos történeti változásokat, amelyekből nem következik a korábbi modellek megszűnése. Európában a fogyatékoságtudománnyal foglalkozó szakemberek jelentős hányada szerint ma a szociális, valamint az emberi jogi modell a meghatározó. Európa erősen támaszkodik az emberi jogi modell jogi biztonságot adó szemléletére, a kulturális modell látszólag kissé háttérbe szorul. Hernádi (2014, 20) állítja: „az erős szociális modell [...] hátráltatja a fogyatékoság komplexebb fogalmi megértését”. Ez az attitűd hívta életre a fogyatékoság komplex természetének megértésére törekvő kulturális és posztmodellt.

Hernádi (2014) a fogalom kialakulását így indokolja: A négy nagy, a morális, a medikális, a szociális és az emberi jogi modell „zártága, átjárhatatlansága” jól példázza, hogy a fogyatékoság problematikájának „felfejtésére” mind a négy nagy modell önmagában képtelen. Hernádi (2014, 22) leszögezi, ezek a modellek nem alkalmasak a fogyatékosághoz kapcsolódó hatalmi viszonyok, kulturális kontextusok, saját tapasztalatok bonyolult összefonódásainak értelmezésére sem.

Hernádi a fogalmat a posztmodern fogalom mintája és jelentése nyomán alkotta. A fogalom arra a napjainkban még jellemző konstrukcióra utal, amelyben a késő-modern társadalom embere él. A fogalom azt is megmutatja, hogy a fogyatékoság, továbbá annak értelmezése „dinamikus és állandó változások tárgya, így meghaladja a négy nagy, erős, valamint az általunk bemutatott négy kisebb, szubjektív, sajátélmény-, megélttapasztalat-alapú,

reflexív modellt”. Hernádi (2014) állítja, a posztmodell az átjárhatóság, az összetartozás színes tájképe.

2.7. A fogyatékoságmodellekre reflektáló terminológia és elméleti háttere

A paradigmák és modellek változásai maguk után vonják a terminológia változásait is.

A modellek és terminológiák vonatkozásában Bolt (2005) az alábbi összefüggéseket világítja meg, és a következő alapvetést emeli ki: a látássérüléssel kapcsolatos terminológia hosszú ideig a medikális modell szemléletét tükrözte a szociális modell felé történő elmozdulás időszakában is, és jelezte a fogyatékosággal élő személy korlátozott képességeit. Ez a terminológiai késés jellemző a többi fogyatékosági területre is. A késés ellenére a fogyatékoságmodellek a terminológia vonatkozásában is fókuszpontba helyezik a korábbi konstrukciók hiányosságait; a szociális modell elutasítja a medikális modell szemléletét, így terminológiáját is. A szociális modell irányába történő elmozdulás során a terminológia változásai Bolt (2005) szerint három fogalomkörbe csoportosíthatók.

Az első fogalomkörhöz tartozó terminológia közös tulajdonsága, hogy kiemelt szerepet kap az épségkultusz vagy épségterror, a második fogalmi kör az épségterror terminológiájának érvényességének megkérdőjelezését, majd elutasítását helyezi előtérbe, míg a harmadik az önfelfedezés témája köré rendezhető.

E három fogalomkör az angolszász fogyatékoságtudomány-kultúrában az ableism, a disablement és az impairment.

1. Ableism: épségkultusz, épségterror, épségizmus; az értékes emberi lény képzetét fix eszményhez, idealizált minőségekhez és jellemzőkhöz kapcsolja, és azok alapján ítéli meg a világot (*Szószedet*, 2016; Bolt, 2005, 541). A terminológia kifejezi az épségnek tulajdonítható felsőbbrendűséget és a nem épek korlátait. Domináns mind az épek, mind pedig a nem épek csoportjába tartozó személyek szókészletében, tükrözve a meghatározó kultúrát és paradigmát

2. Disablement: a fogyatékosággal élő személyek jogi kinyilatkoztatásai megkérdőjelezzik és visszautasítják az épségterrort és terminológiáját (Bolt, 2006, 540).

3. Impairment: sérülés, károsodás; a szó konnotációja sugallja, hogy az ember felfedezte, elfogadja önmagát, és fogyatékoságának oka inkább az épségkultusz, mint a sérültség (Bolt, 2005, 541).

Bolt a terminológiai változásokra vonatkozó interpretációját, tudományos érdeklődésének megfelelően, a látássérült emberek kontextusában az alábbi példákkal szemlélteti. A három fogalomkörből az első, az épségkultusz, az épségterror a vakság, vak (blindness, blind) szóval illeti azokat, akik nem látnak. A második, a disablement fázis a látási nehézségekkel/kihívásokkal élő személyekről (visual handicap, visual disability) beszél, míg a harmadik, a sérülés, károsodás fogalmi fázisába a látássérüléssel élő személyek (people with impaired vision) tartoznak (Bolt, 2005).

Vic Finkelstein leszögezi: jóllehet minden fogyatékos ember sérült, az ember fogyatékoságának oka mégsem a sérültsége. Elméletileg az is lehetséges, hogy az ember sérült, ám nem fogyatékos (Finkelstein, 2001; Young, 2010). Finkelstein (2001) példájával élve Franklin Delano Rooseveltt, az Egyesült Államok harminckettedik elnöke (1933–1945) (White House, 2017) kerekesszéket használt, mégsem volt fogyatékos, mivel elnöki státuszából adódóan minden akadályt elhárítottak előle. Mindebből arra következtethetünk, hogy az akadályok elháríthatók, és az elhárításban jelentős szerep jut a fogyatékos, a sérült és a nem sérült emberek attitűdjének és együttműködésének.

2.8. A fogyatékossgal élő személy attitűdbeli kontextusban

Az attitűdbeli kontextus vizsgálata során nem szorítkozhatunk kizárólag a fogalomra, különbséget kell tennünk a fogyatékossgal élő személy mint fogalom (elmélet) és a fogyatékossgal élő személy mint személy (gyakorlat) között. A különbségtétel abban az esetben is indokolt, ha elmélet és gyakorlat számos közös tulajdonságot hordoz, mivel e megkülönböztetés olyan elemi részecskéket hoz felszínre, amelyek megkönnyítik saját fogalomorientált és személyhez kötődő attitűdünk átgondolását. Például: elméletben tudjuk, hogy a vak emberek azok a fogyatékossgal élő személyek, akik nem látnak, és olvasmányaink alapján vannak elképzeléseink a nemlátó személyekről. Ez az az attitűdtartomány, amely elméleti, fogalmi alapokon nyugszik. Ha megismerkedünk valakivel, aki nem lát, elméleti attitűdtartományunk gyakorlati tudással egészül ki, ami felülírhatja, de mindenképpen kiegészíti a fogalmi/elméleti attitűdtartományunkat a tapasztalatokon alapuló

attitűdtartománnyal. E megkülönböztetés számos vonatkozásban kapcsolódik a jelen értekezés témájához, miután attitűdtartományok elméleti (fogalmi) és gyakorlati (tapasztalati) aspektusaiból vizsgálja a befogadást.

A tudományos diskurzusban megjelenő, az elfogadás, a befogadás irányába történő elméleti elmozdulás némi késést mutat az elfogadást, befogadást megvalósítani hivatott gyakorlat kontextusában. A késés – vélhetőleg – részben a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos általános, mindennapi nézeteknek és attitűdnek, valamint a fogyatékossgal élő személyek sokszínűségével kapcsolatos ismeretek felszínességének, esetleg hiányának tulajdonítható (Flamich, 2017). A nézetek, az attitűd és a tudás szerepe prioritást élvez a fogyatékossgal élő személyek mindenkori társadalmi integrációjában. A nézetek, az attitűd és a tudás az el- és befogadás alappillérei, ugyanakkor a pedagóguskompetenciák alkotóelemei is.

E disszertáció a pedagóguskompetenciák, valamint a vak és aliglátó fiatalok integrált idegennyelv-oktatásának jelenlegi helyzete közötti összefüggéseket vizsgálja, ezért felvázoljuk a fogyatékossgal élő személyeket övező gyakori attitűdöket, amelyek bizonyos tekintetben összefüggnek a pedagóguskompetenciák alkotóelemeként ismert attitűdökkel, így az esetek jelentős részében nem választhatók szét.

„A fogyatékossgal élő személy mind a mai napig [...] általában megvetés, gúny, sajnálat tárgya, gyógyítandó, kezelendő eset, elhanyagolandó vagy jogi lépéseket kierőszakoló probléma” (Pelka, 2012, ix).

„A fogyatékos emberekről mindig beszélnek, mellettük gyakran szólnak, de rájuk csak ritkán figyelnek” (Sherry, 2005).

A fogyatékossgal élő embereket érintő attitűdök változásai pontosan annyira sokszínűek és olyan meghatározóan tükröződnek vissza az emberiség kulturális fejlődésének történetében, mint amilyen göröngyös fejlődési utat járt és jár ma is végig a fogyatékossgal élő ember, amíg előléphet a negatív konnotációt hordozó fogyatékossgfogalom mögül. A fenti, a fogyatékossgtudomány diskurzusából kiemelt idézetek negatív tapasztalatok reflexiói annak ellenére, hogy ma már nem feltétlenül negatív értelemben esik szó a fogyatékossgal élő személyekről. Minden kor felruházza őket a saját sztereotípiáival és előítéleteivel, amelyek megkövült maradványai mind a mai napig felfedezhetők (Hoffmann-Flamich, 2016).

Az átörökölt sztereotípiák ellenére valamelyest változik az attitűd. Az Európai Bizottság 2001. január 2. és február 6. között mintegy 16 000, az Európai Unió országaiban élő lakos körében készített felmérést a fogyatékossgal és a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos attitűdről. A felmérésből kiderül, hogy tíz emberből hatnak van a közeli vagy

távolabbi ismeretségi körében fogyatékossgal élő személy. A 2001-ben készült felmérés szerint az Európai Unió lakosságának több mint 5%-a vallja magáról, hogy fogyatékossgal él. A megkérdezettek 76%-a pedig úgy véli, a látássérültek számára különösen nehéz a társadalmi részvétel (Eurobarometer 54.2; Dimitriou, 2008).

A társadalmi részvétel minden fogyatékossgal élő ember számára megvalósíthatatlan hozzáférhető társadalom nélkül. A hozzáférhetőségről tájékoztató 2012-ben készített Eurobarometer felmérésből már az derül ki, hogy minden hatodik európai polgár valamiféle fogyatékossgal él. Ugyanebben a felmérésben az attitűdre vonatkozó adatok a következők. A kérdésre, miszerint milyen mértékben értenek egyet a megkérdezettek azzal, hogy a fogyatékossgal élő személyek is pontosan úgy vegyenek részt a társadalom életében, mint a nem fogyatékos személyek, értendő ezalatt a képzésük, az alkalmazásuk, a bevásárlási lehetőségek akadálymentes hozzáférése, a szabadidős tevékenységek, a megkérdezettek 97%-a egyetértő választ adott. 80%-uk egyetértett a fogyatékossgal élő személyek legteljesebb társadalmi részvételével. Az arányok azonban országonként változnak. Magyarország mutatkozik a legkevésbé egyetértőnek. Az országok átlagos egyetértési aránya 94%, Magyarország esetében ez a szám 84% (Eurobarometer on Accessibility, 2012).

Attitűdbeli sajátosságot mutató tényező a diszkrimináció is. A fogyatékossgal mint diszkriminációs tényező a 2015-ben készült Eurobarometer-felmérés szerint az átlagot tekintve 50%-os arányban van jelen az Unió országaiban (Eurobarometer on Discrimination, 2015).

3. A LÁTÁSSÉRÜLT SZEMÉLY

E fejezet a látássérült személyeket mutatja be a képzeletünkben formálódott képből kiindulva az orvosi meghatározásokon, a nekik tulajdonított és a valós verbális képességeik áttekintésén át az idegen nyelvnek a látássérültek életében betöltött integrációs szerepéig. Az ismertetés szerteágazó természetét az insider kutatói szerep indokolja. Gyakran érezzük, hogy a kultúrákban, szépirodalomban található, látás és tudás összetartozását sugalló metaforák mentén csendben, láthatatlanul, ám érezhetően kategorizálnak minket. E kategóriák erősödnek meg az orvosi meghatározások által, mivel azok egy képesség kiesését vagy zavarát írják le, így akaratlanul is jelzik az ember korlátait. Az ember hajlik rá, hogy elhiggye, a látás vagy rossz látás képességét kifinomult verbális képességek helyettesítik, akár nyelvi korlátok nélkül.

E fejezetben arra törekszünk, hogy holisztikus megközelítésben, leíró, feltáró módon mutassuk be e kutatás egyik célcsoportját, a megbélyegző metaforáktól az idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsga megszerzésének lehetőségéig, mert úgy érezzük, a legtöbb esetben figyelmen kívül marad a holisztikus szemlélet és rálátás, ezzel szemben felerősödnek a metaforák és a medikális megközelítés hatásai. Az integrált oktatás során széles körű, holisztikus ismeretekkel kell rendelkeznie a tanárnak a fogyatékkal élő, esetünkben vak és aliglátó hallgatóiról, hogy kiiktathassa a metaforák hordozta örökséget, ugyanakkor részlegesen ismerje a látássérülés természetét, mivel ez az információ megkönnyítheti módszertani tárházának az alkalmazását.

3.1. A látássérült személy metaforák kontextusában

A különféle fogyatékoságtípusok olyan, gyakran alkalmazott metaforák, amelyek az ember gyengeségét, esetlenségét, tájékozatlanságát szemléltetik. Miután irodalmi szövegek részét is képezik, oktatásuk felelősséget ró a pedagógusokra. Szerepük jelentős a tudományos kontextusban, így a pedagógiai kutatásokban is, ezért e kutatásban éltünk a lehetőséggel, hogy a kérdőíves kikérdezés során bővebb információt, teljesebb képet kapjunk a vizsgált célcsoport vaksággal és nyelvtanulással kapcsolatos nézeteiről, és kiderítsük, alanyaink milyen metaforákat társítanak a vaksághoz és a vak emberekhez.

Bár a fogyatékoság és a metaforák kapcsolatainak elemzése gazdag gyógypedagógiai szakirodalommal rendelkezik, ez alkalommal nem támaszkodtunk erre, mégpedig a következő

megfontolásból. Egyrészt insider kutatóként olyan aspektusokat igyekszünk megmutatni, amelyek újabb szempontokkal egészítik ki az integráció tekintetében végzett kutatásokat. Másrészt ugyancsak insider kutatói tapasztalatokra támaszkodva elmondhatjuk, hogy a tanárok többnyire szépirodalommal foglalkoznak a tanórákon, így saját maguk értelmezésében közvetítik, magyarázzák a metaforákat, gyógypedagógiai szakirodalmi, valamint kulturális fogyatékoságtudományi megalapozás nélkül.

A metaforák súlyának megértése a teoretikus elemzésen túl az alábbi művek rövid áttekintésének segítségével történik: José Saramago: *Vakság*, Herbert George Wells: *A vakok országa*, Karinthy Frigyes: *Géniusz* és Földényi F. László: *Homályba száműzve*. A négy műből háromban metafora, míg a negyedikben szubjektív ábrázolás formában jelenik meg a vakság.

Ez utóbbi mű felhívja a figyelmet a metafora és a tapasztalat összefüggéseire. Földényi F. szubjektív leírását azért láttuk indokoltnak a metaforák mellé állítani, hogy érzékelhetővé váljon a metaforák, a sztereotípiák, az attitűd és a nézetek közötti kapcsolat és hatásai. A művek kiválasztása során az alábbi szempontok domináltak: a mű ismertsége (Saramago: *Vakság*, Wells: *A vakok országa*), hazai szépirodalmi példa (Karinthy: *Géniusz*, Földényi F.: *Homályba száműzve*).

Fontos szempont volt még, hogy kortárs és a korábbi irodalmi példák segítségével lehessen ábrázolni és elemezni a vakság-metafora különbözőségét és hasonlóságát, mint ahogy a mű szereplőinek helyzete, kapcsolata éplátású emberekkel is a kiválasztás szempontjai között szerepelt. Nyilvánvaló, hogy számos irodalmi műben szerepelnek vak hősök a főhős jellemét hangsúlyozó metaforaként, „narratív protézisként” (Mitchell–Snyder, 2000), a felsorolt szempontok alapján azonban e négy művet ítéltük a legszemléletesebb alkotásoknak.

A szó, a fogalom: „vakság” valódi jelentésén túl gyakori, hangsúlyos, „megkülönböztetett” metafora (Ben-Moshe, 2006). A metafora olyan nyelvi kép, amelyben egy dolgot hasonlítunk egy másikhoz, majd pedig a kettőt azonosítjuk egymással (Kövecses, 2005). A metafora meggyőző eszköz, példatár, amelynek segítségével rendezzük a gondolatainkat és megmagyarázunk jelenségeket (Ben-Moshe, 2006). A tudományos kutatás napjainkban gyakran fordul a metaforák felé, amikor más irányból nem vagy csak nehézségek árán megközelíthető jelenségeket vizsgál, mint például, a „hit”, és abban az esetben, amikor a fogalom túl könnyen értelmezhető, például: a „nevetlen” (Vámos, 2003).

A vakság gyakran használatos a nem tudás, nem értés metaforikus ábrázolására. Az angol nyelvben a látni (see) ige számos kontextusban az ért, megért, felfog (understand) és a tud (know) szinonímája, a szó szerinti, nem „látom”, mit értesz ez alatt (I don't see what you mean) gyakran jelenti, hogy nem „tudom”, nem „értem”, mire gondolsz (Bolt, 2015b). A

magyar nyelvben is felfedezhető a tudás-látás kapcsolata, például a „lényeglátás” vonatkozásában.

Schor (1999, 216–217) szépirodalmi művekben vizsgálta számos aspektusból a vakságot mint metaforát. A Nobel-díjas portugál író, José Saramago metaforára épülő *Vakság* című regényét és más, a vakságot metaforaként alkalmazó szépirodalmi alkotásokat elemző írást tett közzé, hogy felhívja a figyelmet a vakság-metafora veszélyeire. Az 1999-ben megjelent elemzésben Schor Pierre Fontaniert, a francia rétort idézi:

„A vakság elsősorban, minden bizonnyal a látás érzékelésétől való megfosztottságra utal; de az az ember, aki képtelen megkülönböztetni gondolatokat és azok kapcsolódási pontjait; az, aki zavarosan, sötéten indokol meg cselekedeteket, nem hasonlít akár csekély mértékben is arra az emberre, aki nem érzékeli fizikailag a tárgyi valóságot? A vakság, természete okán, adódott, mint kép, ami alkalmas arra is, hogy jelképezze az erkölcsi vakságot” (Fontainer, idézi Schor, 1999, 216–217).

A vaksággal mint metaforával többféle formában és leggyakrabban negatív jelentéstartalommal találkozunk. E jelentéstartalmak szerepet játszanak a vakságról és a vak emberekről kialakított képben. A fogalomra vonatkozó, az idő dimenzióiban történő változások árnyalják valamelyest a képet, így a vak emberek helyzetét és megítélését is. Mégis megfigyelhető egyfajta, a vak emberektől való tudatlanságból fakadó elhatárolódás vagy fölényes közeledés. Metaforikus értelemben a tudás egyenlő a látással (Vidali, 2010), ami azt a képzetet indikálja, hogy a nemtudás pedig a nemlátással. Mindez magyarázatul szolgálhat az elhatárolódást illetően, amit elsősorban a hétköznapi nyelvhasználatában, például: „vak vezet világtalant” (a mondás azt jelenti, egyik sem tud semmit, de csinálja) és szubjektív ábrázolásokban, nézeteinket jelentős mértékben befolyásoló, a szépirodalmi diskurzusban megjelenő értelmezésekben találjuk, szemben a tudomány bizonyított tényeket rögzítő természetével. A tudomány által rögzített tények is olykor ellentmondásosak a vakság és a vak emberek vonatkozásában.

„Már az ókorban jellemző volt, és azóta is változatlanul igaz, hogy a vakságot számos, gyakran ellentmondásos értelmezés övezi. Éplátású emberek alkotnak sztereotípiákat és bélyegzik meg a látássérülteket, befolyásolva ezzel társadalmi befogadásukat” (Papadaki–Tzvetkova-Arsova, 2013). A sztereotípiák, előítéletek az alábbi szélsőséges üzeneteket közvetítik az éplátású emberek felé:

„A vakságnak az az »üzenete«, hogy az aki vak, rossz ember” (középkori moralista, idézi Larrissy, 2007, 8). Ez az „üzenet” a sztereotípiát metaforává alakította, így gyakran találkozunk a vaksággal a rossz, a gonosz, a tudatlan metaforájaként. A vakság iménti értelmezésének egyik legjellemzőbb példája José Saramago *Vakság* című regénye (Gallagher, 2006). A vakság negatív üzenetet sugalló attribútumai mellett megtalálhatóak a nemlátás misztikus jelentéstartalmai is:

„A régi időkben a vakokat gyakran prófétának, álomlátónak és nagytudású bölcsnek tekintették. Még ma is sokan úgy gondolják, hogy a látás hiányát a természet sokkal élesebb hallással, kifinomultabb tapintással vagy rendkívüli zenei tehetséggel kárpótolja. Mindezek a feltevések azonban tudományosan nem bizonyítottak” (Scholl, 1986, 24).

A szakirodalmi példákat néhány szépirodalmi példa követi, hogy szemléltesse a szubjektívítás és a metafora veszélyes, kirekesztő szerepét és a nézeteinkre gyakorolt hatását (Kövecses, 2005; Schneider, 2004).

„A sötétség, az elsötétülés és a vakság régebben a misztika kitüntetett témái közé tartozott; többnyire a beteljesülésnek és az Istennel való találkozásnak a gondolatához (vagyához, hitéhez) kapcsolódott. Kimondatlanul is harmóniát sugallt tehát. [...] Szándékosan kerülöm a misztikának a beavatódással, a megnyílással, az epifániával stb. kapcsolatos tanítását. A vakság és a látás hiánya kapcsán ma, a huszonegyedik század elején érzek ebben egy olyan felhangot, amely sérti a fületem. A vakok kiválasztottságát illető tanítás ugyanis azt sugallja, mintha a vakok és a látók világa között létezne szabad átjárás. Valójában azonban negatív tapasztalatok léteznek csupán” (Földényi F., 2008).

A fenti – bizonyos tekintetben összecsengő – idézetek három lényeges felfogásbeli különbséget sugallnak. Papadaki és Tzvetkova-Arsova, valamint Larissy írásai fogyatékoságtörténeti szövegkörnyezetből választott idézetek, Scholl megállapítása pedig orvostudomány-történeti eredetű, s ezek távolságtartást, elhatárolódást mutatnak, míg Földényi F. esszéje szépirodalmi kontextusból kiemelt idézet, amelyet vállalt és bevallott szubjektívítás jellemez. Ez az összetettség, vagy inkább ellentmondás gyakran van jelen a neveléstudomány kontextusában, elméletben és gyakorlatban egyaránt, különösen a többségi oktatási környezet és a fogyatékosággal élő hallgatók vonatkozásában.

Műveljük a tudományt, ugyanakkor tanítjuk a szépirodalmat. Megértjük a metaforát. Földényi F. (*Homályba száműzve*) esetében a vakság csupán részben, egészen pontosan a címben metafora, míg a műben a vakság külső szemlélőként történő megtapasztalása, illetve a mű maga a vakság mint metafora reflexiója, Saramagónál (*Vakság*), H. G. Wellsnél (*A vakok országa*), valamint Karinthyánál (*Génius*) a vakság valóban metafora. Mindhárom irodalmi alkotás vakságról és vak emberekről alkotott képének hitelessége – különösképpen Saramago esetében – sok tekintetben vitatható. A kulturális fogymódoktudomány képviselői körében gyakran vitatott is, leszögezve, hogy a mű nem a vakságról, nem a vak emberekről szól, hanem elsősorban társadalomkritika (Gallagher, 2006). Saramago regénye Michel Foucault hatalom-ontológiájának egyik szemléletes szépirodalmi példája, amely rámutat a Foucault gondolataira épülő alábbi alapvetésre: „A hatalom átfogja, bekalandozza, megdolgozza az emberi egzisztencia egész terjedelmét” (Sutyák, 2007, 162). Saramago regényében a vakság a hatalom és a betegség, a betegségnek tulajdonítható állapot és a kiszolgáltatottság viszonyrendszerét szemléltető metafora (Urbán, 2010, 465).

A vakság összetett és veszélyes metafora. Veszélye abban mutatkozik meg, hogy a fogalom értelmezése minden bizonnyal visszahat a vakság mint létező jelenség megítélésére. Ez a visszaható attitűd figyelhető meg az idézett Földényi F.-esszében, ami így a kultúrákban kódolt megbélyegzés konnotációját továbbítja. Földényi F. írásában a nemlátásnak mint jelenségnek és mint a jelenség hatásának szubjektív, kettős, ám nem egyensúlyban lévő kötelékében látjuk magát az embert, ahol a szubjektivitás az, ami szinte mindig fölülkerekedik a jelenség természetén, amelyről általában vak és aliglátó emberek esetében nagyon keveset tud a közvetlenül nem érintett, kívülálló személy.

Földényi F. egy ponton feloldja az esszé vakokra vonatkozó véleményének, ítéletének feszültségét, a műfaj sajátosságaiból adódóan őszintén és egyértelműen:

„A vakok emancipációjának útja nem az, hogy hallgatólagosan látóknak feltételezzük őket, akik véletlenül, mintegy mellékesen nem látnak, de azért ugyanolyanok, mint mi, látók. A vakokkal szemben akkor vagyunk igazságosak – és emberiek –, ha másságukat tudatjuk velük is, magunkkal is” (Földényi F. 2008). Ám mire az író eljut idáig, már sokakban felerősödhetett a múlt örökségének konnotációja, és az esszé valódi mondanivalója elhalványul saját emlékeink kontextusában. Mindazonáltal érdekes, és tagadhatatlan fölényességet sugall az író gondolata, miszerint: „akkor vagyunk igazságosak – és emberiek –, ha másságukat tudatjuk velük is...”

A fikció és egyik fontos eszköze, a metafora sokszor más, Földényi F.-étől eltérő megoldást indikál a vakság nyomasztó feszültségének feloldására. Míg Wells éplátású főhőse a

vakságtól való menekülést választja, Karinthy egykor vak Géniusza kívülről szemléli társait, immár birtokában a látás felsőbbrendűséget sugalló képességének, Saramago pedig a látás visszanyerésével jutalmazza hőseit és az olvasót, jelezve, hogy az embert a romlástól kizárólag látása (tudása) óvhatja, mentheti meg. A vakság nem marad természetes jellemzője a fikció érintett főhőseinek, a vakság olyasmiről, amitől szabadulni, menekülni kell, mert mint metafora, tudatlanságot, mint élethelyzetet, értéktelenséget, agresszivitást, esetenként azonban felsőbbrendűséget sugall – és mindenképpen szembenáll a látással (a tudással).

Ebben a több évezreden át kultúrákban kódolt és továbbított szemléletrendszerben kell eligazodnia és megtalálnia a helyét a pedagógusnak, aki látássérült embereket tanít többségi oktatási környezetben, vagy olyan szépirodalmi szövegek elemzése a feladata, amelyekben szerepet játszik a fogyatékos, a vakság. Ugyanebben a sztereotípiák által övezett kontextusban kell megtalálniuk a helyüket a vak és aliglátó diákoknak.

3.2. A látássérült személy a metaforákon túl

A fikció, a szépirodalom vakságról alkotott képével szembeni valóság így írható le: Egy látássérült gyermek születése vagy az a tény, ha egy családtag – különösen egy gyermek – elveszti a látását, mindig hatalmas megrázkódtatást okoz az adott családnak. Jan és munkatársai már 1977-ben rögzítik, hogy a vakság megállapítása az egyik legsúlyosabb lelki trauma, melyet szülő valaha átélhet; gyakran előfordul, hogy az anya például depresszióba esik, mikor a diagnózisról értesül. Jan és munkatársai 1977-es kutatása szerint az érintett anyák egyharmada küzd pszichiátriai problémákkal, a házasságok egyharmada válságba kerül, az érintett, nem látássérült testvérek egynegyedénél pedig magatartási problémák merülnek fel. A látássérülés lehet örökletes vagy szerzett, a kutatás azonban a vakság okait és kórokait nem vizsgálja.

Gombás (2017) úgy látja, a látássérült emberek globális jelenléte számokban nehezen mutatható ki. Pajor (2010) és Gombás (2017) szerint mindez a látássérülés különféle definícióinak tulajdonítható. A WHO 2014-ben rögzített adataiból kiderül, hogy a világon közel 285 millió embert tekintettek látássérültnek. A vak személyek számát ugyanabban az évben 39 millióra becsülték.

A fogalmak összehangolt értelmezését nehezíti, hogy a látássérülésre vonatkozó angol és magyar nyelvű terminológia között jelentős eltérés mutatkozik. A nemzetközi diskurzusban alkalmazott angol nyelvű terminológia az International Classification of Diseases (Betegségek

Nemzetközi Osztályozása) szerint a látásteljesítmény következő négy szintje különböztethető meg:

1. normál látás (normal vision);
2. mérsékelt látássérülés (moderate visual impairment);
3. súlyos fokú látássérülés (severe visual impairment);
4. vakság (blindness).

Magyarországon az alábbi három kategóriát alkalmazzák, a látássérülés mértékétől függően:

1. gyengénlátó;
2. aliglátó;
3. vak.

A meghatározások tekintetében azonban teljes az összhang a nemzetközi gyakorlattal. Ami a hazánkban is érvényes definíciót illeti, azokat a személyeket nevezzük látássérülteknek, akiknek különféle oktatási-nevelési, szociális és orvosi szükségletei látásuknak részleges vagy teljes elvesztéséből fakadnak.

Warren (1989) megfogalmazása szerint látássérültnek tekinthető:

- az, akinek soha semmiféle látása nem volt;
- az, akinek néhány évig ép volt a látása, mielőtt fokozatosan vagy hirtelen teljes vagy részleges látássérülést szenvedett;
- az, aki a látássérülése mellett más fogyatékkal is él;
- az, akinek a látótere bármilyen módon sérült;
- valamint az, akinek részben vagy teljesen sérült a látásélessége.

Illyés (2000, 166) szerint „[a] hagyományos pedagógiai elméletek alapján a látássérültek oktatási-nevelési szempontból két különböző csoportra, vakokra és gyengénlátókra oszthatók”. Bár a gyengénlátó tanulók kívül maradnak e kutatás fókuszán, mégsem tekinthetünk el a látásteljesítményükkel kapcsolatos információk tisztázásától, mivel több esetben előfordul, hogy a tanuló gyengénlátóként kezdi meg gimnáziumi vagy egyetemi tanulmányait, látása folyamatosan romlik, s tanulmányainak befejezése előtt látásvesztése olyan jelentős, hogy a besorolása változhat. Így átkerülhet az „aliglátó” vagy a vak személyek csoportjába. Ez az új élethelyzet befolyásolhatja a tanulmányai befejezését, a diplomaszerzést, illetve a követelmények teljesíthetőségét.

A Látásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ a WHO definíciója alapján a következő módon határozta meg a vakság, az aliglátás és a gyengénlátás fogalmát:

- Vakok azok, akiknek látásteljesítménye (vízusa) 0, semmit sem látnak, fényt sem érzékelnek.
- Aliglátók (fényérzékenyek, ujjolvasók, nagytárgylátók), akiknek a szemüveggel korrigált látásélessége 0,1-ig terjed, akiknél a Csapody VII. olvasópróba eredménytelen, és akiknek szemüveggel korrigált látásteljesítménye több 0,1-nél, de látóterük mindkét oldalon körkörösén 20 foknál szűkebb, szembetegségük súlyos fokú (Molnár és mtsai, 2000, 2).

A definíció a gyakorlatban azt jelenti, hogy nemcsak az a személy számít vaknak, aki fényt sem érzékel, hanem az is, aki fényt lát, esetleg közlő színeket is felismer, az utcán azonban fehér bottal látjuk. Nem látja a közlekedési lámpa színeit, mozgása általában bizonytalanabb, vagy túl határozott, testtartása kissé eltérhet a látó emberek testtartásától; az integrált általános iskolai oktatás térhódítása előtt elsősorban a pontírást, -olvasást (a Braille-írást) használta (Flamich, 2006; Hoffmann, 2006), az integrált általános iskolai oktatás térhódításával azonban ez kevésbé egyértelmű, mivel a többségi iskolákban a Braille-írást szinte teljes mértékben felváltotta a számítástechnika, ami nem minden tekintetben pótolja a Braille-írás által garantált helyesírási kultúrát, miután a vak és aliglátó tanuló, aki csak hallja a tankönyvekben lévő és az általa írt szöveget, gyakran csupán a szavak hangalakját írja le.

Az aliglátó ember érzékeli a fényt, közlő meg tudja különböztetni a nagyobb tárgyakat, saját maga és környezete számára segítséget jelent, ha az utcán fehér bottal jár, mert így kevésbé bizonytalan. Ez esetben környezetének egyértelmű, hogy bizonytalansága „rossz látásának” tulajdonítható. Előfordul, hogy a pontírást használja, esetleg nagy betűkkel leír valamit, visszaolvasni azonban nem tudja (Flamich, 2006; Hoffmann, 2006).

Paraszky (1994) megállapítja, hogy a látásvesztés szubjektív megítélése nem ad reális képet a valóságról. A látássérült gyermek a környezetétől tanulja meg, hogy ő „rosszul lát”, és nem is sejti, mit értsen alatta. Aliglátó hatéves kisgyermek megfogalmazásából kiderül, mennyire nem éli meg a tökéletes látás hiányát: „Nem tudom, miért mondják rám, hogy gyengénlátó vagyok, amikor én mindent látok!” Az olyan eszes és érdeklődő gyermek, aki születése óta keveset lát, meglepő gyakorlatra tesz szert az elmosódott, minimális látási információi hasznosítására, ha nem fosztják meg a tapasztalatszerzés lehetőségétől. Tájékozódása, mozgása, reakciói megtévesztők lehetnek a környezete számára. A látóképességet leginkább az egyén reakcióiból, viselkedéséből ítéltük meg. Ez nem könnyű,

mert a különböző helyzetekben a látás szerepe eltérő, és más információk is hozzásegítik a látássérültet a helyzetfelismeréshez (Paraszky, 1994, 34).

A „legal blindness” (jogi értelemben vett vakság), azt határozza meg, ki jogosult a vak személyeket megillető kedvezményekre, juttatásokra (Földiné Angyalossy – Gadó–Prónay, 2012).

A vak, aliglátó gyermekek egyaránt sajátos nevelési igényű tanulók. A sajátos nevelési igény esetükben sajátos tanulási technikát, segédeszközöket és időt jelent, ami jellemző a közép- és felsőoktatásban végzendő tanulmányaikra is. Az utóbbi évtizedek pedagógiai paradigmáinak és azok jogi hátterének tulajdoníthatóan egyre több sajátos nevelési igényű gyermek tanul többségi általános iskolában, majd folytatja tanulmányait középiskolában és egyetemen. Minden sajátos nevelési igényű tanuló jogosult gyógypedagógiai „megsegítésre”, ide tartoznak:

- a jelentősen megkésett fejlődésű, illetve a teljes személyiséget érintő (pervazív) zavarokkal élő gyerekek;
- A súlyos és krónikus fizikai változást okozó betegségben szenvedő és az életminőséget megváltoztató állapotban élő gyerekek (Vargáné, 2009).

A látássérült emberek – mentális állapotuktól függetlenül – ez utóbbi, lényegesen nagyobb csoportba tartoznak.

3.3. A látássérült személyek és a verbalitás

A szakirodalom szerint a látássérült gyermekek fejlődése jelentősen eltérhet látó társaik fejlődésétől. Ammerman, Van Hasselt és Hersen (1986) leszögezi: a látássérült gyermekek kevésbé önállóak, introvertáltabbak, és több érzelmi, alkalmazkodási problémával küzdenek, mint látó társaik. Mindez visszatükröződhet a nyelvi kifejezőmódjukban is.

Számos nemzetközi kutatás vizsgálta a vak és a látó gyerekek nyelvi fejlődését, és jutott olykor egymásnak ellentmondó eredményre. A kutatók azonban egyetértenek abban, hogy „míg látó emberek esetében a mimika, a gesztusok szerves részei, kísérői a beszédnek, látássérültek esetében az, hogy mit és hogyan mondunk, kap fontos szerepet. Ezért a vak gyermekek számára a beszéd még inkább meghatározó, hiszen számukra a kommunikáció leginkább a beszédre épül” (Pál-Damjanovics–Szűcsné–Göblyös, 2011, 5).

A fejlődési folyamat során a vak és aliglátó gyermekek különös érdeklődést tanúsítanak, a ritmus, a hangok, a hangsorok és a verbalitás iránt; Strickling (2016) szerint imitációs képességük igen gyakran megelőzi kommunikációs fejlettségüket, előfordul például, hogy képesek elmondani hosszú verseket, meséket, de nem mindig kommunikálnak. Szívesen ismételtetnek furcsa, gyakran idegen szavakat anélkül, hogy jelentésüket ismernék.

A vak gyerekek korai nyelvhasználata gyakran nem a gyermekek tudásának fejlődését tükrözi az őket körülvevő világról, hanem mások nyelvhasználatából kialakított tudását (Strickling, 2016). A verbalitás iránti különös érdeklődés általában később sem marad el. A látássérült gyermekek a verbalitáshoz kötött tanulási folyamatokban gyakran sokkal jobb eredményeket érnek el, mint látó társaik; ugyanakkor a látássérült gyermekek sokszor érzik magukat elszigeteltnek (Flamich, 2006). Jan, Freeman és Scott (1977) megállapítják, hogy a látássérült gyermekek relatív szociális elszigeteltsége sok esetben egészen a gyermekkor végéig elhúzódhat, a gyermekeknek saját elmondásuk szerint nincsenek barátaik. Talán az elszigeteltség és a magány adhat választ arra a kérdésre, miért fordulnak a látássérült emberek szívesen a zene vagy az irodalom felé.

Brambring (2007) állítja, hogy a nyelvről úgy gondolják az emberek, képes kompenzálni a vakság korlátait, mivel segít a személyekről, a tárgyakról, a térről, a pozícióról való információszerzésben. Miller (1963), Pérez-Pereira–Conti-Ramsden (1999) és Wills (1979) szerint a vak gyermek erős pszichikai késztetést érez a verbális önkifejezésre. Brambring (uo.) az állítás ellenkezőjére is idéz empirikus kutatásokra alapozott eredményeket, amelyek azt bizonyítják, hogy a született vak gyermekek esetében késleltetett verbális fejlődés figyelhető meg, mivel a kognitív és szociális kompetenciák kialakulása, fejlődése során a tapasztalatszerzés deficitje hatással van a nyelvelsajátítás készségének fejlődésére. A közelmúltban megfigyelték a kutatók, hogy a vakon született gyermekek jelentős százaléka vélhetőleg alternatív, holisztikus stratégiát alkalmaz a nyelvelsajátítás érdekében, szemben a látó gyerekek esetében megfigyelhető, inkább analitikus stratégiával (Brambring, 2007; Pérez-Pereira–Conti-Ramsden, 1999; Wakefield–Homewood–Taylor, 2006).

Bármi is az anyanyelv elsajátításának stratégiája a vakon született gyermekek esetében, az utóbbi években folytatott empirikus kutatások eredményei viszonylag kevés különbséget mutatnak a vak és a látó gyermekek nyelvi fejlődése tekintetében (Bigelow, 2005; Brambring, 2007).

3.4. A látássérült személyek és az idegen nyelvek

Az idegen nyelvek iránt mindig érdeklődés mutatkozott a vak és aliglátó személyek körében. Zain-Din-Al-Amid vak nyelvész a XIV. században élt a mai Irak területén. Látását gyermekkorában veszítette el, görög, perzsa és török nyelvészeti tanulmányokat folytatott, majd a moustansiryei egyetemen az arab nyelvi tanszéket vezette. Saját írásrendszert fejlesztett ki (Flamich–Hoffmann, 2010, 4).

Ma már – mivel a határok szinte csak formálisan léteznek – egy vagy inkább több idegen nyelv tudása megváltoztatja, kitágítja a lehetőségeinket. Különösen helytálló ez a látássérült személyek esetében, hiszen számukra a nyelv szinte az egyetlen kommunikációs lehetőség (Flamich, 2006; Hoffmann, 2006). A nyelvtudás a látássérült tanuló számára nem csupán szórakozási, ismerkedési, önképzési lehetőség, hanem később a munkáját, megélhetését, megbecsülését, teljesebb társadalmi integrációját jelentheti (Flamich, 2006; Hoffmann, 2006).

Számos látássérült személynek belső igénye a nyelvtudás. Az angol világméretű hódítása előtt sok vak fiatal sajátította el a gyorsan megtanulható, logikusan építkező eszperantó nyelvet, amely lehetővé teszi, hogy a világ bármely táján élő látó és látássérült emberek kapcsolatot teremtsenek egymással, közelebb kerüljenek egymás kultúrájához, nyelvéhez (Flamich, 2006; Hoffmann, 2006). A vak emberek „eszperantó mozgalmának megalapítása” (Gordosné, 1998, 36) Kleitsch János gyógypedagógus nevéhez fűződik, aki 1908-tól két éven át eszperantó tanfolyamot tartott a Vakok Országos Intézetében. Pontírásos eszperantó nyelvtankönyvet és magyar–eszperantó szótárt állított össze. „Az első eszperantó világkongresszust vakoknak 1921-ben rendezték meg Prágában (ettől kezdve minden évben a látók kongresszusával azonos időben és helyen). [...] 1924-ben Bécsben 17 magyar eszperantista volt a kongresszuson” (Gordosné, uo.).

Bár az angol nyelv térhódítása látható hatással van a magyar vak emberek eszperantó iránti érdeklődésére, ma is minden évben van magyar látássérült résztvevője a vak eszperantisták világkongresszusának.

Az idegen nyelvek ismeretének jelentős szerepét ismerte fel az Európai Unió, valamint az Európai Vakok Szervezete (European Blind Union), amikor elindította a látássérült felnőttek idegennyelv-oktatását célzó Grundtvig Partnership Programot, majd közzétette a jó gyakorlatok tapasztalatait. A közzétett tapasztalatok preambulumban leírja, hogy az idegen nyelvek ismerete egyrészt előmozdítja a kulturák diverzitásának megértését, másrészt segíti önmagunk kiteljesedését (Grundtvig Learning Partnership Program, 2011). Az elsősorban felnőttek

nyelvtanulását támogató programban vak emberek francia, ciprusi, cseh és szlovák érdekképviselői szervezetei vettek részt. Valamennyi résztvevő egyetértett abban, hogy a nemzeti oktatási infrastruktúrájuk felkészületlen a látássérült személyek idegen nyelvekre való oktatására. Az infrastrukturális fejlesztést is célzó idegen nyelvek oktatását előmozdító programra 2008 és 2010 között került sor. Ez idő alatt a részt vevő felek együttműködésükkel, valamint a nyelvoktatással, az idegennyelv-tudással nagymértékben előmozdították a látássérült személyek társadalmi és professzionális integrációját, ugyanakkor hozzájárultak az akadálymentesítést célzó technológiák fejlődéséhez is (Grudtvig Learning Partnership Program, 2011). Ez idő alatt hazánkban európai uniós támogatással indultak angol nyelvtanfolyamok látássérült felnőttek részére a társadalmi integráció előmozdítása céljából.

Petneki (2009) szerint azonban „[s]ajnos a tanárképzésből teljesen hiányzik a differenciált nyelvoktatás, valamint a felkészítés a sérült (vakok, gyengénlátók, [...]) számára megfelelő módszerek használatára”. Az idegen nyelvek ismeretét igazoló akkreditált nyelvvizsgaközpontok dokumentumaik alapján felkészültek a vak és aliglátó vizsgázók fogadására. A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény 61. § (1). bekezdésében foglaltak alapján:

„a fogyatékkal élő hallgató részére biztosítani kell a fogyatékhöz igazodó felkészítést és vizsgáztatást, továbbá segítséget kell nyújtani részére ahhoz, hogy teljesíteni tudja a hallgatói jogviszonyából eredő kötelezettségeit.” Néhány vak és aliglátó hallgató felmentését kéri a nyelvórákon való részvétel és/vagy a nyelvvizsga-kötelezettség alól, amelynek értelmében „[...] indokolt esetben mentesíteni kell egyes tantárgyak, tantárgyrészek tanulása vagy a beszámolás kötelezettsége alól. Szükség esetén mentesíteni kell a nyelvvizsga vagy annak egy része, illetőleg szintje alól”.

A felmentéseket, illetve sikeres nyelvvizsgákat tartalmazó adatbázis nem létezik, ennek hiányában az információ a vak középiskolásokkal és egyetemi hallgatókkal foglalkozó szervezeteknek és a Magyar Vakok és Gyengénlátók Szövetségének munkatársaival folytatott személyes beszélgetésekből származik. A nyelvvizsgák alóli kérvényezett felmentéseket jogi alátámasztás alapján a legtöbb esetben megkapják a tanulók, hallgatók, úgy véljük azonban, hogy ez az esetek túlnyomó részében indokolatlan. Számos látássérült személy tesz sikeres nyelvvizsgát, végez idegen nyelv szakon. A nyelvtanárok számára létezik vakok, aliglátók és gyengénlátók többségi környezetben történő idegennyelv-oktatását segítő anyag a világhálón (Flamich, 2006; Hoffmann, 2006).

Az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatásról és a külföldön kiállított idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítványok Magyarországon történő honosításáról szóló 137/2008. (V. 16.) Korm. rendelet ad eligazítást.

Az akkreditált nyelvvizsgaközpontok vizsgaszabályzatából kiderül, hogy tájékoztak a tekintetben, milyen sajátosságai vannak, ha látássérült személy tesz akár szóbeli (A típusú), akár írásbeli (B típusú), akár kombinált (C típusú) nyelvvizsgát (ITK, 2015). E tájékozottság forrása egyrészt a nemzetközi vizsgáztatási gyakorlat, másrészt hogy voltak és vannak látássérült nyelvtanárok a nyelvvizsgáztatás területén, következésképpen a tapasztalataik hasznos információnak bizonyulnak a speciális vizsgáztatás szempontjainak mérlegelése során. Ami a nemzetközi vizsgáztatási gyakorlatot illeti, feltehetően a fogyatékkal élő személyek aktív jelenlétének tulajdoníthatóan, rugalmas megoldásokkal találkozhatunk.

Az Amerikai Egyesült Államokban legelfogadottabb TOEFL-nyelvvizsgával (nyelvvizsga.info) kapcsolatban a vizsgaszabályzat az alábbiakról informálja a fogyatékkal élő vizsgázókat:

Meghosszabbított vizsgaidőtartam: 50%, azaz a vizsgaidő és annak fele áll a fogyatékkal élő hallgató rendelkezésére. Bizonyos feltételek esetén a vizsgázó megduplázhathatja a nem fogyatékkal élő személyek rendelkezésére álló időt (ets.org., 2014/2015). A vizsgaszabályzat fogyatékkal élő személyekre vonatkozó leírása Nekik, nem pedig Róluk szól. Ugyanez a személyhez szóló stílus figyelhető meg az IELTS-nyelvvizsgák esetében is, ahol 25% extra időt biztosítanak az írásbeli nyelvvizsgán látássérültek számára, ami igény szerint meghosszabbítható. Valamennyi Cambridge English-nyelvvizsga esetében a vizsgára felkészítő nyelvtanárok számára részletes tájékoztatás érhető el a világhálón, amelyből a tanár azokra a sajátosságokra készülhet fel, amelyekkel a látássérült tanuló sajátítja el az angol nyelvet, így biztosítva a tanár és a diák sikeres felkészülését az IELTS és bármelyik Cambridge English-nyelvvizsgára (Cambridge English).

E megoldások fontos információkat fednek fel a nézetek vonatkozásában. Mindkét nyelvvizsga-lehetőség speciális megoldása feltehetően a fogyatékkal élő személyektől nyert információn, tudáson, a velük szemben támasztott bizalmon alapul, jóllehet erre vonatkozó vizsgálat eredménye nincs a birtokunkban. Mind a nemzetközi, mind pedig a hazai attitűd és az abból fakadó gyakorlat azonban igazolja, miszerint vak és aliglátó emberek számára léteznek személyre szabott vizsgalehetőségek, amelyekben jelentős szerep juthat látássérült nyelvtanároknak is.

A vak és aliglátó személyek társadalmi integrációja szinte lehetetlen legalább egy idegen nyelv ismerete nélkül (Flamich, 2006; Hoffmann, 2006). Az infokommunikációs

technológia, a segédeszközök fejlődése, az univerzális tervezés szemlélete és gyakorlata kitágítja a határokat, ezért kitágul az információszerzés lehetősége a látássérült személyek számára is.

A változó világgal látássérültként is lépést kell tartani, nem „felzárkózni” hozzá. Ez a társadalmi elvárás felkészült pedagógusokkal és felkészült diákokkal valósulhat meg. Ezt erősíti meg Golnhofer (2006) megállapítása, amely szerint a társadalomtudományok az iskolát mint intézményt is vizsgálják, mivel számos közös tulajdonságban osztozik iskola és társadalom. Mindkettőben találkozunk gyerekekkel, felnőttekkel, jól láthatóan vannak jelen a társadalom különböző rétegei, működését súlyosan befolyásolják gazdasági tényezők, politikai és kulturális paradigmák. Az iskolák nem csupán tükrözik, de előre is vetítik, „újratermelik” a társadalmi viszonyokat (Golnhofer, 2006). Az iskolák „olyan sajátos társadalmi, illetve társas erőterként is értelmezhetők, amely alapvetően befolyásolhatja a tanulók iskolai és felnőttkori életútját” (Golnhofer, 2006, 4).

4. A KUTATÁS INTER- ÉS TRANSZDISZCIPLINÁRIS BEÁGYAZÁSA

A kutatás megalapozó tudományos megközelítése a kulturális fogyatékoságtudomány, ezért e fejezetben bemutatjuk e diszciplína attribútumait, feltárjuk relevanciáját és perspektíváit az inkluzív szemléletű tanárképzés vonatkozásában. Indokoltnak találjuk még bemutatni azt a tudományos kontextust is, amelyben e diszciplína megszületett. E kontextus a fogyatékoságtudomány és a kritikai fogyatékoságtudomány, két ugyancsak szűk tudományos körben ismert diszciplína, ezért bemutatásuk jelentős tudományos forrással bővítheti az integrált oktatás szakirodalmát és gyakorlatát, megvalósítva ezzel kutatásunk egyik alapvető célját.

Összefoglalva, e deduktív leíró fejezet a fogyatékoságtudományt, a kritikai fogyatékoságtudományt és a kulturális fogyatékoságtudományt mutatja be. A kulturális fogyatékoságtudomány kitér a saját élmény szerepére, és bevezet a fogyatékoságmemoár műfajába, illetve felhívja a figyelmet az e műfajban született művek körüli viták szemléletformáló szerepére, továbbá ismerteti az irodalmi fogyatékoságtudomány történetét, bízva abban, hogy tudományosan megalapozott perspektívákat kínál az inkluzív szemléletű tanárképzés megvalósításához.

4.1. Fogyatékoságtudomány (*disability studies*)

„A gyógypedagógia: a fogyatékoság tudománya” (Zászkaliczky, 2014, 73). A mondat alapvetésnek tekinthető, mivel e tudomány beemelte a létezése előtti évszázadok kirekesztett embereit a társadalom tudatába és annak polgárai közé. Kitalálta és létrehozta módszereinek eszköztárát, tudományos megalapozást fogalmazott meg, és gyakorlati szakemberei képessé tették és teszik a sérült emberek jelentős hányadát emancipációs törekvéseik megvalósítására.

Alapvetésnek tekinthetjük azt is, hogy a fogyatékoságtudomány a fogyatékosággal élő személy tudománya, amit a fogyatékosággal élő személy emancipációs mozgalmi révén, kritikai, ugyanakkor támogató reflexióként alkotott meg. E tudomány társadalmi és kulturális konstrukciónak tekinti a fogyatékoságot, és biológiai létezéséről kulturális megjelenésére fókuszál (Straus, 2011, 4). Azt a tudást kísérli meg felszínre hozni, ami mindig létezett, mint ahogy a fogyatékosággal élő személy is, akinek negligálása különféle kulturális kontextusok és paradigmák szerint alapértelmezett volt. A fogyatékoságtudomány képviselői, például

McRuer (2006) köreiben elfogadott szemlélet, hogy az ember életének bármelyik szakaszában fogyatékosná válhat.

A fogyatékoságtudomány elméleti és gyakorlati alternatívákat kínál a fogyatékosággal való együttélésre és megélt tapasztalatainak tudományos feldolgozására.

A fogyatékoságtudomány elnevezés azonban a hazai akadémiai diskurzusban gyakran megkérdőjelezett.

„[...] a nevezett magyarítást nem tartom szerencsés fordításnak” (Zászkaliczky, 2014, 73);

„[...] tartom annyira lényegesnek a minél pontosabb pozicionálását a hazai tudományos struktúrába, másfelől pedig tartom annyira fontosnak a saját tudományterületem (gyógypedagógia) felé lehetséges kapcsolódásait és a belőle érkező impulzusokat, a tartós kapcsolódás és folyamatos párbeszéd lehetőségeinek megteremtését, hogy fel kell, hogy vessem a Biztos, hogy ez a megfelelő megnevezés? kérdést” (Zászkaliczky, 2014, 74).

A „disability studies” a viták ellenére „fogyatékoságtudomány” néven honosodott meg a magyar nyelvben. Hogy maga a tudomány milyen mértékben találja meg a helyét a hazai tudományos palettán, az nem kis mértékben függ azoktól a kutatóktól, akik – Zászkaliczkyhoz hasonlóan – keresik a párbeszéd lehetőségét és a kapcsolódási pontokat saját tudományterületük és a fogyatékoságtudomány között.

A párbeszéd kiinduló pontja, hogy megválaszoljuk a következő kérdést: mi a fogyatékoságtudomány, ha a fogyatékoság tudománya a gyógypedagógia? (Zászkaliczky, 2014, 73) A nemzetközi szakirodalomban számos válasz létezik e kérdésre, amelyek közül néhányat indokolt idéznünk, mivel egy kevésbé ismert tudományról van szó. A meghatározások listája korántsem teljes, viszont több irányból világíthatjuk meg, miben mutatkozik meg e tudomány transzdiszciplináris természete. Bár egy tudományt nem a definíciói alapján tekintünk jelentősnek, a fogyatékoságtudomány vonatkozásában mégis érdemes áttekinteni több definíciót is, mivel még nem tűnik stabilnak a helye az akadémia hazai palettáján.

„A fogyatékoságtudomány a társadalmak politikáit és gyakorlatát vizsgálja, hogy jobban megértsük a fogyatékosággal kapcsolatos – sokkal inkább társadalmi, mint testi – tapasztalatokat. A fogyatékoságtudományt mint diszciplínát azzal a céllal fejlesztették ki, hogy a károsodás jelenségét kibogozza a mítoszoknak, az ideológiáknak és a

stigmának abból a hálójából, ami ráborul a szociális interakciókra és a társadalompolitikára. E tudományág megkérdőjelezi azt az eszmét, amely úgy tekint a fogyatékossgal élő emberek gazdasági és társadalmi státuszára és a számukra kijelölt szerepekre, mintha azok a fogyatékossgal élő emberek állapotának elkerülhetetlen következményei lennének” (A Fogyatékossgatudományi Társaság, 1993, in Könczei, 2009a, 53–54; Könczei, 2009b, 2).

„A fogyatékossgatudomány általában a fogyatékossg mint jelenség társadalmi, kulturális, politikai kontextusban történő vizsgálatára utal. Fókuszpontjában az áll, ahogy a társadalom meghatározza, valamint megjeleníti a fogyatékossgot. Ebből a perspektívából nézve, a fogyatékossg nem az egyén jellemző tulajdonsága, hanem olyan konstrukció, amely értelmet társadalmi és kulturális közegben nyer” (Taylor–Shoultz–Walker, 2003, 1).

„A fogyatékossgatudomány az elmélet, a gyakorlat és a kutatások tág területe, amely ellentmond annak az uralkodó, népszerű szemléletnek, miszerint a fogyatékossg egyenlő a személyes tragédiával” (Goodley, 2011, XI).

„A fogyatékossgatudomány a fogyatékos személyek jogaiért folytatott mozgalmak tükröződése a tudományos életben” (Ferguson–Nusbaum, 2012).

E három definíció három különböző aspektusból közelít a fogyatékossgal élő személyek szempontjából és vélekedései alapján jelentős tényezőkhöz. E három aspektus három iskolát sugall. Bár meghatározónak tűnik mozgalmi múltja, tudományos jelentősége túlnő azon.

Mindazonáltal történeti áttekintése mindenképpen lényeges szempont a diszciplína céljának, üzenetének megértéséhez. Az 1960-as, 1970-es években az Egyesült Államokban végbemenő, fogyatékos emberek jogi mozgalmainak következtében elkezdődött társadalom- és bölcsészettudományi érdeklődés és oktatás a fogyatékossgatudomány kialakulását eredményezte az angolszász kultúrában (Hernádi, 2014, 25). Snyder szerint a fogyatékossgatudomány a jogi mozgalmakon túl – vagy éppen azok szellemében – kritikai társadalomtudomány (Snyder, 2005, 478; Hernádi, 2014, 25). A fogyatékossgatudomány által kritikus, új pozícióba helyezik magukat a fogyatékossgal élő személyek, mivel passzív, kirekesztett szerepükből aktív, a társadalom szemléletét formáló, alkotó szereplőkké minősítik

magukat (Flamich, 2017). Az 1990-es években a Fogyatékoságtudományi Társaság által megfogalmazott, és fent elsőként idézett definícióban megjelenik Foucault hatalomról való gondolkodása, a „hatalom mikropolitikai megnyilvánulásainak problematikája” mint ezen új diszciplína egyik jellemző tulajdonsága (Hernádi, 2014, 25). A tudomány transzdiszciplináris természetét Bolt (2017) definíciója szemléletesen világítja meg:

„A fogyatékoságtudomány az a multidiszciplináris tudomány, ami a fogyatékoság-felfogások múltját, jelenét és jövőjét vizsgálja” (Bolt, 2017).

Bolt lényeglátó, leegyszerűsített definíciója lehetővé teszi, hogy számos tudományterület, például a történelemtudomány, a neveléstörténet, mint a múlt, az antropológia, a szociológia, a neveléstudomány mint a jelen és a közgazdaságtudomány, a biomika mint a jövő meglássa a találkozási pontokat. Voltaképpen minden idézett definíció a fogyatékoságtudomány inter- és transzdiszciplináris természetét sugallja. E komplexitás megértése miatt került kutatásunk koncepcionális megalapozásának homlokterébe.

E tudomány a fogyatékosággal élő személyekről szól, ám művelői nem kizárólag fogyatékosággal élő személyek. A fogyatékoságtudomány kevésbé ismert és elfogadott státuszának tulajdoníthatóan Magyarországon a diszciplína fogyatékosággal élő művelői napjainkig ritkán kaptak helyet és lehetőséget a tudományos életben. Az idézett meghatározások sokfélesége jól szemlélteti a fogyatékoságtudomány nemzeteken átívelő természetét. Gyakran egymástól eltérő kultúrák eltérően közelítenek a fogyatékosággal élő személy felé. A fogyatékoság érinti az élet valamennyi aspektusát (Bolt, 2015), következésképpen annyira kötődik a gyógypedagógia tudományához, mint számos más tudományterülethez.

Bolt nem kizárólag a fenti definíciójában ragaszkodik e diszciplína tudományokon átívelő természetének hangsúlyozásához. Bolt és Penketh (2016) leszögezi: a fogyatékoság az akadémia szinte valamennyi területén releváns, bár sokan hajlanak rá, hogy ne vegyenek tudomást róla, vagy állítják, hogy a fogyatékoság nem az ő területük. A hárítás, az elutasítás vagy a negligálás azonban a legkevésbé sem indokolt, mivel ha az ember elég sokáig él, biztos, hogy hosszú élete során ideiglenesen vagy véglegesen fogyatékos lesz. Ez az igazság a fogyatékoságtudomány egyik pillére (McRuer, 2006, 198). E tekintetben minden tudományterületnek célszerű felkészülnie, nyitnia e diszciplína irányába és kiterjeszteni érdeklődési és kutatási terének spektrumát. A fogyatékoságtudomány nagymértékben támogatja, igazolja az ember diverzitására vonatkozó teóriát, következésképpen interdiszciplináris (Goodley, 2011, 33). A fogyatékosággal élő személyek egyre aktívabb társadalmi és tudományos jelenléte különféle megközelítésben állítja a fogyatékosággal élő

személyek életét a tudomány középpontjába, így amellet, hogy meghatározza interdiszciplináris természetét, utat mutat különféle tudományterületekhez, meggrajzolja sokszínű arculatát is. Specializálódott, így ma már létezik például kritikai és kulturális fogyatékoságtudomány is.

4.2. A kritikai fogyatékoságtudomány (critical disability studies)

A kritikai fogyatékoságtudomány kiindulási pontja a fogyatékoság, de nem korlátozódik kizárólag a fogyatékoságra. E tudomány kontextusában a fogyatékoság az a szűrő, amelyen keresztül a mindenki számára releváns politikai, elméleti és gyakorlati kérdéseket, problémákat mérlegeljük (Goodley, 2011, 157; Goodley, 2014). A kritikai fogyatékoságtudomány által képviselt megközelítés az elmélettől a gyakorlat irányába mozdul el (Goodley, 2011). Ennek okán megkísérli elkerülni a definíciókat, „kritikai és radikális önreflektivitás jellemzi, folyamatosan törekszik [...] saját elméleti alapjainak újragondolására” (Könczei–Hernádi, 2015, 20).

Az elmélet és a gyakorlat főképp a fogyatékosággal élő személyek tapasztalatait alapul véve kapcsolódik össze, kevésbé támaszkodva a mozgalmi múltra. Jellemző módon „ahhoz a foucault-i gondolathoz kötődik, miszerint az elmélet nem egy gyakorlatot alkalmaz, hanem az elmélet maga a gyakorlat” (Könczei–Hernádi, 2015, 20). Kifejezésre jut „az ellentétpárookra épülő nyugati gondolkodás dekonstruálásának igénye” (uo.). Megkérdőjelez és vizsgál korábban megkérdőjelezhetetlen és negligált viszonyokat, kutatási területeket, mint a hatalom és az ellenállás, a mikrohatalom, vagy a test és a normalitás. Kritikusan kezeli a „hamis univerzalizmust”, felülírja az épség és a normalitás meghatározásait, pozitív tartalommal tölti meg a „különbözőség” és a „mátság” fogalmakat. Kiteljesíti az identitás újragondolását, következésképpen „radikális dekonstrukcióban értelmeződik újra a fogyatékos identitás” (Könczei–Hernádi, 2015, 20), valamint újragondolja, újraértelmezi a szubjektivitás fogalmát, így az „egymást kölcsönösen megalkotó, másokkal valamivé váló” (Könczei–Hernádi, 2015, 20; Goodley, 2014, uo.; Flamich, 2017) azaz, kiteljesedő szubjektum kerül előtérbe.

4.3. A kritikai fogyatékoságtudomány kritikája

A kritikai fogyatékoságtudomány szintén kritikus reflexiókat vált ki. Vehmas és Watson (2014, 648) megállapítja, hogy a fogyatékosügyi mozgalmak, mint valamennyi emancipációs törekvés vezette mozgalom, egy-egy csoport pozitív megkülönböztetését kívánja előmozdítani, és miközben elismeri, léteznek társadalmi csoportok, például a fogyatékosággal élő személyek csoportja, hirdeti, hogy a különbségek definiálása hátrányos helyzetbe hozza a csoportot és a csoportot alkotó egyéneket. Vehmas és Watson (2014, 648) úgy látja, az a társadalom, amelyik nem vesz tudomást a különbségekről, nem tekinthető valóságos társadalomnak.

A kritikai fogyatékoságtudomány elméleti és gyakorlati eszköztárából hiányzik az a tudás, amelynek birtokában válaszokat adhatna a kérdésre: hogyan lenne képes létezni egy különbségek nélküli társadalom? Az egyenlőség megvalósíthatóságát illetően Vehmas és Watson (2014) úgy látja, a különbségek nélküli társadalom nem törvényszerűen vezetne egyenlőséghez, hiányozna a különbözőség, a különféleség iránti tisztelet, s a kritikai fogyatékoságtudomány konstrukcióira épülő társadalom csupán utópia (Flamich, 2017).

Vehmas és Watson (2014) elsősorban tematikus kritikai észrevételei mellett a tudomány akadémiai természetét is éri kritika. Goodley (2014, 641) megjegyzi: a kritikai fogyatékoságtudományt az a veszély fenyegeti, hogy bezárkózik a tudományok elefántcsonttornyába, kerüli az empiriát, és kizárólag saját szakembereinek áll módjukban megtenni kritikai észrevételeiket. Vehmas és Watson (2014, 649) morális és etikai problémákat vet fel a kritikai fogyatékoságtudomány konstrukcióit illetően (Flamich, 2017).

Az elméleti vita közben a fogyatékosággal élő személyek próbálnak tanúbizonyságot tenni diverzitásukról és értékeikről különböző kulturális és szemléletformáló programok keretében (Hoffmann–Flamich, 2017), hogy felülírják az őket övező sztereotípiákat és előítéleteket.

4.4. Sztereotípiák, előítéletek

E kutatás egyik alapvetése a sztereotípiák szerepe a fogyatékosággal élő személyek életében, ezért e fejezet célja a „sztereotípia” és „előítélet” fogalmak tisztázása, valamint annak megállapítása, melyek azok a pontok, ahol az inter- és transzdiszciplináris fogyatékoságtudomány kapcsolódhat, vagy kapcsolódnia kell a sztereotípiák és előítéletek elméleteihez és kutatásához. Az emberi viselkedéssel és lélekkel foglalkozó tudományok a XX.

század első harmadában törekedtek olyan – az embert, valamint közösségeit meghatározó – tényezők szerepének felismerésére, mint amilyenek az előítéletek és a sztereotípiák (Kovács M., 2010). Katz és Braly (1933) megközelítésére hívja fel a figyelmet Schneider (2004), amelyből kiderül, nem csupán a kultúra termékei lehetnek sztereotípiák, hanem abban az esetben, ha az emberek egy csoportjával kapcsolatban találkozunk széles körben elfogadott általánosításokkal, az általánosítások is sztereotípiának minősülnek (Schneider, 2004, 321). „Ha valami, hát a sztereotípiák sokkal nagyobb problémát jelentenek, mint el tudjuk képzelni” – idézi Murphy Paul (1998) Mahrazin Banajit, a Yale egyetem kutatóját. Vélhetőleg Banaji megállapításával magyarázható, miért érzi sajátjának a sztereotípiákat szinte mindegyik, magát kisebbségként definiáló csoport (Schneider, 2004, 1). A sztereotípiák negatív szerepét gyakran vitatják (Schneider, 2004).

A sztereotípiák jelenléte annyira közeli, hogy szinte észre sem vesszük, ugyanakkor ha tudni akarunk róluk, mert magunkkal, a közösségünkkel kapcsolatban tapasztalni véljük az alkalmazásukat, vagy ha kapaszkodókat keresünk egy-egy közösséggel szemben tanúsított, tanúsítandó attitűdünk vonatkozásában, kikerülhetetlenek. Schneider (2004) és Murphy Paul (1998) állítja: a sztereotípiák történeti vizsgálatából kiderült, hogy a XX század közepéig kizárólag a bigott nézeteket valló emberek gondolkodásmódját és megnyilatkozásait jellemezték sztereotípiák, de mára már megdőlt e tudományos álláspont. Schneider (2004) és Murphy Paul (1998) állítja, hogy akaratán kívül bár, de minden ember alkalmaz sztereotípiákat. A sztereotípiák mindenütt jelen vannak, a médiában, a filmekben, egyaránt közvetítik szülők, művészek és pedagógusok. A sztereotípiák a kulturális közegünkben keringenek, így belélegezzük valamennyit (Schneider, 2004, 32). Mivel észrevétlenül „belélegezzük”, akaratunkon és meggyőződésünkön kívül sajátítjuk el, majd adjuk tovább őket (Hoffmann–Flamich, 2015). Elutasításunknak is szinte kizárólag abban az esetben adunk hangot, amennyiben mások sztereotípiákkal bélyegeznek meg bennünket, mert azt hisszük, nem vagyunk tipizálhatók.

A sztereotípiák görög eredetű, szó (sztereosz: szilárd, tömör; típia: sokszorosítási eljárás, nyomás) (Schneider, 2004, 8). Emberekre vonatkoztatva a szó rideg, megbélyegző, a sztereotípiákkal jellemzett emberek mindegyike egyforma tulajdonságokkal rendelkezik. (Schneider, uo.) A XX. század elején a szó már széles körben elterjedt, és gyakori, merev, repetitív, ritmusos viselkedési mintákra utal (Schneider, uo.). A szerző állítja, hogy a sztereotípiák elsősorban etnikai és genderspecifikus kontextusban jelenik meg. A fogyatékoságtudomány egyes kutatói (például Shakespeare) és a fogyatékosággal élő személyek kulturális megjelenésében a sztereotípiákat rögzítő kutatók, Biklen és Bogdan

(1977) viszont úgy látják, a fogyatékossgal élő személyek vonatkozásában is nagy gyakorisággal jelennek meg sztereotípiák.

Bordalo, Coffman, Gennaioli és Shleifer (2016, 1) írják, hogy a társadalomtudományok az alábbi tágon értelmezett megközelítéseket fogalmazták meg a sztereotípiák esetében. Az egyik a Phelps- (1972) és Arrow- (1973) -féle „közgazdasági megközelítés”: ennek értelmében a sztereotípiák a statisztikai diszkrimináció manifesztációi. A második csoport a szociológiai megközelítés fogalomhoz társított, a társadalmi csoportokra vonatkozó sztereotípiákat tartalmazza. Adorno és munkatársai (1950) szerint a sztereotípiák inkorrekt állítások, amelyek visszatükrözik a sztereotipizálók előítéleteit. Társadalmi csoportok, mint például etnikai és faji közösségek hosszú ideje és állandóan szenvednek a nekik tulajdonított sztereotípiáktól, amelyekkel a fölöttük hatalmat gyakorló réteg bélyegzi meg őket (Bordalo és mtsai, 2016; Steele, 2010; Glaeser, 2005). Insider kutatói tapasztalataink alapján idesorolhatjuk a fogyatékossgal élő személyek csoportját is. A harmadik megközelítés a „szociális kogníció” (social cognition). Ez a megközelítés a szociálpszichológiában gyökerezik (Bordalo és mtsai, 2016, 2; Schneider, 2004), és a sztereotípiákat kognitív sémáknak tekinti (Bordalo és mtsai, uo.).

McGarty, Yzerbyt és Spears (2002, 2) állítja, hogy a szociálpszichológia diskurzusában a sztereotípiák három alapelv szerint csoportosíthatók a betöltött szerepük vonatkozásában. E három csoport eltérő arányosságot mutat. A sztereotípiák tulajdonságaik alapján McGarty, Yzerbyt és Spears (uo.) elrendezésében az alábbi három csoportot alkotják:

1. a sztereotípiák a magyarázatok segédeszközei;
- 2 a sztereotípiák „energiatakarékos eszközök”;
3. a sztereotípiák csoportos vélekedések, nézetek.

Az első csoport a szituációk értelmezésében segíti az észlelőt, a második csoportba tartozó sztereotípiák szerepe, hogy erőfeszítéseket takarítsanak meg az észlelő számára, míg a harmadik irányelv azt jelzi, hogy a sztereotípiák összhangban vannak annak a közösségnek a normáival, nézeteivel, ahová az észlelő tartozik (Yzerbyt–Spears, 2002 idézi Flamich, 2017).

A szociális kogníció mellett a kulturális megközelítés is kiemelkedő szerepet kap a sztereotípiák kontextusában. Az 1920-as, 1930-as évek fontos felismeréseiből kiindulva ma a modern, szociális kogníció felől közelítő kutatások azt az irányvonalat követik, amely azt vizsgálja, a sztereotípiák miképpen befolyásolják, ahogy másokról információt közvetítünk (Schneider, 2004).

Lippmann (1922) *Public Opinion* című művében alkalmazta először a sztereotípiát mint fogalmat. A sztereotípiákat általános kognitív struktúráknak tekintette, arra használta a szót, hogy leírja a világról alkotott téves, előítéletes elképzeléseket (Schneider, 2004, 8; Kovács, M., 2010). Lippmann sztereotípiafogalma a téves elgondolásokat tartalmazta, nem azonosította különféle népcsoportok, nemzetiségek közös, jellemző tulajdonságainak leírásával. Lippmann így határozta meg a fogalmat: „A kifejezés jelentése: leegyszerűsített mentális kép, amely azt ábrázolja, hogy a különböző csoportok tagjai hogyan néznek ki, és mivel foglalkoznak” (Korpics, 2011, n. p.).

Az első empirikus kutatás azonban a Lippmann-féle fogalmat nemzetiségi tulajdonságok kontextusában szemlélte, annak ellenére, hogy a kutatók ragaszkodtak Lippmann eredeti értelmezéséhez (Schneider, 2004, 9).

Schneider (2004) Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson és Sanford *Authoritarian Personality* című 1950-ben kiadott munkáját alapul véve megállapítja, hogy a mű megjelenése idejében a sztereotípiákat még az általános előítéleteket tükröző attitűdöknek tekintették (Flamich, 2017).

Kovács M. (2010) szerint a holokauszt, majd az 1960-as évekre jellemző polgárjogi, emberi jogi és feminista mozgalmak játszottak kiemelkedő szerepet abban, hogy az esélyegyenlőség, a társadalmi integráció és hasonló – társadalmi változásokat szorgalmazó – törekvések, elméletek és gyakorlatok számos, a társadalmat és alkotóelemeit vizsgáló tudomány fókuszába kerültek, és egyértelműen kirajzolódott a különbség a sztereotípiák és az előítéletek között. Általánosításokon alapuló attitűdök azonban már sokkal korábban léteztek, mint ahogy azokat a társadalomtudományok kutatói megfogalmazták volna. Ezekre az attitűdökre fókuszált Erving Goffman (1963), aki állítja: a társadalom létrehozza a tagjait kategóriákba rendező eszközöket, és általános tulajdonságokat társít a kategóriákba rendezett személyekhez (Kovács M., 2010, idézi Flamich, 2017).

Az 1970-es évektől Kanada, az Egyesült Államok és a nyugat-európai országok jellemző vonásává vált a multikulturalizmus, így a kisebbségek hátrányos megkülönböztetése egyre inkább törvényekbe és normákba ütközött (Kovács M., 2010), a multikulturalizmust támogató törvények értelmezése problémák sokaságát jelentette. A nehézségek között szerepeltek a különböző és különféle kultúrák részeként eltérő mértékben évezredek óta átörökölt, olykor megalapozatlan hiedelmek, az előítéletek és a sztereotípiák (Kovács, 2010): „A társadalmi intézmények és normák változása ellenére az előítéletek és sztereotípiák nem tűntek el, bár gyakran burkoltabban jelennek meg” (Kovács, 2010, 7).

A kezdeti fogalomértelmezés és kutatói attitűd úgy kezelte az előítéleteket, mint kóros megnyilvánulásokat. Későbbi kutatások azonban arra hívták fel a figyelmet, hogy sem a sztereotípiák, sem pedig az előítéletek nem minősülnek patológikus jelenségeknek, hanem csoportos interakcióknak tulajdonítható gyakori, elsősorban morális szemléletbeli megnyilvánulások (Wolfe–Spencer, 1996, 177). Az előítéletek és sztereotípiák további tudományos vizsgálata tekintetében, Kovács M. (2010) két kiemelkedően fontos, már az 1950-es évek elején megjelent műre hívja fel a figyelmet. Allport és Adorno az előítéletekről, azaz „csoportok tagjai iránti érzésekről” és a sztereotípiákról mint „csoportok tagjaira vonatkozó elvárásokról” szóló művei máig meghatározó források az előítéletek és a sztereotípiák kutatásában. Kovács M. (2010, 7) szerint: „Míg Adorno és munkatársai az előítéletességet a – [...] patológikus – személyiségdinamika tünetének tartották, Allport – a személyiség szükségletei mellett – az olyan »normális« megismerési folyamatok szerepét is hangsúlyozta az előítéletek és sztereotípiák kialakulásában és fennmaradásában, mint a kategorizáció.”

4.5. A fogyatékossgal élő személy és a sztereotípiák, előítéletek

A fogyatékossgal élő emberekkel szemben egyetlen társadalom sem (volt) közömbös (Stiker, 1999). Könczei (1994, 20–21) állítja:

„[...] bár kutatások által kellően még nem igazolt, mégis meg lehet kockáztatni, [...] a fogyatékos emberekkel kapcsolatos előítéletek nem a nagy kultúrákból erednek, hanem atavisztikus ösztönök, pogány babonák, vallásos balhiedelmek és a fogyatékos emberek mássága folytán az egyes nagy kultúrák dominanciája mellett, ezekkel való kölcsönhatásban termelődnek és születnek újjá.”

Jól látható, egyre fokozódó tudományos érdeklődés mutatkozik a fogyatékossgal iránt.

Fogyatékossgal irányuló kutatások már azelőtt léteztek, mielőtt önálló tudomány született volna e mindennapos jelenségnek és hatásainak a kutatására. Barnes (2009) szerint a korai fogyatékossgal kutatások előzménye az az elgondolás, amely értelmében „az orvostudomány a társadalmi ellenőrzés eszköze, és befolyásolja a beteg–orvos kapcsolatot, Talcott Parsons (1951) amerikai szociológus” munkásságával kezdődött (Barnes, 2009, 13.), és legkevésbé sem közelített a kultúra felől, jóllehet minden nemzet elhelyezi a fogyatékossgal a saját kulturális kontextusában, meséiben, legendáiban, műalkotásaiban. A művészeti ábrázolás

mint új forrás felől történő közelítés néhány évtizeddel később vált az egyik irányadó perspektívává (Mitchell–Snyder, 2000).

A korábbi, a fogyatékoságtudomány megjelenése előtti fogyatékoságkutatásokat igazolja Biklen és Bogdan (1977) alábbi tanulmánya is. A két kutató kulturális vonatkozásban vizsgálta a fogyatékoság megjelenését, és tanulmányában a különféle művészeti alkotásokban, elsősorban a gyermekirodalomban leggyakrabban előforduló következő sztereotípiákat rögzítette:

1. szánalmas;
2. védtelen;
3. gonosz;
4. a cselekmény színesítése céljából alkalmazott háttérkarakter;
5. superhős szupertulajdonságokkal;
6. nevetséges;
7. saját maga ellensége, önmagát sajnálja, és ez akadályozza meg a befogadását;
8. teher;
9. aszexuális;
10. képtelen részt venni a társadalom életében.

A fogyatékosággal élő személyek látható jelenlétének eredményeképpen újabb előítéletek, sztereotípiák adódnak a klasszikus listához (disabled-world, Flamich–Hoffmann, 2014b).

Miután a szépirodalom és a művészetek a fogyatékosággal élő személy ábrázolásainak kimeríthetetlen tárházát alkotják (Franks, 2001), bőven áll rendelkezésünkre forrás, hogy tanítsuk a sokszínűség létezését és tiszteletét, felülírjuk az előítéleteket, és megkérdőjelezzük a sztereotípiákat. E szemlélet és a fogyatékoság művészeti ábrázolásainak kritikus elemzése és vizsgálata valósul meg a kulturális fogyatékoságtudomány korlátlan lehetőségeiben.

4.6. A kulturális fogyatékoságtudomány (cultural disability studies)

Régóta gondolkodunk azon, miszerint a fogyatékosággal élő személy társadalmi inklúzióját úgy valósíthatjuk meg, hogy először megértjük a saját, a fogyatékoság különféle formáihoz való viszonyulásunkat, majd megismerjük és megértjük a fogyatékosággal élő személyeket (Hoffmann–Flamich, 2016, 83). Ebben a folyamatban nyújt jelentős segítséget a kulturális

fogyatékoságtudomány. E fejezet célja, hogy leírja ezt az insider kutatói szempontból szignifikáns és a mai oktatási paradigmák vonatkozásában releváns diszciplínát, és indikálja perspektíváit a tanárképzésben. Az e fejezetekben felhasznált szakirodalom tekintetében, angol nyelv és irodalom szakos kutató lévén, elsősorban az angol nyelvű forrásokat ismertetjük.

A kultúra olyan jelenség, amely „a társadalomban való lét egyik fontos velejárója és következménye” (Korpics, 2011, n. p.). Ahhoz, hogy egy társadalom tagjává váljunk, meg kell tanulnunk beilleszkedni a társadalom kulturális közegébe, igazodni a szabályokhoz, beleértve azokat a kategóriákat is, amelyek rögzítik, hogy a társadalom kit vagy mit tart „normálisnak” és kit, mit tekint „eltérőnek” (Barnes–Mercer, 2004, idézi Flamich, 2017).

„Egy kultúrának kétféle aspektusa létezik: az egyiket az ismert jelentéstartalmak és irányok adják, amelyeket a közösség tagjai megtanulnak, a másikat az új megfigyelések és jelentéstartalmak, amelyeket a közösség kínál és tesztel. E kettő a humán társadalmak és humán gondolkodás közönséges folyamatai, amelyeket mi a kultúra lencséjén át látunk, tehát a hagyomány és kreativitás kontextusában” (Williams, 1989, idézi Barnes–Mercer, 2004, 516).

A fogyatékoságra a társadalmak és kultúrák különböző, ám sohasem indifferens aspektusból tekintenek. A fogyatékoságot a humán gondolkodásban, így a humán társadalmakban szélsőséges nézetek övezik, függetlenül attól, milyen kultúra milyen lencséjén át nézzük.

Erre az egyetemességre világítanak rá a fogyatékoságtudomány diskurzusában rögzített és egyéb diszciplínákban – például a gyógypedagógiában (Csányi, 2000) – megjelenő fogyatékoságmodellek. Az egyetemességre utal az is, hogy szinte valamennyi kultúra megoldásokat követelő problémaként tekint a fogyatékosággal élő személyekre. A legtöbb korban és civilizációban ez a nézet kategorizálja az érintett embereket, beleértve kisebb és nagyobb közösségeiket. A testi különbözőség „problémájának” kulturális kezelése speciális helyzetbe kényszeríti a fogyatékosággal élő személyeket.

Ez a „speciális helyzet” a kormányzati politikák és szociális programok megalapozása mellett kiapadhatatlan forrást biztosít a szépirodalom művelői számára is (Mitchell–Snyder, 2000, 47). A művészi ábrázolások a hétköznapiakat tükrözik (Couser, 2009, 17), így jól láthatók azok a vélekedések, nézetek, amelyek a fogyatékoságot és a fogyatékosággal élő személyt övezik. Bolt e két gondolat mentén az alábbi kérdéseket fogalmazza meg: „Vajon a fogyatékoság kulturális ábrázolása segít-e a fogyatékoság megértésében? És a kultúra

tanulmányozása gazdagítja-e fogyatékoságfelfogásunkat?” (Bolt, 2012, 287) A fogyatékos hősöket jellemző sztereotípiák és előítéletek köré összpontosuló kritikus írói figyelem elindított egy új tudományos diskurzust, a kulturális fogyatékoságtudományt. Azt azonban Ferri (2011) vitatja, hogy e diskurzus mennyiben mozdítja elő a „speciális helyzet” megértését.

Davis írja, hogy valahányszor „a test szerepe a szépirodalomban” témakörben tartott előadást, mindig tele volt a terem, ám ha a fogyatékoság szó is szerepelt volna a címben, jelentős mértékben csökkent volna a hallgatóság száma (Bolt, 2015). A fogyatékoságtól idegenkedünk, ha lehet, negligáljuk, ami megnehezíti a befogadást (Bolt, uo.). Ferri (2011) megállapítja, hogy a gyógypedagógiai diskurzus elemzi, ám nem kritizálja a fogyatékoság megjelenését a szépirodalomban, a filmművészetben és a médiában. E megjelenések kritikus megközelítése a fogyatékoságtudomány diskurzusában azonban különösen jellemző. Fogyatékoságügyi aktivisták és kutatók egy csoportja megkérdőjelezi a fogyatékoság kulturális ábrázolásának pozitív szemléletváltó hatását (Kleege, 2011/2012). A viták keresztüzében elsősorban a személyes narratívák és a fogyatékoságmemoár áll.

Couser (1997, 17) és Garland-Thomson (2007, 121) állítja, hogy a fogyatékoságmemoár és az életrajzírók a fogyatékoság társadalomkritikai reflexiói.

A média elsősorban a fogyatékosággal élő személyek szentimentális ábrázolására koncentrál, a reális ábrázolás háttérbe szorul (Couser, 2004; Ferri, 2011). Mintz (2007, 17) ugyanakkor hangsúlyozza: az inspiráló, mindent legyőző szuperhős (supercrip) ábrázolása irreális, megtévesztő módon jeleníti meg a fogyatékosággal élő személyeket (Ferri, 2011).

Az angolszász kultúrában jelentős szemléletbeli változások tapasztalhatók a fogyatékoság kulturális megjelenését elemző kurzusok hatására. Hazánkban a gyógypedagógiai tanárképzésben van hagyománya a fogyatékoság kulturális ábrázolását elemző kurzusoknak.

Az angolszász kultúrában a különbözőség elfogadását szorgalmazó diskurzus régóta jelen van az akadémia, így az oktatás területén is. Rosemarie Garland-Thomson, Sharon Snyder és Brenda Jo Brueggemann 2002-ben megjelent *Disability Studies; Enabling the Humanities* című kötete tükrözi a kultúra szerepét az emberi diverzitás vonatkozásában (Bolt, 2015). E diszciplína egyik alapvető megfigyelése, amely akár tudományos közhelynek is tekinthető, az, hogy a fogyatékoság különféle formában hatja át a kultúra dimenzióit. E különbözőségek a „megjelölt test” funkciója tekintetében nyilvánulnak meg (Bolt, 2015). A kulturális értelmezés felülírja a medikális modell biológiai orientáltságú test-koncepciót, a „rossz test” funkciója helyett a test szociokulturális szerepét helyezi előtérbe (Ware, 2009; Goodley, 2011, 14.). Garland-Thomson (1997) kulturális kontextusokban vizsgálja a bármilyen szempontból

„különös testet”. A kutató meggyőződése, hogy „a fogyatékoságélmény sokkal komplexebb, sokkal dinamikusabb, mint azt ábrázolása sugallja” (Garland-Thomson, 1997, 12). Garland-Thomson megközelítése magyarázatul szolgálhat arra, miért hiányzik a Waltz (2016) által hiányolt álláspont a kulturális elemzés vonatkozásában. A fogyatékoság kulturális megjelenésének elemzői, mint például Garland Thomson, Kleege és Bolt úgy véli, a tudományos kulturális megalapozás alkalmas arra, hogy megkönnyítse a kommunikációt a fogyatékosággal élő és nem fogyatékosággal élő személyek között.

A fogyatékosággal élő személyek, így a vak emberek is gyakran érzik úgy: a kultúra, az előadóművészet, a szépirodalmi tevékenység lehetőséget nyújt számukra, hogy bebizonyítsák, mennyire hasznos tagjai annak a társadalomnak, amelyben élnek. E szándékuk azonban gyakran ellentmondásos fogadtatásba ütközik, épp a fogyatékoság kulturális értelmezésének sokfélesége miatt. Waltz (2016) szerint a fogyatékoság kulturális elemzése is az a posztstrukturalista kutatási módszer, amelyet például a gendertudományok kutatói szívesen és gyakran alkalmaznak, és amely interdiszciplináris megközelítésben értelmezi a kulturális megjelenést.

Waltz (2016) megjegyzi, a fogyatékoság kulturális kontextusban történő vizsgálata az 1990-es években kezdődött az Egyesült Államokban. Lerner és Straus (2006, VIII) úgy látja, a kutatóknak a kultúra felőli közeledése a fogyatékoság értelmezéseihez dinamikus, folyamatosan és gyorsan fejlődő tudománnyá nőtt. Kiapadhatatlan forrásai a műalkotások, a metaforikus és valóságos leírások, regények, filmek, zeneművek; minden, ahol a fogyatékoság bármilyen művészeti formában megfogalmazódik (Goodley, 2011). „A fogyatékosággal élő személyek kulturális ábrázolása mindannyiunkra hat. Tágabb értelemben annak megértésében játszik szerepet, milyen embernek lenni [...]” (Bérubé, 1997, idézi Feldbaum–Rossetti, 2005, 43). E hatás vagy kulturális megalapozás jelentős mértékben befolyásolja az ember identitásának tudatosítását, elfogadását, és egy új tudomány, az identitástudomány (identity studies) megszületéséhez vezet, véli Lerner és Straus (uo.).

„Minden szaktudomány kialakítja saját szaknyelvét” (Mesterházi 2009, 80), és a terminológia a tudomány változásával formálódik (Mesterházi, uo.), így e tudomány is rendelkezik saját fogalom- és szókészlettel. Például: Fogyatékoságsmemoár (disability memoir): fogyatékosággal élő emberek önéletrajzi írásai (Helen Keller: *Csendes, sötét világom*, Hozleiter Fanni [Mosolyka]: *Te döntesz*; autopatográfia (autopathography): Olyan esszék, novellák, életrajzi írások, amelyeket írjuk betegen, „átmenetileg fogyatékos” állapotban, betegsége hatása alatt vagy nem sokkal a felgyógyulását követően, visszaemlékezve

a betegségére ír (McRuer, 2006) (Karinthy Frigyes: *Utazás a koponyám körül*, Szűts Miklós: *A bűnös*, Esterházy Péter: *Hasnyálmirigynapló*).

Ez az irodalmi műfaj arra ad lehetőséget, hogy olyan információk birtokába jussunk, amelyeket jellegüknél fogva soha senkitől nem kérdeznénk meg. Ismereteink nem csupán elejét vehetnék a tájékozatlanságunkból, jó szándékunkból fakadó, védő, óvó kirekesztésnek, de olyan jellegű feladatokat volnánk képesek oktatóként adni érintett tanítványunknak, amelyek mellett, hogy sikerélményt jelenthetnének, elősegíthetnék a befogadásukat.

Sem a fogyatékoságmemoár, sem az autopatográfia műfajában keletkezett írások nem feltétlenül nevezhetők regényeknek (Kleege, 2011/2012). Az autopatográfiai írások az ember törékenységet sugallják, és bár hangsúlyozzák a betegség és fogyatékoság kapcsolatát, nem a medikális modell reflexiói. Az autopatográfia megnevezést az életrajz- és életműírások nemzetközi hírű kutatója, Thomas G. Couser vezette be 1991-ben. E két műfaj a fogyatékoságtudományhoz hasonlóan gyakran tekinthető és tekintendő provokatívnak, szemléletváltó szerepe megkérdőjelezett a fogyatékosággal élő személyek, aktivisták köreiben is (Kleege, 2011/2012).

A kulturális fogyatékoságtudomány a fogyatékoság számos kulturális megjelenését összefogó, feldolgozó diszciplína, amely mellett, hogy szemléletesen bemutatja a fogyatékoságábrázolásokat, kritikusan reflektál rájuk, valamint a társadalomra is. Ugyanakkor lehetővé teszi, hogy megismerjük az ezerféleképpen érzékelhető világot. Megállapíthatjuk, hogy ezen attribútumai mentén felvázolhatjuk a perspektíváit elsősorban inkluzív szemléletű tanárok képzésében, de tágabb, egyéb tudományterületek, mint például az orvostudomány vonatkozásában is.

4.7. Irodalmi fogyatékoságtudomány (*literary disability studies*)

A kulturális fogyatékoságtudomány perspektíváiban gondolkodva, a további alfejezetekben bemutatjuk e diskurzus néhány elemét.

Az irodalmi fogyatékoságtudomány a fogyatékoságtudomány spektrumán helyezkedik el, a fogyatékoság irodalmi ábrázolásait, fogyatékosággal élő alkotók önéletrajzi műveit és fogyatékosággal élő személyek életéről szóló írásokat vizsgál az irodalomelmélet és az irodalomkritika vonatkozásában. A diszciplína a korábbi elemzésekhez viszonyítva merőben új megközelítésben foglalkozik a fogyatékoság megjelenésével, szerepével a múltbéli és a kortárs irodalomban (Bolt, 2017).

Az irodalmi fogyatékoságtudomány az angolszász kultúra országaiban született diszciplína, így története Bolt (uo.) szerint három szakaszra osztható. Ennek értelmében az első, megalapozó szakasz Lennard Davis 1995-ben kiadott *Enforcing Normalcy* című monográfiájával kezdődött, a második, formálódó szakasz David Mitchell és Sharon Snyder 1990-es évek végén útnak indított *Corporealities* című könyvsorozatával vette kezdetét, míg a harmadik, a fókuszáló szakasz a 2012-ben kiadott, Julia Miele Rodas, Elizabeth Donaldson és David Bolt által szerkesztett *The Madwoman and the Blindman* című kötet megjelenéséhez köthető (Bolt, 2017). Ez természetesen nem jelenti azt, hogy más kultúrák ne foglalkoztak volna a fogyatékoság irodalmi megjelenésének elemzésével, mint ezt a már említett, hazai gyógypedagógiai hagyományra utaló példa is igazolja.

Bolt (2017) szerint Davis munkájának jelentősége abban rejlik, hogy bár néhányan vizsgálták már a fogyatékoság irodalmi ábrázolásának jelentőségét, Davis volt az első, aki a normalitás kontextusában elemezte a fogyatékoságot, ezáltal mélyebb értelmet adott a fogyatékoságtudomány szerepének a tudományos diskurzusban. Davis után más szerzők, irodalomtudósok, például Thomas Couser, Brenda Jo Brueggeman és Georgina Kleege is adtak ki fogyatékosággal foglalkozó monográfiákat az 1990-es évek végén. Bolt (2017) szerint azonban a tudomány vonatkozásában Lennard Davis munkája jelentette egy olyan új korszak kezdetét, amelyben a fogyatékoság mint megkülönböztető emberi tulajdonság, diszkriminatív funkciót megvalósító irodalmi eszköz, és a normalitás mint az emberi tökéletesség jellemzője, vagyis az alá- és fölérendeltség hatalmi viszonyának kritikus megközelítésében került a figyelem középpontjába.

E monográfiák sikerét követően újabb művek jelentek meg, válaszul a nem várt sikerre. Az 1997-ben napvilágott látott ikonikus mű, Rosemarie Garland-Thomson munkája, az *Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American culture and literature*, majd David Mitchell és Sharon Snyder *Narrative prosthesis: Disability and the dependencies of discourse* (2000) a fogyatékoság irodalmi ábrázolásának összetettségére, a fogyatékosággal élő személy narratívákban betöltött szerepeire és a szerepek veszélyére fókuszált (Bolt, 2017).

A monográfiák után számos esszégyűjteménnyel bővült az angolszász kulturális paletta. Ezek az írások általában politikai, társadalmi és kulturális kontextusban vizsgálják a fogyatékoságot. A tudományos érdeklődés sokszínűsége, a fogyatékoságtudomány egyre szélesebb spektruma mind tágabb teret biztosít a fogyatékoságábrázolásoknak, illetve a fogyatékoságélmény megtapasztalásának.

A fogyatékoság szépirodalmi művekben történő ábrázolásának kritikus elemzéséből tudománnyá nőtt irodalmi fogyatékoságtudományt Bolt (2017) úgy ítéli meg, hogy

önállósodását a Julia Miele Rodas, Elizabeth Donaldson és David Bolt által szerkesztett *The Madwoman and the Blindman: Jane Eyre, Discourse, Disability* című, 2012-ben kiadott könyve jelenti, miután kizárólag azt vizsgálja, mi a fogyatékoság jelentősége az irodalmi kánonban. Bolt (2017) szerint e megközelítés újdonságnak számított az irodalomtudományban is.

Magyarországon az irodalmi fogyatékoságtudomány jelentőségét napjainkban kezdik felismerni a kutatók, mint ezen értekezés is példázza. Személyes beszélgetésekre hagyatkozva megállapíthatjuk, hogy a fogyatékoság mint irodalmi téma feldolgozása elsősorban a fogyatékos szereplők különböző irodalmi művekben történő felismeréseként, azonosításaként és jellemzéseként történik. A kis bice-bóca (Móra, 1918/2003), vagy Pósalaky úr (Móricz, 1920/1997) karakteréhez inkább óvatossággal, mint szerepüket és funkciójukat tekintve kritikus szemlélettel közelednek a pedagógusok. Mindkét mellékszereplő kiszolgáltatottsága okán emberségre tanítja az éptestű karaktereket, ezzel is felerősítve a hitet, miszerint a fogyatékosággal élő személy gyakran szánalmas. Mindkét mellékszereplő „narratív protézis” (Mitchell–Snyder, 2000). Az irodalomkritika pedig különösen óvatosan kezeli a fogyatékoság témáját, például Mészöly Gábor Böszörményi Gyula *Kucó* című 1991-ben megjelent munkája esetében. Napjainkban egyre nagyobb számban jelennek meg fogyatékosággal élő személyek írásai elsősorban a fogyatékoságra koncentrálva, lehetőséget és forrást biztosítva különféle tudományterületek képviselői számára, hogy megértsék az ezerféleképpen élhető világot.

4.8. Fogyatékoságmemoár (*disability memoir*) és életrajzok (*life writings*)

A személyes narratívák mindig jelentős szerepet játszottak az emberi jogok érvényesítésében (Couser, 2009; Baena, 2016). A történetek mesélő és a hallgató számára kognitív és affektív dimenziókat tárnak fel, amelyek befolyásolhatják a társadalom etikai értékrendjét (Schaffer–Smith, 2004).

A különféle társadalmi értékrendek kritikai reflexiói megfigyelhetők önéletrajzi írásokban is. A fogyatékosággal élő emberek önéletrajzi írásai komoly és hasznos társadalomkritikai reflexiónak tekinthetők, miután szembemennek minden korábbi fogyatékosággal kapcsolatos felfogással (Couser, 1997; Ferri, 2011). Ezek az egyre nagyobb mennyiségben és szélesebb kört megszólító írások saját műfajt alkotnak.

A sérült emberek publikált történeteinek műfaja a fogyatékoságmemoár. Az utóbbi évtizedekben egyre jelentősebb teret nyerő műfaj segítségével írók megtesznek mindent, hogy

fölülírják a róluk és általában a sérült emberekről kialakult korábbi nézeteket (Couser, 2005). Rávilágítanak saját képességeikre, illetve a társadalomnak azokra a hibáira, amelyek fogyatékosná teszik őket, sok esetben megoldásokat is javasolnak a társadalom fogyatékoságainak kiküszöbölésére. Amennyiben íróként és kutatóként is érintett az alkotó, a téma megvilágítása túlmutathat az olykor vitákat kiváltó megközelítéseken (Bossmann, 2015).

A fogyatékoságmemoár szépirodalmi értékét tekintve vitatott, az e műfajban megjelent írások a kulturális fogyatékoságtudomány művelőinek körében szívesen alkalmazott, míg fogyatékos aktivisták bizonyos köreiben vitatott szemléletváltó módszernek számítanak. Ez utóbbi csoport inkább „modern freak show”-nak, mint a szemléletváltás egyik lehetséges módjának tartja a fogyatékoságmemoárokat (Kleege, 2016). Közben Kleege személyes beszélgetésben elmondja, Garland-Thomson (2007) pedig leírja, hogy hisz az önéletrajzi írások jelentőségében, mivel az írások komoly társadalomkritikát fogalmaznak meg, Mitchell és Snyder (2000) nem egyértelműen foglal állást a műfaj pozitív hatását illetően. Aggodalmuknak adnak hangot a tekintetben, hogy félrevezetőek lehetnek, megtévesztő képet mutathatnak (Ferri, 2011).

A műfaj első jelentős alkotójának Helen Kellert és első önéletrajzi írását, az 1903-ban publikált *The Story of My Life* című művet tekinti Newman (2013). A fogyatékoságmemoár műfajába tartoznak a már említett autopatografikus írások is, amelyeket írójuk betegen, vagy betegségére visszaemlékezve, a betegségről ír.

Magyarországon is egyre nagyobb számban jelennek meg a fogyatékoságmemoár műfajába sorolható, változó minőségű írások. A magyar fogyatékoságmemoár első, mindmáig egyik legjelentősebb alkotása Karinthy Frigyes 1936-ban írott műve, az *Utazás a koponyám körül*. A hazai közönség is szívesen olvas e műfajban született műveket, mint ahogy érdeklődéssel fordul fogyatékosággal élő személyek élettörténeteit bemutató dokumentumfilmek, szociográfiai művek felé is.

A fogyatékosággal élő személyekkel kapcsolatos ismeretek jelentős hányadának megszerzésére a személyes kapcsolatok kialakításán túl kiváló lehetőséget biztosít a különféle fogyatékoságmemoárok kritikus elemzése (Ferri, 2011). A kritika mellett önreflexivitásra is készítetnek az e műfajban született írások (Baena, 2016). Lehetőséget nyújtanak saját attitűdünk kialakítására, esetleg újraformálására, ugyanakkor megtanítanak arra, hogy saját életünk törékeny főszereplői vagyunk (Hoffmann–Flamich, 2014b). Bár a fogyatékoságmemoár-szövegek önmagukban nem elegendőek a pozitív szemléletváltás előmozdításához, közelebb visznek ahhoz, hogy megértsünk alapvető dolgokat (Baena, 2016), és akár magunknak is feltegyünk alapvető kérdéseket.

A fogyatékoságmemoár, valamint a fogyatékosággal élő emberek életútját bemutató írások etikus és kritikus értelmezése, tárgyalása a pedagógia és a gyógypedagógia számára pótolhatatlan út ahhoz, hogy más forrásból nem megszerezhető tudás birtokába jusson.

4.9. Fogyatékoságmemoár, életrajzok és „pseudo-memoár” a magyar irodalmi diskurzusban

Életrajzot, élettörténeteket, különösen kortárs életrajzot írni óriási felelősség (Couser, 2004). Couser megállapítása a fikció diskurzusában sem kevésbé releváns, különösen a fogyatékoság témakörének feldolgozása tekintetében. Mind az ön/életrajzírás, mind bármilyen más típusú fogyatékoságábrázolás számos etikai és bioetikai kérdést vet fel. E kérdések egyike például az élet minőségét, a minőségi élet attribútumait fogalmazza meg, többnyire a fogyatékos test és a fogyatékos testben való létezés időtartamának kontextusában (Couser, uo.). Kulturálisan kódolt feltételezéseink vannak a fogyatékos vagy torz test látványát és az emberi élet minőségét illetően, és e feltételezéseinknek hangot is adunk fikatív szépirodalmi és realista, szociográfiai szövegekben. Gárdonyi Géza *A két Katica-bogár* (1906) című novellája, az akaratlanul megalázott vak lány fikatív vagy megtapasztalt tragikus sorsának ábrázolása alapjaiban kérdőjelezi meg kora társadalmának morális értékrendjét.

A szocializmus korszakában született, különösen nehéz fogyatékoság-témát leíró szociográfiai mű már egészen más összefüggésekben világítja meg a fogyatékosággal megélt élet etikai aspektusait, és tendenciózusan helyezi szuperhős szerepbe valóságos karaktereit.

„Bensőséges pokolbugyra. Ezt találjuk a kórházvilla kapuja mögött, ahonnan tudósításomat küldöm. A belépő az első percben megdermed a látványtól. Majd igen hamar oldódni kezd. Ha nemcsak néz, de lát is, a mélyből a magasba jut” (László, 1979).

Az 1979-ben megjelent *Vaspólya*, László Anna szociográfiája minden korábbi ábrázoláshoz képest új megközelítésben mutatja be a fogyatékosággal, különféle lélegeztetőgépekkel, például vastüdővel élhető élet minőségét. Ez az írásmű minden szempontból jelentős a hazai fogyatékosággal kapcsolatos diskurzusban, annak ellenére, hogy a sérült emberek hangja itt interjúkban, egy közvetítő filterén keresztül hallható.

A hazai fogyatékoságmemoár széles palettáján szereplő művek között találunk valódi memoárokat (Zemlényi Zoltán: *Hoppárézimi*, 1987; Hozleiter Fanny Mosolyka: *Te döntesz*, 2013; Esterházy Péter: *Hasnyálmirigynapló*, 2016), valamint a fikció „köntösébe bújtatott”

érintettek hétköznapi élményei alapján született, szerkesztett pszeudomemoárokat (Böszörményi Gyula: *Kuczó*, 1991; Scherer Péter és Sárosdi Lilla: *Vakság* (2012).

A fogyatékoságmemoár és az általunk pszeudomemoárnak nevezett alkotások közötti alapvető különbség abban áll, hogy bár minden pszeudomemoár valóságos, különböző emberek által megélt élethelyzeteket dolgoz fel és tömörít egy történetbe, legtöbbjük inkább tágan értelmezhető igazságokat, mint finom érzékenységgel kiválogatott élethelyzeteket mutat be, szemben a valódi fogyatékoságmemoárral, így inkább felerősíteni látszik a sztereotípiákat és előítéleteket, mindazonáltal kiváló vitalehetőséget nyújt, tekintve, hogy szereplője fiktív, így nem sérti senki intim szféráját. E műfaj hitelessége és etikus léte azonban csak részben elfogadott a fogyatékosággal élő személyek körében.

A fogyatékoságfogalom megszületése, a fogalmat megelőző kirekesztő, szánakozó vagy felmagasztaló, de mindenképpen misztifikáló ábrázolás visszatükröződik a magyar nyelvű fogyatékoságmemoárhoz hasonló pszeudomemoár-irodalomban, bőséges forrást biztosítva a pedagógusok felkészítésére fogyatékosággal élő tanulók fogadására többségi oktatási környezetben.

5. ALKALMAZOTT PEDAGÓGIAI FOGALMAK

A hétköznapi pedagógiai fogalmak gyakran olvadnak egybe, vagy válnak egymás szinonímájává. Ez az összeolvadás figyelhető meg az „integráció” és „inklúzió” szavak esetében is. E fejezet célja, hogy egyértelművé tegye a két fogalom tartalmát, továbbá tisztázza az integráció fogalmát, mivel kutatásunk többségi oktatási környezetben történő oktatással kapcsolatos. A tisztázást annak ellenére indokoltnak véljük, hogy a vak személyek középiskolai oktatása néhány kivételtől eltekintve mindig, felsőfokú oktatása pedig kizárólag többségi környezetben történik. Az integráció-fogalom jelentősége még vak és aliglátó résztvevőink történetei szempontjából lehet meghatározó. Az inklúzió-fogalom e disszertáció vonatkozásában inkább célként kitűzött szemléletként, mint alkalmazott gyakorlatként értendő, mivel a kutatás közép- és felsőfokú oktatásban megvalósuló idegennyelv-oktatáson belül és nézetek tekintetében vizsgálódik. Mindkét fogalom értelmezése esetében eltekintünk a részletes ismertetéstől.

5.1. Integráció, inklúzió

Az integráció nem szinonímája az inklúciónak a neveléstudomány értelmezésében sem. Az integrált iskoláztatás, az integrált nevelés az inkluzív oktatás elődjének tekintendő (Nagyné Schiffer, 2011, 22). Papp (2012) úgy látja, az „integráció” szó az utóbbi időben elsősorban (gyógy)pedagógiai környezetben fordul elő. Papp (uo.) szerint az integráció és inklúzió szavak használata nem a közelmúltban épült be a pedagógia diskurzusába, és sem itthon, sem határainkon túl nem egységes.

A „társadalmi integráció” fogalom azonban már hosszú ideje létezik. A gondolat Emile Durkheim (1858–1917) a szociológusok „második nemzedékéhez” sorolt francia szociológus elgondolása alapján épült be a társadalomtudományokba. A tudós „egyen, társadalom és erkölcs viszonyának kérdéseiből indult ki. Elutasította a klasszikus politikai gazdaságtan felfogását” (Morei–Bauer–Meleghy–Niedenzu–Preglau–Staubmann, 2011, 29). Durkheim szerint „A társadalom inkább önálló valóság, s nem individuális lélektani vagy gazdasági aktusok terméke” (Morei–Bauer–Meleghy–Niedenzu–Preglau–Staubmann, 2011, 29). Ez a szemlélet alkalmasnak tűnt arra, hogy kifejezze a pedagógia, valamint a gyógypedagógia

szemléletében bekövetkezett, a társadalmi igényekhez igazodó változások egy bizonyos helyzetét, állapotát.

Papp (2012) az integráció-fogalom történeti áttekintését az alábbi idézettel indítja: „Az integráció kifejezést kezdetben a fogyatékos személyek társadalomba való beillesztéseként értelmezték, hiszen a gyógypedagógiai nevelés a kezdetekben is célul tűzte ki” (Tóth, 1933, idézi Papp, 2012, n. p.). Tóth-Szerecz (2015) szerint a fogalom a gyógypedagógia területéről származik, és megjelenése a szegregált oktatás elleni törekvéseknek tulajdonítható. Tóth-Szerecz (2015, 117) állítja, „célja a fogyatékos gyermekek normál fejlődésű társaikkal való együtt nevelése lett.”

A *Pedagógiai Lexikon* meghatározása alapján az „Integrált iskoláztatás: az 1970-es években elindult pedagógiai irányzat, mely a tanulásban valamilyen oknál fogva akadályozott (például: fogyatékoság, képességzavar, szociális hátrány) gyermekek együttes, a lakóhelyhez közeli nevelését, oktatását jelenti a kortársakkal” (Csányi, in Báthory–Falus, 1997, 48).

Más megközelítésben „az integráció azt jelenti, hogy az emberi kapcsolatok a másik integritásának kölcsönös elismerése, a közös alapértékek és jogok alapján működnek. Ha ez az elismerés hiányzik, akkor következhet be az elidegenedés, elszakadás, és kiközösítés (Nirje–Perrin, 1998, 51; Nagyné Schiffer, 2011, 22).

Amennyiben ez utóbbi meghatározást tekintjük az integráció definíciójának, elmozdulást, közeledést fedezhetünk fel a ma irányadó pedagógiai és társadalmi paradigma, az inklúzió felé.

Az integráció mindennapos gyakorlata szerint az elvárásokat elsősorban a többségi (oktatási) környezet támasztja a fogyatékossgal élő személyekkel szemben, következésképpen a fogyatékossgal élő személyek képességeik, adottságaik függvényében kénytelenek megfelelni az elvárásoknak. E megfelelési, beilleszkedési kísérlet a fogyatékossgal élő személyekre jellemző különböző adottságoknak, sajátosságoknak köszönhetően többféleképpen történhet (és történik), vélhetőleg azért is, mert általában a többségi társadalom, ez esetben az oktatási környezet és a fogyatékossgal élő személy gyakran értetlenül, esetleg előítéletekkel, de mindenképpen már kialakult nézetek alapján reagál egymásra (Hoffmann–Flamich, 2015).

Az integrációval szemben az inklúzió később érkezett a gyógypedagógia diskurzusába, a szociálpolitika irányából, állítja (Tóth-Szerecz, 2015, 117). Lényegét tekintve pedig:

„Újabban már nem is annyira integrációról, mint inkább befogadó (inkluzív) pedagógiáról vagy iskoláról szólnak a nemzetközi szakirodalomban, ezt tartalmazzák az

UNESCO legújabb ajánlásai is. Ebben a megjelölésben az a többlet, hogy kifejezi a fogadó intézmény aktivitását. Ez az intézmény nem csak eltűri, hogy oda egy-egy speciális nevelési szükségletű gyerek jár, hanem tesz is érte: egyénileg differenciált, változatos módszereket, rugalmas tantervi követelményeket alkalmaznak a pedagógusok, szemléletváltás zajlik a tantestületben, melynek tagjai feladatuknak érzik a körzet valamennyi gyermekének, így a speciális nevelési szükségletű tanulóknak az ellátását is” (Csányi, 1994, idézi Nagyné Schiffer, 2011, 32).

Az inkluzív iskola létrehozásával az egyenlő esélyeket biztosító, kirekesztés nélküli iskoláztatás biztosítása volt a cél. Az inklúzió szemléletének és gyakorlatának térhódítása lassú folyamat, jegyzi meg Tóth-Szerecz (2015), aki úgy véli, „nyilvánvalóvá vált, hogy bizonyos esetekben a szegregált oktatás felesleges, a tanulók nehézségei a többségi általános iskolában is jól kezelhetők. [...] Az OECD definíciója szerint az integráció jelentése csupán interakció az akadályozott és ép gyermekek csoportjai között” (Tóth-Szerecz, 2015; 117).

Az egykor segítő szándékú, részben medikálisnak tekintett (Csányi, 2000), pedagógiai célzattal megvalósított szegregáció, csakúgy, mint a mindenáron történő beilleszkedés, az integráció és az utópisztikusnak tűnő kölcsönös alkalmazkodás, az inklúzió, áldozatokkal jár. Sokan tudják ezt, annak ellenére, hogy a befogadás nehézségeit feltáró, részletes, több tényezőt vizsgáló kutatások eredményei általában nem állnak rendelkezésre (Hoffmann és Flamich, 2014a), viszont megélt tapasztalatok narratívái jelentős számban találhatók közösségi oldalak zárt csoportjaiban vagy a médiában. Szülők tömörülnek érdekvédelmi csoportokba, hogy védjék gyermekeik integrált iskoláztatáshoz való jogát az integrált oktatásban szerzett kudarcok miatt (Szily, 2017). Az integrált oktatás sikerének csupán egyetlen eleme a jogi megalapozás, a jogi háttér. A sikeres integrált oktatás kritériumait sok esetben gyógypedagógusok fogalmazták meg változó szerepük tudatában az alábbiak szerint.

A befogadó iskolával szemben elvárás a felkészültség, a befogadókészség, a pedagógusok felkészítése a fogyatékossgal élő tanuló érkezésére, a megfelelő tájékoztatás. Nagyon fontos a szülők és a gyerekek felkészítése az integrációra. Szignifikáns faktorok között kell említenünk az érintett pedagógusok felkészítését a speciális feladatokra, az utazó gyógypedagógussal való hatékony együttműködésre, a tanári testület felkészítését, valamint a megfelelő eszközrendszert. Alapvető, hogy megismerjük a pedagógusok attitűdjét, tudnunk kell, hogy bizonyos feladatok elvégzéséhez több időre van szüksége a fogyatékossgal élő tanulóknak. Tájékozódni kell a fogyatékossgal élő tanuló családi háttérét és támogatottságát illetően. Nélkülözhetetlen tényező az intézmény és a pedagógusok nyitottsága, továbbá a többi

gyereknek és a szüleiknek a tájékoztatása és felkészítése az elfogadásra. Nagyon fontos a pénz és annak tisztázása, mi várható el és mi nem a fogyatékossgal élő tanulótól, hallgatótól (Szekeres–Perlusz–Takács, 2013).

Az Európai Ügynökség (EADSNE) a sajátos nevelési szükségletek oktatásának fejlesztését célzó kutatásai szerint a siker kritériumai között elsősorban a tanári attitűdök, továbbá a tanítási kompetenciák, a támogató környezet és az egyértelmű kormányzati politika szerepelnek (Meijer, 2011; Halász, 2004; Némethné Tóth, 2009).

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy az integráció és az inklúzió célja elviekben közös, egy befogadó társadalom megvalósulása. Ám míg az első esetben a legelterjedtebb értelmezések szerint a fogyatékossgal élő személy illeszkedik vagy illeszkedik a többségi társadalomhoz, a második esetben a sokszínűségből fakadó különbözőségek összehangolása a meghatározó tényező és szempont. Mindkét paradigma esetében a legösszetettebb szerep, a legnagyobb felelősség a pedagógusé, a tanaré.

A szakirodalomban számos helyen megjelenik és újrafogalmazódik a pedagógusok, tanárok változó szerepe, feladataik spektrumának folyamatos szélesedése (Kálmán–Rapos, 2007). A változás és változtatás lényege úgy foglalható össze, hogy az iskolákkal és a tanárokkal szemben támasztott követelmények egyre szerteágazóbbak. Meghatározó elvárásként, természetes igényként jelenik meg, hogy az iskola és a pedagógus hatékonyan tudja kezelni az eltérő társadalmi és kulturális csoportokból származó és háttérű tanulókat, tanítsa, bátorítsa a toleranciát és az összetartozást, szenteljen kiemelt figyelmet a tanulási nehézségekkel küzdő diákoknak, képes legyen lépést tartani a tudásanyag bővítésével (Kálmán–Rapos, 2007). Röviden: legyen befogadó, inkluzív szemléletű az iskola valamennyi dolgozója.

Egyre határozottabban hallatják hangjukat azok a társadalmak, amelyek kulturális és politikai értelemben és kontextusban a sokszínűség meghonosítására rendezkedtek be, így számukra értékesebb a befogadás, mint a kirekesztés. Ez a szemlélet a fogyatékossga diverzitáskonstrukcióként, diverzitásmodellként, míg a fogyatékossgal élő személyekre sokszínű kisebbségként tekint. E szemlélet visszatükröződik a ma tért hódító pedagógiai paradigmában is, így az elit iskolák mellett az inkluzív társadalom és az iskolai befogadás is érték „a XXI. század globalizálódó oktatáspolitikájában” (Nagyné Schiffer, 2011, 27).

Az inklúzió a sajátos nevelési igény teljes mértékű kiszolgálását jelentő törekvés, ennek értelmében a tanterv, valamint a szervezeti keret átalakításával jár. Mindezek alapján az egyéni differenciálás mint pedagógiai módszer elkerülhetetlen (Hoffmann – Mezeiné Isépy, 2006; Kőpatakiné, 2011). Az inkluzív iskola a tanterv megvalósításának, szervezeti kereteinek és

feltételeinek átalakítását tűzi ki célul a tanulók haladásának biztosítása érdekében (Bánfalvy, 2008). Az inkluzív iskolában a sajátos nevelési igényű tanulók és a nem sajátos nevelési igényű tanulók egyaránt egyéni szükségleteikhez alkalmazkodó oktatásban részesülnek (Forray, Varga, 2011). A „befogadás” alapfeltétele a tanulók közötti különbségek elismerése, következésképpen a tanulás és tanítás inkluzív értelmezése nem csupán tiszteletben tartja a tanulók közötti különbségeket, hanem azokra épít (Schiffer in Bánfalvy, 2008, idézi Flamich, 2017). Az inklúzió szemlélteti a fogyatékoság egy új társadalmi konstrukcióját, a diverzitásmodellt; e modell értelmében a fogyatékosággal élő személyek egy sokszínű kisebbség (Goodley, 2011). Az inklúzió fogalmának legteljesebb értelmezése, meghatározása a Booth és Ainscow (2009) által összeállított *Inklúziós Index*ben található.

Vitathatatlan: az integrált és inkluzív nevelés olyan összetett feladat, amely jelenlegi állapotában kudarcélményeket okozhat a tanulóknak, hallgatóknak, és indokolatlan többletmunkát, kihívást a pedagógusoknak, oktatóknak, nyelvtanároknak.

E kihívás, e többletmunka kritikus reflexiója megjelenik a pedagógiai és gyógypedagógiai szakirodalomban:

„A sajátos nevelési igényű tanulók többségi iskolákba történő (tömeges) beillesztésével kapcsolatban felmerülő kérdések a laikus és a szakmai közvéleményben is vitákat váltanak ki. Ennek egyik oka, hogy a társadalmi-gazdasági integrációval összefüggő problémák a magyar társadalomban nemcsak szakmai kérdések mentén dőlnek el, hanem azokban a politikai/ideológiai dimenziókban is, amelyek hagyományosan megosztó jellegükkel a döntések akadályává válnak. A felmerülő problémák egy része klasszikusnak tekinthető. A sajátos nevelési igénnyel rendelkező tanulók együtt nevelése a többségi társadalomhoz tartozókkal minden olyan esetben gondként vetődik fel, amikor e tanulók jelenlétét úgy ítélik meg, hogy az veszélyezteti a többiek előrehaladását, illetve ezzel összefüggésben az oktatás színvonalát. Míg az OECD-tagországokban a sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó pedagógusok képzését a legfontosabb feladatok között tartják számon, addig hazánkban az együtt nevelés megvalósítói erre a felsőoktatásban nem kapnak felkészítést. Maga az inklúzió a kulcsszereplők ellenérdekeltségével jellemezhető társadalmi környezetben történik, hiszen a speciális és a befogadó intézmény egyaránt külső kényszernek éli meg az integrációt. [...] Akut gond az is, hogy nincsen szakmai segítő személyzet az iskolákban” (Györgyi–Kőpatakiné, 2011, 380).

A fent idézett tanulmány megállapítása alapértelmezettnek tekinthető a fogyatékossgal élő személyek többségi oktatási környezetét és oktatását illetően, mindegyik mögött ott van a pedagógus személyisége, szakmai tudatossága, illetékessége, kompetenciája. Kutatásunk ezért tűzte ki célul az inkluzív szemléletű tanárok fejlesztésének előmozdítását egy korábban nem alkalmazott megközelítésben, a vak és aliglátó személyek szempontjainak bemutatásával az idegen nyelvek tanulása vonatkozásában.

5.2. Gyógypedagógia, integráció és inklúzió a fogyatékossgatudomány és a kritikai fogyatékossgatudomány kontextusában

A gyógypedagógia és az inkluzív pedagógia szemléleti alapvetéseit a fogyatékossgatudomány és a kritikai fogyatékossgatudomány lencséjén át is célszerűnek véljük vizsgálni. E fejezetben a ma meghatározó oktatási paradigmák ebben a megvilágításban kerülnek kutatásunk középpontjába.

Világszerte jellemző tendencia, hogy egyre több szülő választja a többségi iskolát fogyatékossgal élő gyermeke számára (Goodley, 2011).

Az integráció és az inklúzió globális térhódításának tulajdoníthatóan meghatározó a fogyatékossgal élő tanulók, hallgatók jelenléte a közép- és a felsőoktatásban (Kovács K., 2011), ezért elvárható, hogy a többségi oktatásban részesülő fogyatékossgal élő tanulók, hallgatók oktatása is része legyen a mindenkori oktatáspolitikának, terveknek és gyakorlatnak, tehát már az oktatási elképzelés sem szegregálható, nem is beszélve a tantervről. Következésképpen az érintett tudományterületek kölcsönhatásainak megfigyelése, a kölcsönhatások feldolgozása, majd a feldolgozott adatok összehangolása előmozdíthatja a „sokszínűség mint érték”-alapú pedagógiai szemléletet és gyakorlatot, hosszú távon a társadalmi igazságosságot. A fogyatékossgatudomány és a társadalmi igazságosság az inkluzív oktatás területén találkozik, állapítja meg Goodley (2011, 138). Ebben az alfejezetben a „speciális oktatás, speciális nevelés” szókapcsolat abban az esetben is szerepel, amikor nem fogyatékossgal élő, hanem különböző kulturális és szociális háttérrel rendelkező személyekre utalunk, mivel az inkluzív szemlélet és oktatás nem kizárólag a fogyatékossgal élő személyekre vonatkozik.

Booth (2002) szerint az inklúzió fogalom egyre sokszínűbb kulturális háttérrel rendelkező tanulói részvételt jelent. Az inkluzív oktatás abban az esetben érthető meg teljes mélységében, ha az a gyógypedagógiai nevelés kontextusában is vizsgálandó, így Goodley

(2011, 139) neveléstörténeti és szemléletfejlődési összefüggések és fogyatékoságtudománnyal foglalkozó kutatók munkái tükrében mutatja be a gyógypedagógiai nevelést, valamint az inkluzív nevelést. Az összehasonlítás alapján leszögezhetjük: a két paradigma inkább kiegészíti, mint gátolja egymást.

Armstrong (2002) definícióját idézi Goodley (2011, 139), amely szerint a gyógypedagógiai nevelés olyan támogató, specializált környezetbe helyezi a gyermeket, amelyben kiemelt szerep jut a speciálisan képzett szakembereknek, akiknek feladata, hogy „beavatkozzanak” a gyermek fejlődésébe. Goodley (uo.) megjegyzi, hogy a speciális iskolai környezet „transzplantálja”, elülteti a fogyatékosággal élő gyerekek gondolatvilágában, elméjében a többségi oktatás kudarcélményeit.

Insider kutatóként úgy tapasztaljuk, Goodley megállapítása határozottan leegyszerűsíti a speciális és a többségi környezetben történő oktatás összefüggéseit. Saját tanulói és később speciális iskolában tanító nyelvtanári élményre alapozva meg kell jegyeznünk, hogy azok a tanulók, akiket tehetségesnek ítélt a speciális oktatási környezet, kifejezetten bátorítva, gyakran indokolatlanul felmagasztalva indulnak a többségi iskolákba, akik azonban gyengébben teljesítenek a speciális iskolákban, valóban gyakrabban tapasztalják a többségi környezet mint „félelmetes, fenyegető” közeg említését.

A speciális oktatás, a sajátos nevelés nem korlátozódik a speciális iskolákra, mint ahogy nem korlátozódik a fogyatékosággal élő személyekre sem (Goodley, 2011, 139). A többségi iskolákban alkalmazott sajátos módszerek is részei a sajátos nevelésnek. Az első, sajátos nevelési igényeket kiszolgáló osztályok tanulói között is jelentős számban voltak, és ma is megtalálhatók a városok szegény rétegeiből származó vagy bennszülött amerikai, afrikai-amerikai és spanyol ajkú gyerekek Észak-Amerikában (Erevelles, 2005). A sajátos iskolai környezet sajátos pedagógiai gyakorlata távol tartja a gyógypedagógusokat és diákjaikat a többségi környezetben alkalmazott gyakorlattól, más mérce és értékrend a meghatározó, így ellehetetlenedik a beilleszkedés, és állandósul a függő viszony gyógypedagógus és tanítványa között (Goodley, 2011, 140).

Az integráció szemlélete és gyakorlata az 1960-as években alakult ki, válaszlépésként a szegregált és szegregáló nevelés gyakorlatára (Vislie, 2003; Goodley, 2011). Az integráció szorgalmazta, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekeknek joguk legyen a lakóhelyükhöz közeli iskolában tanulni. Az integrált oktatásról azonban kiderült: nem egyértelműen mozdítja elő a befogadást, és sok tanuló számára inkább „magányos küzdelem” (Brueggeman–Kleege, 2003; Flamich–Hoffmann, 2011), mint a lehető legteljesebb társadalmi beilleszkedést megalapozó szemlélet és gyakorlat.

Az „inkluzív nevelés” fogalmát az 1990-es évek második felének szakirodalma mutatta be, és utalt rá mint a diverzitást elfogadó, elismerő és tisztelő nevelési, oktatási alternatívára. A fogyatékoságtudomány kutatói közül is sokan hívják fel a figyelmet az integráció és az inklúzió közötti lényeges szemléletbeli különbségre, mely szerint az integráció az egyén beilleszkedését, az inklúzió az egyén befogadását, tulajdonságainak, adottságainak értéként való elismerését jelenti (Goodley, 2011, 141). Az inkluzív nevelés a szegregált és az integrált nevelés kritikája (Goodley, uo.).

Az 1994-ben jóváhagyott Salamancai Egyezmény globális szinten nyitott utat az inkluzív oktatás szemléletének, és rendelkezett annak megvalósulásáról, amely a széles körű támogatottság ellenére sem működik zökkenőmentesen, foglal állást Goodley (2011, 141). Az inkluzív nevelés kudarcát Goodley (2011, 143) a neoliberális nevelés kontextusába helyezve szemlélteti, például Gombocz (2011), Petneki (2009) és Pető (2011) azonban a pedagógusok felkészületlenségét tartja a kudarc egyik okának. Goodley állítja, hogy a neoliberális nevelés alapja a pedagógusoknak és az iskolának a szülők és a tanulók felé való elszámolási kötelezettsége, normái, megmérettetése. Mindezt súlyosbítja, hogy a pedagógiai munka áldozatul esik az anyagi források folytonos csökkentésének, következésképpen az iskola morális értékeket biztosító szerepe is csökken.

A neoliberális iskolára jellemző a stressz, a számadási kötelezettség, a felelősségre vonhatóság (Goodley, 2011, 143), valamint a feladatorientáltság és az autonómia hiánya (Barton, 2004; Goodley, 144). A tanárok a többnyire politikai érdekekből született döntések végrehajtói, a végrehajtás minősége pedig állandó stresszfaktor (Goodley, 2011, 144). Ilyen körülmények között a pedagógus kreativitását nagymértékben igénylő inkluzív nevelés megvalósíthatatlan. Már csak azért is, mert az iskolák sokkal inkább saját maguk, mint oktatóik, tanulóik menedzselésére kényszerülnek (Goodley, 2011; Tóth, 2016).

A nevelés kritikája a kritikai pedagógia (critical pedagogy) egészen fiatal diszciplína, ami egyúttal társadalomkritika is. Újraértelmezi a nevelést, a pedagógus és tanítvány kapcsolatát, az öntudatot, erkölcsi és politikai megközelítés és gyakorlat, a kollektív nevelés eszméje jellemzi (Goodley, 2011, 150). Ez a korántsem teljes, új tudományos megközelítéseket tartalmazó leírás azt sugallja, hogy a pedagógiakritika mint tudományos tendencia új pozícióba helyezi a gyógypedagógiai, az integrált és az inkluzív nevelést.

Goodley úgy látja, a kritikai pedagógia hiányolja a pedagógusok iránti bizalmat, és felrója az inkluzív pedagógiai megközelítésnek azt a szemléletét, hogy még mindig erősen kötődik a speciális nevelés biztosította szakértelemhez ahelyett, hogy a pedagógus kompetenciáiban, tudásában és szakértelmében bízna (Goodley, 2011, 149). A kritikai

pedagógia elve és gyakorlata a nevelés újragondolása, így minden ember, nehézségei ellenére, egyenlő, az azonban természetes, hogy mindenki különbözőképpen tud részt venni a társadalomban. Az inklúzió célja e különbözőség elfogadása. Az egyenlőség nem eszköz, hanem a végcél, nem elvárás, hogy az ember tehetsége és képessége tekintetében teljesítsen egyenlően, a nem piacorientált, non-produktív értékeknek is helye van az inkluzív társadalomban, a források újraelosztása viszont követelmény (Goodley, 2011, 150).

Thomas és Loxley (2001) hangsúlyozza, hogy az inkluzív nevelés három alappillére a társadalmi igazság, egymás elismerése és a szolidaritás. A kritikai pedagógia és az inkluzív neveléstudomány számos ponton érintkezik a kritikai fogyatékoságtudomány elméletével, így e területen már a kritikai fogyatékoságtudomány is aktívan bekapcsolódik a tudományos diskurzusba (Goodley, 2011), és rámutat, hogy a fogyatékosággal élő személyek hangja, véleménye és tudása nélkülözhetetlen a sikeres befogadás megvalósításához.

Természetes, hogy a kritikai pedagógia sem marad kritikai észrevételek nélkül. Ez a kritikus tudomány egy újabb, érzékenyebb megközelítés, a fogyatékoságtudomány a neveléstudományban (disability studies in education: DSE) (Connor, 2014). E tudomány a neveléstudomány, a politika és a szociológia kontextusában kérdőjelezi meg a medikális és szociális modell fogyatékoságfelfogásait, így teoretikusan és a gyakorlatban egyaránt megalapozza az inkluzív nevelés tudományát (Connor, uo.). Gabel (2006) megállapítja, hogy az új diszciplína követői szorgalmazták a nevelés elméleteinek újragondolását.

5.3. A fogyatékoságtudomány és a gyógypedagógia összefüggései

A fogyatékosággal élő emberek oktatását a neveléstudomány egészen a közelmúltig elsősorban a gyógypedagógia kontextusában tartotta relevánsnak, annak ellenére, hogy – mint e kutatásban már hangsúlyoztuk – közép- és felsőfokú oktatásuk szinte kizárólag többségi oktatási környezetben valósul meg. Minden bizonnyal ezt indokolja a tény, hogy a gyógypedagógia talán a legismertebb társadalomtudományi terület, amely a fogyatékoságot állította vizsgálódásának középpontjába, hasonlóan a fogyatékoságtudományhoz. Az angolszász kultúra országaiban ez utóbbi kutatói között kevés gyógypedagógus található (Conway, 2014), míg hazánkban a gyógypedagógusok határozott jelenléte jól látható e tudományterületen.

A tudományok inter- és transzdiszciplináris természetének köszönhetően számos tudomány vizsgál azonos területet különféle aspektusból. A megközelítési módok inkább

támogatják, mint gátolják egymást. A fogyatékoságtudomány radikális képviselői, például Shakespeare és Goodley nézetei ellentétben állnak Zászkaliczky megállapításával, amely szerint a gyógypedagógia a fogyatékoság tudománya. A fogyatékoságtudomány több művelője a „gyógy-”, vagy a sajátos nevelési igényhez tartozó „sajátos” (special education: „special”) előtagokat megbélyegzőnek, kirekesztőnek érzi (Barnes–Mercer–Shakespeare, 1999; Conway, 2014; Irvin, 2004; Linton, 1998). Mások – írja Conway (uo.) – viszont úgy látják, a gyógypedagógia jelenti és biztosítja a fogyatékosággal élő gyermekek oktatáshoz való jogát.

E két tudományterület szembenállása magyarázatot igényel. Insider kutatóként tapasztalatokból arra következtethetünk, vélhetőleg része van a mozgalmi múltnak is abban, hogy a fogyatékoságtudományt megalapozó tudósok, mint Barnes, Mercer és Shakespeare, radikálisan elhatárolódnak a gyógypedagógiától. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy ez az elhatárolódás mindkét diszciplína elszigetelődéséhez vezethet, ami nem csupán az egymástól való elszigetelődést, hanem számos más tudománytól való elzáródást is jelenthet.

„Egy segítő szakterület és annak tudománya nem kérdőjelezheti meg teljességgel a segítségnyújtás szükségességét” (Zászkaliczky, 2014, 83), mint ahogy a „segítségnyújtás” eredményeként megjelent tudományterület sem kérdőjelezheti meg a segítségnyújtás szükségességét. Ebből az ellentétet is felvonultató összetartozásból arra következtethetünk, hogy mindkét tudományterületnek megfontolandó lenne újraértelmeznie a saját fogyatékoság-meghatározásait.

6. A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK HÁLÓJÁNAK JELENTŐSÉGE AZ INKLUZÍV SZEMLÉLETŰ TANÁRKÉPZÉS SZEMPONTRENDSZERÉBEN

Amikor a pedagóguskompetenciák fogalmával megismerkedtünk, azonnal úgy gondoltuk, ezen elemek lehetőséget jelentenek, hogy a fogyatékossággal élő személyekkel kapcsolatos nézetekkel, attitűddel, tudással és elkötelezettséggel egészülhessen ki a tanárképzés. E három szempont hozzárendelése a pedagóguskompetenciák fogalom elemeiként ismert nézetekhez, az attitűd, a tudás és az elkötelezettség komponensekhez együttesen mozdíthatja elő inkluzív szemléletű tanárok képzését.

E fejezet célja, hogy elméleti megalapozást nyújtson a pedagóguskompetenciák fogalmi hálójáról, és tisztázza e komponensek szerepét az inkluzív szemléletű tanárok képzésében. Minderre azért van szükség, mert kutatásunk egyik célja hozzájárulni a többségi oktatási környezetben történő lehető legsikeresebb oktatáshoz szükséges tanári kompetenciák fejlesztéséhez. E kompetenciák koncepcionális megalapozása valósul meg e fejezetben.

6.1. A pedagógiai tevékenység komponensei

A pedagógiai tevékenység egyre határozottabb, személyre szabottabb igényeit, illetve az elvárásokat és azok tudományos alátámasztását változó diskurzusban tárják elének a változó pedagógiai paradigmák. E paradigmák tükrében különös hangsúlyt kap a pedagógus és tevékenységének szerteágazó jellege. Megfigyelve a pedagógussal szemben támasztott és támasztandó elvárásokat, azok összetettsége egy nagyvállalat vezérigazgatójának mindent egybehangoló tevékenységével ér fel. M. Nádas (2010) szerint ugyanis a tanárképzést az elmúlt fél évszázadban a folytonos változás és innováció jellemzi. Ezen innovatív tevékenységek eredményei a pedagóguskompetenciák.

6.2. Kompetencia; a fogalom definíciók kontextusában

A „kompetencia” egyre szélesebb körben, így az utóbbi évtizedekben a pedagógusképzésben is alkalmazott fogalom. „A kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet,

amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában” (Coolahan, idézi Vass, 2006, n. p.).

Coolahan meghatározásából és a Vass által a definíciónak tulajdonított jelentőségből látható, hogy a neveléstudomány különösen hangsúlyos kontextusba helyezi a kompetencia fogalmát. A szakirodalom több tekintetben épít rá. Képzéseket alapoz meg, méréseket végez a pedagógus és a tanuló alkalmasságát, felkészültségét illetően, mivel a tanulásnak, következésképpen a tanításnak is jelentős szerepe van bármely kompetencia fejlődésében, fejlesztésében.

A kompetencia (competentia) latin szó, jelentése illetékesség, a „competo” szó mint annak alapjául szolgáló forma egyik jelentése pedig „valamire képes, alkalmas”.

A *Pedagógiai Lexikon* (1997) meghatározása szerint: „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne a motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” (Báthory–Falus, 1997, II. kötet, 266). A kompetencia értelmezéséhez intelligencia is kapcsolódik. Az intelligencia által képesek vagyunk arra vonatkozó döntéseket hozni, hogy bizonyos tevékenységek közül mit és hogyan valósítunk meg. Az intelligens cselekvés hozzáértést, egy adott területre való rálátást mutat, igazol (Lévai, 2014).

Lévai különös jelentőséget tulajdonít Quinn 1996-ban publikált kompetencia-meghatározásának, mely szerint a kompetencia az a tudás vagy képesség, amely nélkülözhetetlen egy bizonyos szerep megvalósításához vagy a tudás elsajátításához (Lévai, 2014). Kutatásunk szempontjából jelentős Lévai (2014) Quinn (1996) megállapításán alapuló következtetése, mely szerint egy ember „élete több területén is rendelkezhet bizonyos kompetenciákkal, amelyek egy adott feladat ellátásához szükségesek” (Lévai, 2014, 8). Ez a megközelítés kutatásunk vonatkozásában azért érdemel figyelmet, mert ha újraértelmezzük Lévai szavait, hogy „az ember élete több területén is rendelkezhet bizonyos kompetenciákkal, amelyek egy adott feladat ellátásához szükségesek”, akkor azt a meghatározást is kiolvashatjuk belőle, hogy egy feladat többféleképpen is elvégezhető.

Ezen az úton továbbhaladva Kleege (2011) idézetéig juthatunk el, ami szerint több mint egyféle módja van annak, hogy emberek legyünk. E módok felismerésében és fejlesztésében játszik jelentős szerepet a pedagógus vagy például a nyelvtanár, hiszen a tanuló esetében a kompetenciák ezerféle alakban jelenhetnek meg, vagy maradhatnak rejtve bizonyos körülmények hatására. E körülmények megteremtésében, a valamilyen oknál fogva rejtve maradt kompetenciák felismerésében és feltárásában nélkülözhetetlen a pedagógus a mai magyar, nem személyre szabott, többségi oktatási környezetben. Szükség van a pedagóguskompetenciák tudatos fejlesztésére.

A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development) által szorgalmazott, 2001-ben végzett kutatás szakemberei az alábbi definíciót fogalmazták meg a kompetenciát illetően:

A kompetencia az a képesség, „amelynek birtokában a komplex feladatokat adott kontextusban sikeresen és eredményesen oldjuk meg” (OECD, 2001; Lévai, 2014, 8). Vass szerint „a fogalom magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket, valamint az értékeket” (Vass, 2006). A többféle fogalomértelmezés többféle irányból történhet és történik. Nagy (2010) például a személyiség felől közelít:

„A kompetencia a személyiség motívum- és tudásrendszere; az aktivitás, a döntés és a kivitelezés egységes pszichikus feltétele, eszköze; a motívum és a tudás átfogó, funkcionális komponensrendszere” (Nagy, 2010, n. p.).

Mai értelmezését, használatát illetően, elsősorban a „képes valamire” vonatkozásában találkozunk a kompetencia számos, egyre bővülő jelentéstartalmai közül (Szabó G., 2010).

Falus (2009), majd Golnhofer (2010) értelmezésében. „A kompetencia a pszichikus képződmények (tudás, képességek, attitűdök) olyan komplex rendszere, amely lehetővé teszi valaki számára, hogy egy adott területen eredményesen tevékenykedjen” (Falus, 2009; Golnhofer, 2010, 3). A kompetencia e disszertációban Falus és Golnhofer meghatározása vonatkozásában értendő.

A szakirodalom gyakran hangsúlyozza azt az evidenciát, hogy a pedagógus a teljes személyiségével végzi munkáját (Tomasovszky, 2013; Horváth Futó, 2011; Golnhofer, 2006; Falus, 2004). E felelősség, ez a megkülönböztetett szerep több okból is kiemelten releváns az olyan oktatási környezetben, ahol fogyatékossgal élő, esetünkben vak és aliglátó tanulók vannak, legyen az szegregált, integrált vagy inkluzív iskola.

A pedagógus gyakran példakép, mivel a vak és aliglátó személyek számára megélhetést, munkát jelenthet az oktatás (Flamich, 2006; Hoffmann, 2006). Mindannyian emlékszünk azokra a pedagógusokra, akik tudásukkal, kedvességükkel, következetességükkel, teljes személyiségükkel akarva-akaratlanul is irányt mutattak. Falus (2004) szemléletesen összegzi: nincs még egy olyan hivatás, amelyről annyi benyomást szereztünk pályaválasztás előtt, mint a tanári hivatás, amelyhez „különböző személyiségvonások és szakmai felkészültség” szükséges.

E szakmai felkészültség komponensei a tudás, az attitűdök/nézetek és a képességek, a kompetenciák (Falus, 2006). A pedagógusképzésből a „terepre”, az iskolába érkező tanároknak rendelkezniük kell azokkal a kompetenciákkal és mérhető szintjeikkel, a szttenderdekkel

(Kotschy, 2011), amelyek a modern, személyre szabott oktatásban alkalmassá, képessé teszik a pedagógusokat feladatuk, küldetésük leghatékonyabb teljesítésére. Sztenderdeknek azokat a pedagógus tevékenységéhez kapcsolódó (ismeret, képesség, tudás) számos mérhető, értékelhető alterületet nevezzük, amelyek alapján a gyakorlati teljesítmény vizsgálható (Lévai, 2014, 13).

Mivel e fejezet célja tisztázni a pedagóguskompetenciák fogalmát, úgy gondoljuk, a koncepcionális beágyazás során releváns áttekintenünk a hazánkban ma irányadó pedagóguskompetenciákat, ezt követően pedig ismertetjük komponenseik, a nézetek/attitűd, a tudás és a diszpozíció fogalmát.

6.3. Érvényes pedagóguskompetenciák Magyarországon 2016-ban

Magyarországon a ma érvényes pedagóguskompetenciák a 326/2013. (VIII. 30) Kormányrendelet értelmében az alábbiak:

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás.
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése, a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexió.
3. A tanulás támogatása.
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, egyéni bánásmód érvényesítése, hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekeknek, tanulóknak a többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertan, felkészültség.
5. Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság különböző társadalmi, kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység.
6. A pedagógiai folyamatoknak, a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.
7. Kommunikációs és szakmai együttműködés, problémamegoldás.

8. Elkötelezettség, szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

Jóllehet a 4-es számú kompetenciaterület vonatkozik elsősorban és közvetlenül a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos tevékenységekre, a fogyatékossággal élő tanulók integrált és inkluzív oktatási környezetben történő nyilvánvaló jelenléte miatt valamennyi kompetenciaterületre nézve releváns a sajátos nevelési igényű tanulók szempontjainak figyelembevétele.

6.4. A pedagóguskompetenciák hálója: attitűd, nézetek, tudás, elkötelezettség

E fejezetben tisztázzuk a nézetek, az attitűd, a tudás és az elkötelezettség jelentését a neveléstudomány interpretációjában azzal a céllal, hogy fel- és elismerjük az inkluzív szemléletű pedagógusok képzésének fejlesztéséhez szükséges meghatározó kompetenciaelemekben, a nézetekben és az attitűdben, a tudásban és az elkötelezettségben rejlő lehetőségeket. A kompetenciaelemek fókuszált vizsgálata által világosabbá válik, melyik komponens miért és mi módon alkalmas arra, hogy segítségével előmozdítsuk inkluzív szemléletű pedagógusok képzését.

6.4.1. Attitűd

Kevés olyan dolog van az életünkben, amivel kapcsolatban nincs valamiféle véleményünk, értékelő viszonyulásunk, attitűdünk, amelynek

„lényege az értékelő viszonyulás valamilyen konkrét vagy elvont tárgy, esetleg téma vagy fogalom irányába. Az embereknek bármivel kapcsolatban lehetnek attitűdjei. [...] Az attitűdök körében külön kategóriaként kezelik a szociális attitűdöket, amelyek szintén értékelő viszonyulásként értelmezhetőek valamilyen szociális, kulturális tárggyal kapcsolatban. [...] Az attitűdök különböző minőségűek [...] nemcsak tárgyuk, irányultságuk és minőségük szerint különböznek, de intenzitásuk is eltérő lehet” (Golnhofer, 2010, 3).

Az attitűdkutatás a XX. század harmadik negyedében különös prioritással határozta meg a kutatók érdeklődését. Az 1950-es évek kutatóira jellemző tudományos kíváncsiság iránya az volt, hogy megvizsgálják, az attitűd jelzi-e, és amennyiben igen, milyen módon „a pedagógiai tevékenység olyan elemét, amely könnyen feltárható, tipizálható, így lehetőséget ad a megfelelő pedagógusok kiválasztására” (Falus, 2001, 19).

Az attitűdöt már a szociológiai tudományok viszonylag korai szakaszában is definiálták. Allport (1967) például az alábbiak szerint írta le: Az attitűd „mentális és neurális készenléti állapot, amely a tapasztalatból szerveződött, s amely hatást gyakorol az egyénnek minden olyan tárgyra és szituációra adott válaszára, amelyekkel kapcsolatba kerül” (Richardson, 1996, 102, idézi Falus, 2001, 19).

Mivel vak és aliglátó tanulókkal kapcsolatos nézeteket vizsgálunk, az attitűdök és a nézetek pedig számos ponton kapcsolódnak össze, kutatásunk szempontjából lényeges információt világít meg az attitűdök tulajdonságaira vonatkozó megállapítás: az attitűdök „viszonylag nehezen megváltoztatható pszichikus képződmények” (Falus, 2001, 19.).

A kutatók megkülönböztetnek demokratikus és autokratikus, dogmatikus és nyílt attitűdtípusokat (Falus, uo.). A kognitív pszichológia friss szemléletmódja, valamint új paradigmái értelmében kirajzolódott a különbség az attitűdök és a nézetek között. Az azonban mindkét pszichikus konstrukcióban közös, hogy mindkettő tapasztalatból ered, és hatással van az egyén cselekvéseire, továbbá az őt körülvevő világ dogmaival kapcsolatban, állítja Falus (2001a), majd így folytatja: a kutatók egy csoportja különbséget tesz a fent említett két fogalom között (pl. Rokeach, 1968; Fishbein, 1967), ennek értelmében, az attitűdöknek alapvetően érzelmi töltést, míg a nézeteknek inkább kognitív tartalmat tulajdonítanak (Falus, 2001a, 19).

6.4.2. Nézetek

Kutatásunk egyik célkitűzése, hogy feltárja a közép- és felsőoktatásban tanuló vak és aliglátó diákok, valamint (szak)nyelvtanáraik vaksággal, vak emberekkel és nyelvtanulással kapcsolatos nézeteit, így indokolt, hogy többféle kontextusban beszéljünk a nézetekről. A pedagógia vonatkozásában ugyanis jelentős szerep jut a nézeteknek (Kálmán, 2009). Ebben a részben ismertetjük a nézetek és a tanulás, a nézetek és a tudás, a tanári nézetek kontextusait.

Az angol nyelvű szakirodalomban a „beliefs” szóval illetik a pedagógiai értelemben alkalmazott „nézetek” szót. Ha le kellene fordítani a „beliefs” szót egy szépirodalmi szövegben, „vélekedések”-nek, „hiedelmek”-nek fordítanánk. A magyar nyelvű

szakirodalomban a „nézet” szakkifejezés a legelterjedtebb (l. Falus, 2006), ez a szó sokkal világosabban utal a fogalom kognitív, valamint affektív aspektusára, mint a „hitek”, amely egyértelmű elmozdulást mutatna az affektív aspektus felé (Kálmán, 2009). Ez a jelentés sugallja a szó pedagógiai értelemben elfogadott interpretációját, amely szerint a nézetek tapasztalatalapú pszichikus konstrukciók (Dudás, 2006).

Eddig e meghatározás összhangban van, ám némi eltérés is megfigyelhető az előző alfejezetben bemutatott attitűd meghatározásával. Az eltérés abban mutatkozik meg, hogy a kutatók mi módon és milyen mértékben vetik össze és különböztetik meg a nézeteket a hasonló konstrukciók, az attitűd és a tudás jellemző tulajdonságait. Eltérés mutatkozik abban is, hogy a nézetek mennyiben tekinthetők „elméleti jellegűeknek, és mennyiben konkrét képekben kifejeződő szemléletes képződményeknek” (Dudás, 2006).

Bárdossy és Dudás (2011, 9) szerint a nézeteket az alábbi tulajdonságok jellemzik:

- „a nézetek korán kialakulnak, és nehezen változnak meg”;
- „a nézetrendszereknek adaptív funkciójuk van, azaz segíti az egyént, hogy megértse a világot és saját magát”;
- „a tudás és a nézetek bonyolultan összefonódnak, de a nézetek értékelő természetük miatt szűrővé válnak, melyen keresztül értelmezzük az új jelenségeket”;
- „az egyén nézetei jelentősen befolyásolják a viselkedését” (Pajares, 1992, 324–325, idézi Bárdossy és Dudás, 2011, 9).

Ezek a nézetekre vonatkozó kutatási eredmények, megállapítások indokolják kutatásunk megközelítését, amely szerint az inkluzív szemléletű tanárképzés fejlesztéséhez szükséges saját nézeteink ismerete.

6.4.3. *Nézetek és tanulás*

A tanulás és a vele összefüggésbe hozható nézetek kutatása a radikális konstruktivizmus egyik tudományos újítása, ekkor ugyanis az előzetes tudás és a tanulás deduktív folyamata került a figyelem középpontjába (Feketéné, 2002; Nahalka; 2003; Kálmán, 2009). A tanulással kapcsolatos nézetek vizsgálata már az 1970-es évek pedagógiai kutatásaiban is megtalálhatók (Kálmán, 2009, 38). Kálmán (uo.) kutatásokra hivatkozva összegzi: egyetemi hallgatók tanulási tapasztalatainak értelmezése hatással volt a tanulási környezet észlelésére, ugyanakkor felhívja

a figyelmet, hogy a konstruktivista tanuláselméletek túlmutatnak a korábbi elméleteken, amennyiben a tanulás olyan aktív, tudásalkotó folyamat, amely minden alkalommal deduktív módon történik, tehát az előzetes tudás- és nézetrendszer határozza meg, hogyan értelmezendők a tapasztalatok, és „hogyan értelmezzük az új tudást” (Kálmán, 2009, 38).

A tanulás és a nézetek összetartozását számos, kölcsönhatásukra utaló fogalom jelzi. Példaként említi Kálmán (2009) a tanuláselképzeléseket, a tanuláselméleteket, a tanulásról alkotott nézeteket. A tanulással kapcsolatos nézetek fogalmának megértése Kálmán (2009, 38) szerint egyre bonyolódik, ha korábbi tudásterületeket is figyelembe veszünk a tanuláshoz társítható fogalomrendszer értelmezésénél. Ezt a bonyolultságot igazolják a Kálmán (uo.) megállapításában szereplő „tudásról alkotott nézetek, vagy énelméletek, képességbe vetett hitek”.

A bonyolultság jelen van a vonatkozó kifejezésekben is, jegyzi meg Kálmán, és példával támasztja alá állítását, amely szerint a tanulási sajátosságok e tényezőjének értelmezése számos, olykor egymástól eltérő elgondolást rejt magába. Ezek között a két leglényegesebb a fogalom, angol szakszövegekben „concept”, valamint a nézet, angol szövegekben „beliefs”, szögezi le Kálmán (2009, 38). A nézetek mint fogalom elsősorban pedagóguskutatásokban használatos, például Falus, 2001a; 2001b; 2006, jegyzi meg Kálmán (uo.).

6.4.4. *Tanári nézetek*

Kutatásunk szempontjából különös jelentőséggel bír a nézetek tág fogalmán belül a tanári nézetek értelmezése, miután a nézetek összefüggnek kutatásunk témájával.

Pajares tanári nézeteket vizsgáló kutatásában az alábbiak szerint definiálja a fogalmat: „a tapasztalatokból származó személyes konstrukciók: attitűdök, értékek, ítéletek, vélemények, ideológiák, prekonceptiók, feltevések, személyes elméletek nézeteknek, illetve »álruhába öltöztetett nézetek«-nek tekinthetők” (Pajares, 1992, 309, idézi Dudás, 2006, 4–5). A nézetek egyre árnyaltabb meghatározásai mind indokoltabbá teszik a pedagógusképzésben és egyéb, úgynevezett segítő hivatásokban részt vevő szereplők, hallgatók és oktatóik nézeteinek vizsgálatát. Ennek teoretikus alátámasztásául az alábbi meghatározást tartjuk relevánsnak:

„A nézetek meghatározzák a cselekedeteket, de a cselekedetekben szerzett tapasztalatok és reflexiók visszahatnak a nézetekre, ezáltal okozva változást és/vagy gyarapodást” (Richardson, 1996, 104, idézi Dudás, 2006, 5).

Pajares megállapítása, amely szerint a tudás és a nézetek szoros kapcsolatban állnak, és a tudás ugyancsak a pedagóguskompetenciák alkotóeleme, szinte előírja, hogy a tudás néhány jellemző tulajdonságára is fókuszáljunk a pedagóguskompetenciák jelentőségét és szerepét illetően.

6.4.5. Tudás

Amennyiben elfogadjuk az attitűdök inkább érzelmi és a nézetek jellemzően kognitív irányultságát, úgy el kell fogadnunk azt a megállapítást is, hogy a kognitív attribútumok újabb sajátosságot hoznak felszínre. Így jelenik meg vagy határolódik el a tudás a nézetektől (Falus, 2001a). Az elhatárolódás azonban nem könnyíti meg a dolgunkat, hiszen az így megjelenő tudás is korábbi személyes, gyakorlati tapasztalatokra épül, így tapasztalataink összefüggéseiben határozza meg viszonyulásunkat az új dolgokhoz, jegyzi meg Falus (uo.).

A nézet és a tudás közötti különbséget Falus így határozza meg: a nézet olyan állítás, amelyet a vallója igaznak tud vagy hisz, ám tartalmát tekintve nem feltétlenül épül igazságra, míg a tudás mögött valamiféle ismeretelmélet található (Falus, 2001a, 19).

Többféle tudás létezik, például elméleti tudás, gyakorlati tudás, mesterségbeli tudás (Falus, uo.). Schön (1983–1987) összeveti az előíró, tudományos, elméleti tudást a gyakorlati szakember mesterségből adódó tudásával, ez utóbbit „knowledge in action”, „practical knowledge” terminusokkal írja le a nemzetközi szakirodalom. Schön úgy véli, a gyakorlati szakemberek kevésbé támaszkodnak az elméleti tudásra, idézi Falus (2001b, 19).

Schön továbbá leírja, hogy a pedagógiai munka gyakorlati természetéből adódóan hibás az a feltételezés, amely szerint a gyakorlati szakemberek elméleti tudásukat, elméleti ismereteiket alkalmazzák a gyakorlati problémák megoldására. A valóságban a gyakorlati szakemberek kiváló, komplex mesterségbeli tudásra tesznek szert, amelyben korábbi tapasztalataikat kontextusfüggően alkalmazzák az adott problémára. Meghatározzák a feladatot, majd képesek az adott probléma esetében a tapasztalataikból nyert ismereteik alkalmazására, értelmezi Falus (uo.) a mesterségbeli tudást.

Általában a tudást, valamint annak pedagógiai értelemben vett vonatkozásait Falus az alábbiak szerint foglalja össze, hivatkozva a nemzetközi szakirodalomból ismert kutatókra: A tanár gyakorlati tudása nem más, mint „alapos, lényegében kontextusfüggő tudás, amelyet a tanárok maguk alakítanak ki”, és e tudás képessé teszi őket a pedagógiai problémák realizálására, meghatározására, továbbá hogy előre lássanak valószínűsíthető megoldásokat, és sikeresen, eredményesen meg is valósítsák őket a legpragmatikusabb, legrelevánsabb módon

(Falus, 2001b). Csupán részben tér el a gyakorlati tudástól a mesterségbeli tudást (craft knowledge) illetően; ez az eltérés abban mutatkozik meg, hogy ez a tudás a tanárok saját gyakorlati tapasztalataira épül (Falus, 2001b.).

A gyakorlati tudás jellegével kapcsolatosan Falus (uo.) aláhúzza, hogy ez az a tudástípus, amely valóban hatással van a gyakorlatra, a tanár jellemzően hasznosítja mindennapos pedagógiai gyakorlatában, és a létező pedagógiai gyakorlatra épül. A gyakorlati tudás tartalmára vonatkozó kérdés megválaszolásához Falus (uo.) Shulman munkásságára hivatkozik, és az alábbi összetevőket emeli ki: tantárgyi tudás, pedagógiai tartalmú tudás, más tartalmak tudása, tantervi tudás, a taneszközök ismerete, a tanulók és sajátosságaik ismerete, a nevelési célok ismerete, a nevelési környezet ismerete, általános pedagógiai tudás (Falus, 2001b, 25).

6.4.6. Elkötelezettség (diszpozíció) és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

A pedagógiai kompetenciák komplex rendszerét, a tudás, a nézetek/attitűdök gyakorlati készségekmozaikját a kutatók egy újabb komponenssel egészítették ki. Ez az elkötelezettség (diszpozíció), ami Falus (2009b.) szerint azt jelenti, hogy a kompetenciák „birtokosának” nem elegendő rendelkeznie a tudással és a képességekkel, de elkötelezettnek is kell lennie azok alkalmazása iránt. Az elkötelezett pedagógus képes és nyitott önreflexív gondolkodásra és tevékenységre (Kotschy, 2011).

7. AZ INKLUZÍV SZEMLÉLET NEMZETKÖZI ÉS HAZAI REFLEXIÓI A SZAKIRODALOMBAN

A fejezet célja megegyezik kutatásunknak azzal a céljával, amely fel kívánja tárni, miképpen jelenik meg az integrációra, az inklúzióra, a társadalmi igazságosság pedagógiájára való felkészítés a hazai és a nemzetközi tanárképzés szakirodalmában.

7.1. A nemzetközi szakirodalom áttekintése

A Salamancai Egyezmény (1994) életbe lépése óta hangsúlyos szerepet kaptak a diverzitás megértésére és elfogadására irányuló törekvések (Donnelly, 2010). Az Egyezmény szignifikanciája abban nyilvánul meg, hogy globálisan meghonosodott az az új szemlélet, amelynek értelmében a fogyatékkal élő személyek integrált, esetenként inkluzív környezetben történő oktatása az emberi sokszínűségre felkészült pedagógusokkal valósítható meg (Darling-Hammond, 1998). Következésképpen ma már természetes elvárás a frissdiplomás pedagógusokkal szemben, hogy felkészülten fogadják a fogyatékkal élő tanulókat, hallgatókat (Pugach, 2005, 549).

A befogadás eredményessége azonban gyakran vitatott. E fejezetben az irányelveknek és azok megvalósulásának szakirodalmát tekintjük át, különös hangsúlyt fektetve a kutatás kapcsolódási pontjaira. A nemzetközi szakirodalom áttekintése során jelentős mértékben támaszkodunk a Verity Donnelly által szerkesztett, 2010-ben kiadott *Teacher Education for Inclusion; International Literature Review*, valamint ugyancsak a Teacher Education for Inclusion-sorozatban Amanda Watkins szerkesztésében *Profile of Inclusive Teachers* című, 2012-ben megjelent munkáira, mivel mindkét mű kutatásokra alapozott, átfogó képet ad az irányelvekről és azok megvalósulásáról Európában. A művek a European Agency for Development in Special Needs Education gondozásában kerültek kiadásra. Mindazonáltal áttekintésünk nem szorítkozik az európai szakirodalomra.

A fogyatékkal élő személyek, különösen a tanulók integrációja, inklúziója, illetve a befogadáshoz szükséges feltételek hosszú ideje foglalkoztatják a kutatókat (Koczor–Németh, 2010). A tanulók beilleszkedését, befogadását megkönnyítendő megkülönböztetett figyelem fordul a pedagógusok és a pedagóguskompetenciák felé (Donnelly, 2010).

Az ENSZ e téma iránti elkötelezettségének bizonyítéka, a 2006-ban született *Fogyatékkal élő személyek jogairól* szóló egyezmény 24. cikke az oktatás számos szempontját emeli ki, és célirányosan hívja fel a figyelmet az oktatáskutatások eredményeire, hogy bizonyítsa, a befogadás, a befogadó oktatás a társadalmi befogadásról szól (Cantor, 2005), és megvalósításának lehetséges módjai iránymutatásként elérhetővé kell, hogy váljanak a magukat felkészületlennek tartó pedagógusok számára. A dokumentum azt is szemlélteti, hogy a többségi oktatási környezet a legjobb, leginspirálóbb pedagógiai közeg a fogyatékkal élő tanulók számára. A 24. cikk teoretikusan abban is szerepet játszik, hogy valamennyi sztereotípiát új értelmet nyerjen (Watkins–Donnelly, 2011, 29).

A dokumentum kitér arra is, hogy valamennyi pedagógusnak lehetőséget kell kapnia a fogyatékkal élő tanulók oktatására történő felkészülésre (Watkins–Donnelly, uo.).

2008-ban a Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia (International Conference on Education, ICE) 48. ülése azt a javaslatot terjesztette elő, hogy valamennyi részt vevő ország ismerje el a szakpolitikáiban: a befogadó oktatás egy olyan folyamat, amely azt a célt szolgálja, hogy mindenki minőségi oktatásban részesüljön, miközben a befogadó oktatás elismeri, tiszteletben tartja a sokszínűséget, beleértve a képességek diverzitását is (Watkins–Donnelly, 2011, 30). E folyamat elismerésének és alkalmazásának szellemében az Európai Unió különféle egyezményekkel, irányelvekkel támogatta az oktatást és a pedagógusképzést.

A pedagógusok minőségi képzése elengedhetetlen a minőségi oktatás megvalósításában, írja Savolainen (2009) idézve Donnelly (2010). A 2005-ben készült OECD Report Teachers Matter ugyancsak felhívja a figyelmet a pedagógiai munka komplexitására. Howard és Aleman (2008) állítja, a hatékony pedagógiai gyakorlat összetevői a tantárgy kiváló tudása, a pedagógiai tudás, a saját szakmai gyakorlatra vonatkozó, kritikus önreflexió képessége, valamint a hatékony oktatás különféle oktatási környezetben, beleértve a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását is.

A befogadás megvalósításának szándékát bizonyítja, hogy a kutatók különféle megközelítésben próbálják megérteni a diverzitást. Watkins és Donnelly (2011, 30) megállapítja, hogy a holisztikus megközelítés gondolata fogalmazódott meg a méltányosság, a szegénység és a kulturális sokféleség tekintetében. E szemléletet erősítette meg a 2009 májusában a tagállamok oktatási miniszterei által javasolt Oktatás és képzés 2020 (Education and training, 2020 – ET, 2020) stratégia és program. E dokumentum harmadik pontjában megfogalmazott cél: az oktatási és képzési rendszereknek arra kell törekedniük, hogy minden tanuló – beleértve a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű és a migráns tanulókat is – befejezze tanulmányait, ha szükséges, második esélyt nyújtó oktatás és személyre szabott

tanulás útján. Az oktatásnak támogatnia kell az interkulturális kompetenciák fejlesztését, a demokratikus értékek, az alapvető jogok és a környezet tiszteletét, valamint harcolnia kell a diszkrimináció minden formája ellen, felkészítve ezzel minden fiataalt arra, hogy különböző háttérű társaival pozitív kapcsolatokat létesítsen (Watkins–Donnelly, 2011, 30).

Világszerte jelentős mértékben bővült a pedagógia szakirodalma a pedagógusokat segítő iránymutatások, stratégiai tervek megjelenésével. A nemzetközi szakmai konszenzus jegyében a diverzitás pedagógiáját támogató, befogadást szorgalmazó stratégiák kidolgozására került sor a világ számos pontján, beleértve hazánkat is, ahol a SuliNova szervezésében váltak hozzáférhetővé a pedagógusokat segítő különféle tantárgyakhoz társított online kiadványok, mint például a jogi háttérrel tájékoztató kiadvány (Vargáné, 2006) vagy a vak és gyengénlátó tanulók idegennyelvi kompetenciáinak fejlesztése céljából készült segédanyag (Flamich, 2006; Hoffmann, 2006).

A szellemi, jogi stratégiai megalapozás, ami szignifikáns bizonyítéka a globális értelemben vett pozitív attitűdnek, az Európai Unió oktatáspolitikája és az ENSZ-egyezmény vonatkozásában biztosított. A gyakorlat ezzel szemben eltér az elmélettől. Kutatók hívják fel a figyelmet bizonyos hiányosságokra, például az általános attitűdöt, valamint a pedagóguskompetenciákat, a tudást, a nézeteket, az attitűdöt, a képességet és az elkötelezettséget illetően.

A 2015-ben publikált Oslói Jelentés szerint (Saebones és mtsai, 2015, 1) a fogyatékoság továbbra is az egyik elsődleges oka a hátrányos megkülönböztetésnek és a szegregációnak. E kutatói team hangsúlyozza: a szegregáció veszteséges gazdasági és szociális tényező, az alacsony és közepes költségvetésű országok óriási veszteségeket halmoznak fel azáltal, hogy nem, vagy csak kevéssé számítanak a fogyatékos populációra (Saebones és mtsai, uo.). Az Egyesült Királyságban Aiden és McCarthy (2014) kutatása szerint a népesség 67%-a negatív attitűdöt táplál a fogyatékossgal élő személyekkel szemben, és kényelmetlenül érzi magát a társaságukban. Ugyanitt olvasható, hogy a megkérdezettek egyharmada (36%) hajlik rá, hogy úgy gondolja, a fogyatékos populáció nem produktív. Valamennyi érintett válaszadó arról számolt be, hogy a fogyatékossgal szemben támasztott negatív attitűd hatása érezhető életük minden területén (Aiden–McCarthy, 2014).

A szegregációhoz minden bizonnyal olyan különböző nézetek és attitűdök kapcsolódnak, mint az idegenkedés és a félelem, az előítéletek. A vakok és aliglátók vonatkozásában Papadaki és Tzvetkova-Arsova (2013) tanulmánya rávilágít, hogy még mindig komoly előítéletek övezik a vak embereket a fogyatékossguk súlyosságát, alulképzettségüket, munkaalkalmasságukat, valamint a társadalomba történő beilleszkedésüket illetően. Bell (2010)

szerint az éplátású emberek attitűdjét nagymértékben meghatározza az, hogy a vak személyek mi módon alakítják percepcióikat, világérzékelésüket, de szerepet játszik a látássérülés oka is.

De Silvának (2013) az inklúzió és a szegregáció gyakorlatának értelmezését gyógypedagógusok körében vizsgáló tanulmánya hangsúlyozza, hogy bár a vizsgált pedagógusok attitűdje erősen pozitív, és a módszerek is megfelelően sokrétűek voltak a kutatásban részt vevő személyek esetében, az inkluzív nevelés a vizsgált közegben mégsem nevezhető egyértelműen sikeresnek. Ebből de Silva arra következtet, hogy az inklúzió filozófiájának mélyebb megértése hiányzik a sikerhez.

De Silva következtetése nyomán megfogalmazódik a kérdés: milyen, eddig kihasználatlan forrás szükséges az inklúzióhoz nélkülözhetetlen tanári kompetenciák fejlesztéséhez? Feltételezhető, hogy az inklúzió filozófiájának mély megértésében nélkülözhetetlen a fogyatékkal kapcsolatos kulturális örökség feldolgozása. De Silva eredménye alátámasztani látszik kutatásunknak azt az előfeltevését, amely szerint a vak és aliglátó tanulók világérzékelésének megismerése lehetőséget ad a tanári kompetenciák fejlesztésére inkluzív szemléletű pedagógusok képzéséhez.

A fogyatékkal élő oktatók helye, helyzete kevés kutatásban jelenik meg. Ahol azonban megjelenik, lényeges szempontokra hívja fel a figyelmet. Jelentős szerep jut a fogyatékkal élő oktatóknak a felsőoktatásban. Brueggemann, Kleege és Garland-Thomson (2002) megállapítja, hogy a fogyatékkal élő oktatók számos tekintetben bizonyulnak támpontnak a befogadó szemlélet meghonosítása területén. E szempontok egyikével külön is foglalkozik Kleege (2011). Ez az óriási jelentőségű észrevétel abban áll, hogy azok a fogyatékkal élő hallgatók is fel merik vállalni a fogyatékságukat nem fogyatékkal élő társaik jelenlétében, akik korábban csendben, szégyenkezve húzódtak meg a csoportban.

7.2. A hazai szakirodalom áttekintése

Hazánkban sem az integráció sem az inklúzió jelentése nem egységes (Papp, 2012). A beilleszkedés és a befogadás értelmezése nem határolódik el olyan élesen, mint az angolszász szakirodalomban. Az integráció sokkal határozottabban hallható a hétköznapiakban, mint az inklúzió, pedig arra enged következtetni, hogy maga a pedagógiai gyakorlat is elterjedtebb. A sajátos nevelési igényű tanulók szülei egyre kisebb arányban élnek a speciális iskolák által biztosított lehetőségekkel (Papp–Perlusz–Schiffer–Szekeres–Takács, 2012). Insider kutatóként

tapasztaljuk: a szülők annak ellenére döntenek az integrált oktatás mellett, hogy a pedagógusok számos esetben bevallják, aggályosnak tartják a sajátos nevelési igényű tanulók többségi környezetben történő oktatását, az azzal járó feladatokat, különösen az oktatás eredményességéhez szükséges speciális tudás hiányát.

„Napjainkban már nemcsak a kihívást kereső, vállalkozó szellemű pedagógusok kerülnek együtt nevelési helyzetbe, hanem bárki találkozhat az osztályában SNI (sajátos nevelési igényű) tanulóval. [...] Az utóbbi évek gyors változása miatt a hagyományos osztályok tanárai elbizonytalanodtak saját szerepükben, [...] nem ismerik az inklúzió lényegét, [...] és csak úgy felülről végzik” (Pető, 2011, 143).

„Az integrált oktatás valódi problémái a tanteremben jelentkeznek. [...] Nem tudunk olyan alapkutatásokról, amelyek a társadalomtudományok többsége, és főleg a neveléstudomány egésze számára kellően definiálták volna az integrált oktatás elméleti és gyakorlati problematikáját, és a társadalomtudományok mindegyike számára egyaránt meghatározták volna az iskolai befogadással kapcsolatos pedagógiai stratégiákat” (Némethné Tóth, 2009).

Az integráció térhódítása egyértelműen befolyásolja a felsőfokú oktatás szereplőit is (Kovács, 2011). A fogyatékossgal élő fiatalok számára a felsőoktatás nem kizárólag az egyéni érdeklődés elmélyítését jelenti, hanem a társadalmi befogadás és a produktív társadalmi részvétel reményét is táplálja (Kovács, 2011; Flamich, 2006; Hoffmann, 2006).

Magyarország felsőoktatási intézményei a fogyatékossgal élő hallgatóknak nyújtott fizikai, továbbá infokommunikációs hozzáférés területén nem érik el az Európai Unió hazánknál fejlettebb tagállamainak szintjét (Kovács, 2011, 90). A képzésbe való bejutás vonatkozásában Kovács (uo.) előrelépésnek tekinti a felsőoktatási törvény szemlélete által szabályozott pozitív diszkriminációt. Ez az attitűd inspirálja a fogyatékossgal élő személyeket, akik közül sokan úgy gondolják, egy vagy több diploma megszerzésével válhatnak a társadalom befogadott, teljes értékű tagjává. Ezt igazolja Bánfalvy 2014-es tanulmánya, ahol a vizsgált sokaság nem kevesebb mint 40%-a úgy nyilatkozott: „magam döntöttem a diplomaszerzés mellett” (Bánfalvy, 2014, 256).

A fogyatékossgal élő személyek pozitív diszkriminációját a felsőoktatásban a 237/2006. (XI. 27.) kormányrendelet garantálja. E rendelet – hasonlóan a diplomaszerzés feltételül szolgáló, speciális vizsgázási lehetőségekről rendelkező 79/2006. (V. 6.)

kormányrendelethez – jelentős mértékben segíti a diplomaszerzés esélyeit, ám a kedvező körülmények ellenére a sajátos nevelési igényű tanulók alulreprezentáltak a felsőoktatásban (Komjáthy, 2012). Az alulreprezentáltság okait Komjáthy a társadalom szemléletében látja. Állítása szerint a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos előítéletek érezhetően jelen vannak már az alapfokú oktatásban is (Komjáthy, 2012, 100).

A fogyatékossgal élő személyek gyakran nem érdeklődésüknek megfelelően, hanem az intézmény és a kar akadálymentessége szempontjából döntenek, hol folytassák tanulmányaikat, jegyzi meg Komjáthy (2012, 100). kutatásunk e szempontból nem vizsgálódik, kizárólag a tananyaghoz való hozzáférhetőség, illetve a vonatkozó ismérvek szempontjából tárgyalja az akadálymentességet. Bánfalvy (2014, 250) szerint viszonylag kevés empirikus adatokra alapozott kutatás áll a kutatók rendelkezésére a felsőoktatásban tanuló fogyatékos hallgatókra vonatkozóan.

A fogyatékossgal élő személyek integrációját a felsőoktatásba 2005-ben az Oktatási Jogok Biztosának megbízásából vizsgálta a Kurt Lewin Alapítvány (Komjáthy, 2012, 92). Az empirikus kutatás arra irányult, milyen problémákkal szembesülnek a fogyatékos hallgatók a felsőoktatásban, illetve milyen mértékben érvényesülnek jogaik az adott intézményben. A vizsgálat arra is fényt derített, milyen nehézségekkel találkoznak a hallgatók tanulmányaik során, valamint arra is rávilágított, milyen jogszabály-módosításokra van, illetve lehet szükség.

A Fogyatékos hallgatók helyzete a magyar felsőoktatásban (Andrásné, 2009) elemző dokumentumában a hazai felsőoktatási intézmények 45%-ának adatait veti össze. Az elemzésből kiderül, hogy a vizsgált intézmények 56%-ában folytatnak tanulmányokat fogyatékossgal élő hallgatók. Az adatok szerint a legtöbb egyetemi hallgató mozgássérült, őket a látássérült hallgatók követik, míg a hallássérült hallgatók a harmadik helyen szerepelnek. A 2009-ben publikált tanulmány megállapítja, hogy az összes sérült hallgatónak a teljes hallgatói létszámhoz viszonyított aránya 0,17% volt (Bánfalvy, 2014).

A látássérült populációt a felsőoktatásban Kovács vizsgálta a 2002/2003-as tanév tekintetében. Megállapítja, hogy a látássérült hallgatók helyzete a felsőoktatásban sokkal változatosabb, mint feltételezte, a változatosság mibenlétére azonban nem tér ki. Úgy véli, „a látássérült diákok saját maguk sokkal több erőfeszítést tesznek azért, hogy a tananyaghoz és szakirodalomhoz hozzáférjenek, mint éplátású társaik” (Kovács, 2003, 36).

A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány Akadálymentesítési Programirodája 2008-ban vizsgálta felsőoktatásban tanuló látássérültek tapasztalatait a tanulmányaik kommunikációs nehézségeivel kapcsolatban. A kutatás célja volt a tanulást segítő, támogató eszközök hazai kifejlesztése (Komjáthy, 2012, 92).

A felsőoktatás és a fogyatékossgal élő hallgatók viszonyát a Semmelweis Egyetem és a Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutatóintézete 2011-ben Laki Ildikó vezetésével vizsgálta. E kutatások különös hangsúlyt fektettek a fogyatékosügyi koordinátorok szerepére (Komjáthy, 2012, 93). Az alapfokú pedagógusképzés tekintetében Komjáthy (uo.) az alábbi tényre hívja fel a figyelmet:

„Az alapfokú pedagógusképzésben, az egészségügyi pályaalakmassági követelményeknek történő meg nem felelés miatt a fogyatékossgal élő hallgatók többsége nem vehet részt. A mesterfokú pedagógusképzés nem rendelkezik egészségügyi alkalakmassági vizsgáról a felvételi eljárás során, viszont pályaalakmassági vizsgálatot a 237/2006. (XI. 27.) kormányrendelet értelmében a pedagógusképzés is előírhat minden szakán” (Komjáthy, 2012, 94).

Ez azonban nem zárja ki a fogyatékossgal élő hallgatókat, hiszen a pedagógusképzés és a gyógypedagógus-képzés gyakorlatában az elmúlt évtizedekhez hasonlóan napjainkban is jelen vannak a mozgás-, hallás- és látássérült hallgatók.

Pusztai és Szabó (2014) a felsőoktatásban tanuló fiatalok fogyatékossgal élő társaikhoz való viszonyulását vizsgálta. A befogadó nevelés témakörében számos kutatás született. A dokumentumok jelentős hányada pedagógusok vagy pedagógusjelöltek sajátos nevelési igényű tanulókkal szemben támasztott attitűdjét vizsgálta (l. Fischer, 2009; Némethné, 2009; Szegő, 2008; Laki, 2010; Pusztai–Szabó, 2014). Szabó (uo.) leszögezi: a vizsgálatok mindegyike osztozott abban az előfeltételezésben, hogy az integráció kudarca a tanári attitűdöknek, előítéleteknek tulajdonítható. Szabó hiányolja a téma feldolgozásához nélkülözhetetlen kvalitatív kutatást (Szabó, 2015, 79). Szabó a kutatása eredményei alapján megállapítja, hogy az integráció kudarcának oka a gyógypedagógusok és befogadó pedagógusok szakmai együttműködésének hiánya. Következésképpen a befogadó pedagógusok nem rendelkeznek az együtt neveléshez nélkülözhetetlen tudással (Szabó, uo.).

Szabó (2014) megjegyzi: hazánkban a pedagógusképzésben a fogyatékossgal élő hallgatók lehetőségei még nincsenek feltárva, jóllehet a nyelvtanári pálya mindig nyitott volt az idegennyelv-szakokon végzett vak és aliglátó személyek előtt. Bánfalvy (2014) a diplomás fogyatékossgal élő személyek esélyeit és lehetőségeit vizsgáló kutatását így összegzi:

„A diplomás fogyatékosok élettörténetét úgy is fel lehet fogni, mint a »kettős szabadságharc« történetét. Harc a társadalmi kirekesztés ellen, amelynek során bizonyos

testi jegyek alapján alacsonyabb értékűnek nyilvánítanak, »fogyatékos«-nak címkéznek személyeket. És harc a gyámkodás ellen, amelynek során (főleg, de nem kizárólag) a család függőségi helyzetbe helyezi az »alkalmatlannak« tartott személyeket (Bánfalvy, 2014, 264).

Bánfalvy „kettős szabadságharc”-ra vonatkozó megfigyelése nagymértékben jellemző a diplomához vezető út állomásaira.

A nemzetközi és a hazai szakirodalom áttekintése számos közös pontra világít rá. Valamennyi hivatkozás kiemeli a „harcot” előidéző tényezők néhány összetevőjét. Megállapíthatjuk, hogy az előítéletek szerepet játszanak a fogyatékossgal élő személyek megítélésében, és hatással vannak az oktatás valamennyi szintjére, az alapfokú oktatástól a diploma megszerzésén át a munkavállalásig.

Nyilvánvaló az is, hogy a fogyatékossgal élő személyek jogi mozgalmi komoly eredményeket mutathatnak fel a fogyatékossgal élő személyek jogainak érvényesítése tekintetében, így a fogyatékossgal élő személyek szüleinek jogukban áll a többségi vagy a szegregált oktatást választani gyermekeik számára. A nehézségeket hazánkban kompenzálja a fogyatékos tanulók felsőfokú oktatását pozitív diszkriminációval segítő kormányrendelet. Horváthné Moldvay (2006) kutatásai bizonyítják a pedagógusok inkább elfogadó attitűdjét, ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a pedagógusoknak szükségük lenne felkészülésre az inkluzív oktatásra, mivel – legjobb szándékuk ellenére – sem „tudnak mit kezdeni” a fogyatékossgal élő tanulókkal.

Az áttekintés megerősíteni látszik e kutatás egyik előfeltevését, mely szerint a pedagóguskompetenciák fejlesztéséhez szükség van a fogyatékossgal élő személyek, jelen esetben a vak és aliglátó személyek megélt tapasztalatainak, tudásának beépítésére a pedagógusképzésbe. A sikeresebb integrált és inkluzív neveléshez szükségesnek tűnik a megöröklött sztereotípiák, előítéletek feldolgozása is, mivel saját, hozzájuk fűződő attitűdünk tisztázása nélkül az integrált, csakúgy, mint az inkluzív nevelés vélhetőleg az marad, aminek sokan most érzik: „magányos küzdelem” (Brueggeman–Kleege, 2003).

7.3. A társadalmi igazságosság pedagógiái (socially just pedagogies)

„A fogyatékossgal és a sérültség fényt derít az oktatás, továbbá az irányadó pedagógiai formák, valamint a társadalom közötti kapcsolatra. A ma meghatározó pedagógiai irányvonalak

kirekesztéssel, szegregációval fenyegetik a fogyatékossgal élő személyként definiált tanulókat” - állapítja meg Goodley (2007, 7). Majd így folytatja: „Az oktatás szereplői és az oktatási intézmények egyértelműen piacorientáltak (»marketised«), érdekelték és konfigurálva vannak a fentiek vonatkozásában.” Az „érdekeltség”, a „piacorientáltság” az elitképzés felé történő elmozduláshoz vezet, s ezáltal reprodukálódnak a társadalmi egyenlőtlenségek. A jó iskola (a piac) biztosítja a tanulók (a fogyasztók) jogait a lehető legjobb és legeredményesebb oktatási tapasztalatok megszerzéséhez, az oktatási intézmények versengenek egymással, miközben a szülők egyre nagyobb hatalommal szólhatnak bele az iskolák működésébe (Goodley, 2007, 8). Goodley felveti a kérdést, vajon az oktatás milyen mértékben alkalmazkodik a globalizálódó társadalmi paradigmaváltásokhoz.

E kérdés a magyar pedagógiai szakirodalomban is megjelenik. „Ha az új évezred posztmodern díszletei mögé merészkedünk, [...] egy elképesztő ütemben fejlődő gazdaság és a szegénység globális szélesedésének, illetve mélyülésének ellentmondásaival átítatott éra tárul a szemünk elé” (Tóth, 2016, 22). A neoliberális oktatáspolitikát a neoliberális gazdaságfilozófia tükröződése az oktatásban (Halász, 2010). A neoliberális oktatáspolitikát szakemberei inkább a külső (nem pedagógiai) preferenciákról beszélnek, például a munkaerőpiac igényeiről, a társadalmi struktúra megváltoztatásáról, a modernizációról vagy a politikai legitimációról. Következésképpen már az elvárásoknak való megfelelés mérőeszközeinek kiválasztásába is beleszűrődnek érték kiválasztások (Rado, 2010).

Tóth (2016) állítja, hogy az oktatásnak a piaczgazdasági megfelelésre való törekvése szinte kritika nélkül marad, leszámítva a kapitalizmus társadalmi összefüggéseire való reflektivitást, mint a neveléstudományi kutatásokat és a pedagógiai gondolkodás főáramát (mainstream) meghatározó problémákat: a tömegesedést, a globalizációt, az esélyegyenlőséget, a technikai fejlődést, a posztmodern kihívásait (Rapos–Gaskó–Kálmán–Mészáros, 2011). Tóth (2016) Golnhofer és Nahalka (2001), valamint Wrigley (2007) úgy látja, a pedagógiai gondolkodás főáramát a méltányosság, az esélyegyenlőség, az integráció, a kompetenciaalapú képzés és az élethosszig tartó tanulás határozza meg, ezért módszereket, eszközöket is ezek megvalósításához keres vagy igazít. Kutatásunk e tekintetben releváns. Különösen, mert a versengés alapú pedagógia nem kedvez sem az integrációnak, sem az inklúciónak, tekintve, hogy a versengő tanuló mindig „képes”, következésképpen problémát jelent, hogy a fogyatékossgal élő vagy sajátos nevelési igényű tanuló viszont valamiben mindig mások segítségére szorul (Goodley, 2007, 8.).

Goodley (2007) úgy ítéli meg, hogy a társadalmi igazságosság-pedagógiák irányelveinek terminus-használata jobban kifejezi a befogadást, mint az inkluzív vagy integrált oktatás. Az

európai uniós terminológia viszont az inkluzív pedagógus profiljától és kompetenciáiról beszél. Ezek a szóhasználatbeli eltérések hasonlóak Könczei és Zászkaliczky (2014) fogyatékoságtudományt tárgyaló diskurzusához. Az e fejezetben idézett, egymásnak látszólag ellentmondó kutatók tudományai a társadalmi változásokra reflektálnak úgy, hogy interdiszciplinaritásaik középpontjába helyezik az embert és törékeny természetét.

A kutatás során feltárt szakirodalom nyomán koncepcionális válaszüthoz érkeztünk. Egyik lehetőség, hogy érvelünk és kitartunk az értekezés fő témája, az inkluzív szemléletű pedagógusképzésben alkalmazott terminológia mellett, míg a másik, hogy szóhasználat tekintetében elmozdulunk a társadalmi igazságosság pedagógiái irányába, mivel ez a koncepció áll legközelebb a befogadást szorgalmazó szemléleteket megvalósítani igyekvő társadalmilag igazságos pedagógiákhoz. „Mindig szem előtt kell tartanunk, hogy az iskola pozitív változásokat idéz elő, az oktatást pedig többnek tekinti az egyének tanulmányi előmenetelénél” Goodley, 2017, 185).

Ha elfogadjuk, hogy az inklúzió az oktatáskutatás, de más tudományok, például a szociológia terén (inkluzív társadalom) is a sokszínűség elfogadását célzó szemlélet, ami a társadalmi igazságosság pedagógiáinak gyakorlatában valósul meg, akkor maradhatunk eredeti célunknál, az inkluzív szemléletű pedagógusképzésnek a kulturális fogyatékoságtudomány módszereivel való előmozdításánál, s ez segít abban is, hogy egyértelmű legyen, miért van szükség a társadalmi igazságosság pedagógiáira.

7.4. Az inkluzív pedagógiái szemlélet kialakítását célzó szakirodalmi megalapozás

E fejezetben az Európai Unió inkluzív szemléletű pedagógusok képzését támogató Teacher Education for Inclusion (TE4I) kompetenciaalapú pedagógusképzést bemutató dokumentumát és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiái és Pszichológiai Karán összeállított, az integrált oktatásra felkészítő programot tekintjük át. A fejezet célja összhangban van kutatásunknak azzal a célkitűzésével, amely fel kívánja tárni az inkluzív szemléletű pedagógusképzés irányába tett lépéseket.

E kutatásban az inkluzív szemléletű pedagógus fogalmán nem kizárólag az *Inklúziós Index* (Booth–Ainscow, 2009) szerint oktató nyitott iskolák pedagógusait értjük, hanem minden jelenlegi és jövőbeli befogadó szemléletű oktatót, jóllehet a hivatkozott dokumentum szemlélete, fogalmi rendszere visszatükröződik abban a projektben, amelyről e fejezetben

beszélünk, miután kidolgozói között jelentős szerepet vállalt Tony Booth, az inkluzív oktatás ismert szószólója.

A fogyatékoságtudomány érzékeny és kritikus megközelítésére hivatkozva Goodley (2007) a megbélyegző kirekesztés konnotációval használja az inklúzió fogalmat Booth és Ainscow (2009) szemléletével szemben. Goodley e szembenállása a befogadó oktatásra az inklúzió szót alkalmazó oktatáselmélettel és oktatáspolitikai gyakorlattal a fogyatékoságtudomány kontextusára hivatkozva nem támogatja a fogyatékoságtudomány emancipációs törekvéseit. A pedagógiai szakirodalom és az oktatói gyakorlat azonban, úgy tűnik, negligálja Goodley (uo.) érveit, és Booth és Ainscow inklúzió-értelmezését részesíti előnyben. A mai pedagógiai diskurzusban az inklúzió „a diszkriminációmentesség, az esélyegyenlőség és a méltányosság társadalmi kihívásaira adott reakcióként jelent meg, és a pedagógiában is jelentős szemléletváltást eredményezett (Rapos–Gaskó–Kálmán–Mészáros, 2011, 35).

Az Európai Unió 2012-ben összegzett pedagógiai projektje (Watkins, 2012) értelmében az inkluzív pedagógia szemlélet, a nyitottság pedagógiája. A Teacher Education for Inclusion (TE4I) célja az volt, hogy feltárja, miként készülnek fel a különféle országok pedagógusai az inkluzív nevelésre, oktatásra. Az inkluzív pedagógus profilját kialakító projektben huszonöt ország szakemberei vettek részt, hangolták össze nézeteiket és oktatáspolitikai irányelveiket. A hároméves projekt során a szakemberek azonosították, meghatározták azokat az alapvető készségeket, tudásanyagot, értelmezést és értékrendet, amelyek specializációtól, kortól, a tanítványok életkorától és iskolatípustól függetlenül nélkülözhetetlenek a tanári pályán (Watkins, 2012). A projekt fő célja az inkluzív pedagógus profil (Profil) kialakítása volt, ami a European Agency for Development in Special Needs Education irányításával történt. A célcsoportot a pedagógusképzés szereplői, oktatáspolitikusok, a pedagógusképzésben érintett döntéshozók alkották (Watkins, 2012). A dokumentum elsődleges szerepe, hogy ösztönözze az inkluzív szemléletet előmozdító pedagógiai programok kidolgozását a részt vevő országok és a pedagóguskompetenciák kontextusában (Watkins, 2012). A Profil részletes ismertetése kívül esik ezen értekezés fókuszán, néhány elemét azonban fontosnak tartjuk áttekinteni.

Az inkluzív szemléletű pedagógus kompetenciáit e négy alapérték diskurzusában határozza meg a dokumentum:

1. a tanulói sokszínűség – a tanulók különbözősége érték és forrás, amelyből merít a pedagógus az oktatás során;

2. minden tanuló támogatása – a tanárok személyre szabott, magas elvárásokat támasztanak a tanulókkal szemben;
3. együttműködés, team-munka – az összehangolt csoportmunka alapértelmezett megközelítés minden szereplő számára;
4. folyamatos önfejlesztés – a tanítás állandó tanulást jelent, a pedagógus elkötelezett az egész életen át tartó tanulás mellett (Watkins, 2012).

Meg kell jegyeznünk, hogy sem a fogyatékoságtudomány, sem a kritikai fogyatékoságtudomány sem pedig a kulturális fogyatékoságtudomány mint az inkluzív szemléletet előmozdító elméleti bázis – emancipációs törekvései ellenére – közvetlen módon nem fedezhető fel az áttekintett dokumentumban.

Az általános célok, a négy alapérték ösztönző hatása a hazai pedagógusképzés programját is inspirálta. Bár a TE4I-projekt dokumentuma általános célokat fogalmaz meg és rendel konkrét pedagóguskompetenciák mellé, továbbá biztosítja, hogy a különféle országok kulturális kontextusában kerüljön sor a pedagógusképző programok kidolgozására, hazánkban már mutatkoznak gyakorlati megoldások inkluzív szemléletű pedagógusok képzésére.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának *Osztatlan tanári képzés tanári felkészítő programja a pedagógiai-pszichológiai tárgyak és összefüggő egyéni gyakorlat tanterve 12 féléves képzés az 2015/2016-os tanévtől* című programjában csekély mértékben bár, de megtalálható a fogyatékosággal élő hallgatók fogadására történő felkészítés.

A *Személyiségfejlődés és egyéni sajátosságok* tantárgyblokkban szereplő TANO-205 *Pedagógiai tapasztalatok, nézetek – gyermekkép és egyéni sajátosságok* nevű tantárgy ajánlottirodalom-olvasmánylistáján szerepel Bognár Virág (2010) autizmussal élő emberek sajátosságait bemutató könyve, Böszörményi Gyula (2003) mozgássérült emberek szegregált intézetét ismertető műve és Helen Keller siketvakon élhető világot leíró memoárja.

A kötelező és az ajánlott irodalmat tartalmazó listán több, az inkluzív szemléletet tükröző megközelítést, az adaptív oktatást bemutató szakirodalom található. Az adaptivitáson olyan alkalmazkodó fejlesztés és fejlődés értendő, amely egyszerre veszi figyelembe „az egységesség és differenciáltság” szempontjait, közelítsünk bár az egyének, a csoportok, valamint az intézmények igényei felől (M. Nádasi, 2010). Az adaptivitás és az inklúzió összevetéséből kiderül, hogy az adaptív-befogadó iskola programjának kidolgozói számára az inklúzió szemléletet, interpretációt jelent, amire később „egyfajta pedagógiai, sőt társadalmi gyakorlat” épül (Rapos–Gaskó–Kálmán–Mészáros, 2011, 162). Mind az inklúzió, mind az

adaptív-befogadó oktatás lényege az egyéni képességek kiteljesítése. Mindkét megközelítés olyan feladatokat ró a pedagógusokra, tanárookra, ami módszeres, tudatos és következetes felkészüléssel, felkészítéssel integrálható a pedagóguskompetenciákba.

Áttekintve a programot megállapítottuk, hogy az osztatlan képzésben tervezett tizenkét féléves oktatásban szereplő húsz tantárgy irodalmi kínálatában műfaját tekintve egy szerkesztett fogyatékoságmemoár (Helen Keller: *Csendes, sötét világom*), egy kutatók által szerkesztett tényfeltáró kötet (Bognár Virág: *Láthatatlanok*) és egy fogyatékoságmemoárszerű, insider szemszögből megírt, a megélt tapasztalat és fikció határmezsgyéjén egyensúlyozó kötet (Böszörményi Gyula: *Fiókszavak*) szerepel. Az adaptív-befogadó oktatás vonatkozásában is hasonló nyitottságról beszélhetünk; egyszer a kötelező olvasmányok között, három alkalommal az ajánlott olvasmányok listáján találtunk az adaptív oktatás vonatkozásában javasolt szakirodalmat. Az osztatlan képzés sokszínű irodalmi kínálata elsősorban nyitottságot, pedagógiai szemléletváltást és rugalmasságot sugall, ugyanakkor nélkülözi a kulturális fogyatékoságtudomány kínálta szak- és szépirodalmat.

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának 2015/2016-os tanévet megelőző osztott pedagógiai képzésprogramjában a *Tanári mesterszak távoktatási program A/II. A szakindítási beadvány indoklása – A képzésikapacitás bemutatása* című dokumentumból kiderül: a programban szerepel az „inkluzív nevelés tanára” képesítés megszerzése, e képesítéshez társul az ajánlott irodalmat az áttekintett program mégsem tartalmaz. Ugyanennek a dokumentumnak az *A/III. A pedagógiai-pszichológiai modul tanterve, a tantárgyi programok leírása* című ismertetőjében, a *Mindenki iskolája* címszó, tantárgyi megnevezés alatt találtuk az adaptív nevelés, inkluzív nevelés témát, az ajánlott irodalom azonban nem tartalmazott sem fogyatékoságmemoárt, sem fogyatékosággal élő írók által írt, szerkesztett vagy kommentált irodalmat. A kulturális fogyatékoságtudomány mint kulturális diskurzus nem szerepel a pedagógusoknak a befogadó oktatásra való felkészítésében.

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának nyitottságát jellemzi, hogy a 2012/2013-as tanév tavaszi félévében kurzust indított *A sztereotípiákon túl – A fogyatékoság irodalmi ábrázolásainak kritikai (és kritikus) elemzése* címmel, azzal a céllal, hogy megkönnyítse a többségi környezet leendő pedagógusainak és sokszínű tanulóinak megismerését, továbbá a fogyatékosággal kapcsolatos sztereotípiák újragondolását.

A kurzus hallgatói szépirodalmi művek fogyatékosággal élő karakterein, valamint fogyatékoságmemoárok részletein keresztül elemezték az írók és a saját maguk fogyatékosághoz társított attitűdjüket, nézeteiket. Fontosnak tartottuk a kurzus anyagának összeállítása során, hogy a jelenből és hazai talajról induljunk el, így érzékeltetve a téma

relevanciáját, ezért egy Böszörményi Gyula mozgássérült íróval készült rádióinterjúval kezdtük beszélgetésünket a sztereotípiákról, amit az író *Kucó* című monodrámájának olvasása követett. Majd egyre távolabb haladtunk az időben, például John Steinbeck *Egerek és emberek* című remekművéig.

Az olvasmánylista összeállítása során törekedtünk rá, hogy különféle fogyatékossgal élő személyeket különféle társadalmi közegben és struktúrában mutassunk be, tükrözve a Biklen és Bogdan (1977) sztereotípialistát és a korok fogyatékossgal élő karaktereinek ábrázolásait. Igyekeztünk a hallgatók érzékenységet figyelembe venni, ugyanakkor őket is kértük, hogy hozzanak a témában általuk fontosnak tartott irodalmi vagy filmbeli példákat. Különféle megfigyelési szempontokkal igyekeztünk felhívni hallgatóink figyelmét a fogyatékossgokból adódó világérzékelés sajátosságaira. A kurzust a hallgatók nem kizárólag látássérültek számára akadálymentes prezentációival zártuk. A szabadon választható szemináriumon mindösszesen három hallgató vett részt (Hoffmann–Flamich, 2015, 96). Úgy véljük, hasonló profilú kurzusok kiegészíthetik az inkluzív nevelésre felkészítő modult.

8. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS METODOLÓGIAI BEÁGYAZÁSA

Az előző fejezetben bemutatott deduktív kutatási fázist követően különös elkötelezettséggel indultunk el az empirikus vizsgálatok irányába. A kutatás első helyen kiemelt célja, hogy feltárjuk a vak és aliglátó, közép- és felsőoktatásban idegen nyelvet, szakmai idegen nyelvet és idegen nyelven tanuló diákok és idegen nyelvet, szakmai idegen nyelvet és idegen nyelven oktató tanáraik vaksággal kapcsolatos nézeteit.

Megfogalmazódott bennünk, hogy a cél megvalósításának egyik elemeként számokkal támasztjuk alá a megélt tapasztalatokra alapozott feltevésünket. A számok alkalmasak a távolról való közelítésre, a szavak pedig a személyes, fókuszált narratívák bemutatására, ezért a kutatás módszere a kvantitatív adatokra is építő kvalitatív kutatásmetodológia találkozási pontján létrejött kombinált kutatási módszer. Így a kikérdezéshez kérdőíveket, a félig strukturált interjúkhoz irányadó kérdéseket szerkesztettünk. A kérdőívek zárt és nyílt kérdéseket egyaránt tartalmaznak, az interjúk pedig annyira mozdulnak el a narratív interjúk irányába, amennyire résztvevőink úgy érzik, messzebből kell közelíteniük a témához mondanivalójuknak szemléltetése, könnyebb megértése céljából. Ilyen elmozdulás lehet a motiváció elvesztésének vagy megerősödésének magyarázata, amelynek feltárására a kvalitatív kutatási módszereket is hiteles forrásnak tekintő jelenkori társadalomtudomány paradigmái és módszerei nyújtanak elméleti megalapozást és megvalósítási lehetőséget.

A modern társadalomtudományokra jellemző diverzitás évszázados ismeretelméleti és tudományfilozófiai kérdésekre adott válaszok spektruma. Ezért a megfelelő módszertani ismeretekből adódó technikák alkalmazásán túl a holisztikus megközelítés értelmében célszerű végiggondolnunk, milyen „tudományos értékrendbe, világképbe” helyezve tesszük fel az általunk megfigyelt jelenségekre vonatkozó kérdéseinket (Szabolcs, 2001, 14).

Kutatásunkban az alkalmazott kutatási módszerek összehangolására törekedtünk. A holisztikus megközelítés érdekében fontos szempont volt, hogy a kvantitatív adatok mellett helyet kapjon a saját élmény mint kutatói pozíció, mint kiindulási pont és mint a kutatás tárgya. Mivel a kutatás nézeteket vizsgál, prioritást élvez a nézeteket jelentős mértékben formáló megélt tapasztalat, amelyet zárt és nyílt kérdéseket tartalmazó kérdőív és félig strukturált, tematikus interjú segítségével tárunk fel.

Bár e kutatásban résztvevőink segítségével számos ponton fogalmazunk meg olyan általánosításokat, amelyek a fogyatékossgal élő személyek populációjára vonatkoznak, mégsem célunk, hogy további, különféle fogyatékossgáttípussal élő emberekre vonatkozó

általánosításokat nyilatkoztassunk ki. Céljaink között szerepel, hogy a kultúránk által átörökített, hagyomány-alapú „tudás”-t (Babbie, 2001, 21), valamint a fogyatékossgal élő emberrel kapcsolatos vélt tudást, már kialakult nézeteket (Bárdossy–Dudás, 2011, 7) tárjuk fel a „megélt tapasztalatok” (Katona, 2014) tükrében, egyetlen fogyatékossgátípussal, a vaksággal élő emberek közegeiben. Stratégiánk induktív (Falus, 2000), kutatási módszerünk a kombinált megközelítés.

8.1. A kérdőíves kikérdezés e kutatásban

A társadalomtudományi, pedagógiai kutatásokban gyakran alkalmazott kutatási módszer a kérdőíves kikérdezés (Kontra, 2011; Horváth, 2004; Szokolszky, 2004; Babbie, 2001; Falus, 2000). „Ha meg akarjuk tudni, hogyan érznek az emberek, hogy mit élnek át és mire emlékeznek, mihez hasonlíthatóak az emócióik és az indítékaik, mi készteti őket arra, hogy azt tegyék, amit tesznek – miért nem kérdezzük meg őket?” (Gordon Alportot idézi Szokolszky, 2004, 185) E gondolat a modern társadalmak szemléleteinek eredménye és alkalmazása tudományos kontextusban. E kutatás arra keres választ, hogyan érznek, illetve mit élnek át résztvevőink, ezért többféle eszközzel kérdezzük ki őket. Ezen eszközök egyike a kérdőíves kikérdezés, amelyre e kutatás kezdeti, „exploratív”, a nézeteket általánosságban vizsgáló szakaszában (Szokolszky, 2004, 186) került sor.

A kérdőív megtervezése és elkészítése során figyeltünk arra, hogy kérdőívünk zárt és nyílt, direkt és indirekt (Horváth, 2004) kérdéseket egyaránt tartalmazzon. A „bemelegítő kérdéseket” követően általános értelemben, távolról közelítettünk a kutatás fókuszpontja, a vaksággal és az integrált oktatással kapcsolatos nézetek felé (*1. melléklet*).

8.2. A kvalitatív, félig strukturált interjú jelentősége e kutatásban

„Azok a történetek a legjobbak, amelyek felkavarják az emberek szívét, lelkét, értelmét, és ezzel új lehetőségeket adnak arra, hogy az emberek magukba nézzenek, s a problémákról, emberi mivoltukról elgondolkozzanak. Az a kihívás áll a tudomány előtt, hogy teljesebben szolgálja ezt a célt” (Reason, 1981, 50, idézi Seidman, 2002, 19). Mint a kutatásunk relevanciáját igazoló narratívák rávilágítottak, vak és aliglátó emberek befogadása, oktatása tekintetében van miért magunkba néznünk, van miről elgondolkodnunk. Ezért a számszerűsített

adatok mellett olyan történeteket is vizsgálunk, amelyek nem előre elkészített elemekre kifejtett reakciókra épülnek, hanem személyesen átélt tapasztalatokat adnak vissza a saját szavaikkal, ami erősebb érzelmi érintettséget közvetít, mint a kérdőíves kikérdezés által kínált lehetőségek abban az esetben is, ha a kérdőív a zárt kérdések mellett nyílt kérdéseket is tartalmaz.

Ellentétben a kérdőíves kikérdezés során alkalmazott módszerrel, a fókuszpont távolról történő megközelítésével, az interjúkérdések megtervezésénél a résztvevő közeli helyzetétől távolodtunk az általános meglátások, az általánosítások vagy a résztvevő által megfogalmazott összegzés, tanácsok irányába (2–3. *melléklet*). E megoldással lehetőséget kívántunk nyújtani arra, hogy résztvevőink javaslatot tehessenek, melyek azok a faktorok, amelyeknek a meglátásuk szerint az inkluzív szemléletű pedagógusképzés integráns részét kellene képezniük. Ez az attitűd megerősíti az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán működő Fogyatékoságtudományi Doktori Műhelyben megfogalmazott, fogyatékossgal élő személyekkel végzett, kutatásetikai szempontból tisztázott egyenlő hatalmi viszonyokat és a fogyatékossgal élő személyek iránti tiszteletet.

8.3. A harmadik, a kombinált paradigma – és e kutatásban betöltött szerepe

A létező kutatási paradigmák és a diverzitás mint kutatói szemlélet életre hívta a harmadik, a kombinált paradigmát (Flick, 2009; Sántha, 2013, 82), mivel a kvantitatív és kvalitatív kutatási paradigma inkább kiegészíti, mint kioltja egymást (Flick, 2009). A lehető legszélesebb körű vizsgálathoz e harmadik paradigma bizonyult a legmegbízhatóbbnak, mivel több nézőpontból vizsgáljuk a szubjektív–objektív kérdés (Sántha, 2013, 86). E kutatás a kombinált paradigma elemeire, kvalitatív és kvantitatív adatokra épül. A kombinált paradigma módszertani tervezési modelljei az alábbiak:

A konvergens, párhuzamos tervezés modellje (Creswell, 2012):

E modell esetében a kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtés egy időben, párhuzamosan történik, majd az adatok értelmezése külön-külön valósul meg. A két adatbázis bőséges információt biztosít a kutatási probléma megértéséhez, ugyanakkor többféle vonatkozásban is lehetőség nyílik az adatok összehasonlítására. Végül pedig az adatok értelmezése zárja le a folyamatot (Sántha, 2013, 86).

A szekvenciális tervezés modellje:

A kutatási folyamat eltérő fázisaiban követik egymást az adatgyűjtés különböző kvantitatív vagy kvalitatív módszerei. Szokolszky (2004) szerint ez esetben a Creswell-féle

főmódszer–almódszer problematikájával szembesülünk. A módszer lényege, hogy az al módszer „kiszolgálja” a főmódszert a minél mélyebb összefüggések felderítése céljából. Mind a kvantitatív, mind pedig a kvalitatív módszer lehet a kutatás főmódszere vagy al módszere. A nagyobb múltra visszatekintő kvantitatív kutatási módszer nem élvez prioritást. Így e modell lehet értelmező vagy felderítő. Amennyiben értelmező, szekvenciális tervezésről beszélünk, úgy a kvantitatív adatgyűjtést követi a kvalitatív adatgyűjtés, majd az elemzés, végül pedig az értelmezés. A felderítő, szekvenciális modell esetében a folyamat a kvalitatív adatgyűjtéssel veszi kezdetét, amit a kvantitatív adatgyűjtés követ, utána megy végbe az elemzés, míg végül az értelmezés teszi világossá a kutatást (Sántha, 2013, 87).

A harmadik paradigma kizárólag kronológiai elnevezés, így nem határoz meg fontossági sorrendet (Sántha, 2013).

Jelen kutatás részben követi a felderítő tervezés modelljét, mivel a kérdőíves kikérdezés előtt gyűjtöttünk „megélt tapasztalat”-alapú narratívákat a kutatás témájának, majd pedig céljainak megfogalmazásához. A kérdőív tartalmaz nyílt kérdéseket, így a kvalitatív kutatásra jellemző narratívák is szerepet kapnak a nézeteket vizsgáló dokumentumban. Mindazonáltal a kérdőívet követően is készültek félig strukturált tematikus interjúk, amelyek nélkül megközelítőleg sem kapnánk teljes képet a vizsgált témát illetően

8.4. A fogyatékossgtudomány alkalmazott kutatási módszerei: inkluzív kutatási módszerek

Insider kutatóként gyakran érezzük a fogyatékossggal élő személyek élethelyzetét, perspektíváit vizsgáló kutatás közben – hasonlóan más tárgykörben végzett vizsgálatokhoz –, hogy az elmélet és a gyakorlat között óriási szakadék tátong (Falus–Ollé, 2008, 15). Jelen kutatás e szakadékot kívánja áthidalni oly módon, hogy célja megvalósítani az inkluzív kutatásmetodológia szemléletét és gyakorlatát. Inklúziót kutatni ugyanis kizárólag a célcsoport aktív részvételével lehet (Heiszer–Katona–Sándor–Schnellbach–Simkó, 2014).

A napjainkban tapasztalható holisztikus kutatásfelfogás értelmében a megélt tapasztalaton alapuló kiindulási pont nem jelent elfogultságot. Goodley (1999) álláspontja szerint a non-pozitivist tudományszemlélet kutatásaiban ma már az objektivitást a szubjektivitás váltja fel, így a kutató szubjektivitása inkább a kutatás erősségének, mint gyenge pontjának tekinthető.

E szubjektivitás vagy erősség jelenik meg az emancipatív kutatásokban, ahol „minden irányító és ellenőrző szerepet a fogyatékossggal élő személyek (kutatók) látnak el. [...] Ők

határozzák meg a kutatás főbb céljait, módszereit, és döntenek az adatok feldolgozásáról, felhasználásáról” (Marton–Könczei, 2009, 6). Elvárás továbbá, hogy az emancipatív kutatások eredményei mindenki számára legyenek hozzáférhetők (Marton és Könczei, uo.).

Oliver (1992, 110) szerint minden, az emancipatív kutatáshoz hasonló paradigma a társadalomtudomány tárgykörében végzett pozitivistá szemléletű kutatások „valódi tudás” központú szemléletére vonatkozó kritikus vélemény. Az emancipatív paradigma a bármilyen társadalmi közegben történő politikai elnyomás tudományos reflexiója (Flamich, 2017).

Oliver (1992, 110) hangsúlyozza, hogy az emancipatív kutatás nem szorítkozik a fogyatékoságtudományra. Ami újjá teszi e tudományos paradigmát, az az a szemlélet, amely szerint a hatalom a kutatások korábban tárgyként, immár azonban alanyként kezelt résztvevőjének kezében van (Oliver, 1992, 111). Marton és Könczei (2009), Mercer (2004) megállapításához hasonlóan, főleg a fogyatékoságtudomány kontextusában értelmezi, tartja relevánsnak ezt az új paradigmát, és megjegyzi, hogy e diszciplína a fogyatékoság szociális modelljének, valamint a fogyatékosággal élő személyek jogi mozgalmainak eredményeit a tudományos életben tükröző kutatói irányzat, attitűd és kutatási technikák összessége (Marton–Könczei, 2009, 6).

A fogyatékosággal élő személyeket érintő, a velük kapcsolatos tudományos kutatások az 1950-es években kezdték felkelteni a társadalomtudósok érdeklődését. A megközelítések azonban elsősorban medikális vonatkozásban foglalkoztak a fogyatékoság fogalmával (Barnes, 2009; Marton–Könczei, 2009). Barnes a következő három aspektust emeli ki a korai fogyatékosággal kapcsolatos szakirodalomból: az orvos–beteg-kapcsolatot, itt Parsons (1951) munkájára hívja fel a figyelmet; a stigmát, amelynek kapcsán Goffman (1963), Scrambler és Hopkins (1986) írásai szerepelnek, majd pedig az intézményesítés, ez esetben Goffman (1961), Miller és Gwynne (1972) tanulmányait említi.

Az emancipatív kutatás egyezik a normalizációs elveket tekintetbe vevő társadalomtudományi kutatásokkal, ami alátámasztja a fogyatékoságtudomány multidiszciplináris természetét (Marton–Könczei, 2009, 7). Barnes (2001) és Oliver (1992) szerint az emberi jogi tényezők mellett vagy azok következtében a fogyatékosággal élő személyek az érdeklődés homlokterébe kerültek, következésképp egyre nagyobb számban végeztek fogyatékosággal kapcsolatos kvantitatív és kvalitatív kutatásokat. Mivel a kutatási adatokat sok esetben helytelenül értelmezte a média és a politika, az összefüggések helyes értelmezéséhez fogyatékos írók, tudósok aktív színrelépésére volt szükség (Barnes, 2001, Marton–Könczei, 2009). Barnes (2009), Marton és Könczei, (2009), Heiszer és mtsai (2014), valamint Katona (2014) szerint az emancipatív kutatás mára már paradigma, ugyanakkor

térhódítása, elismerése hosszú folyamat, ami még korántsem ért véget, viszont minden kutatás óriási előrelépést jelent a fogyatékossgal élő ember társadalomba történő befogadása tekintetében (Flamich, 2017). Marton és Könczei (2009, 11) megjegyzi, hogy az emancipatív kutatásokra világszerte egyre szélesebb körű igény mutatkozik.

Kleege (2002, idézi Flamich, 2017) saját élményei alapján írja: az az újdonság, hogy az oktató fogyatékos, az idő múlásával természetessé válik, így az a gyakorlat is természetes lesz, ami mássá teszi az óravezetést. Fogyatékossgal élő egyetemi oktatók (Brueggemann, Garland-Thomson és Kleege, 2002) tapasztalatai sugallják, hogy az integrált oktatás sikere összefügg a fogyatékossgal élő oktatók, kutatók tapasztalataival. Ezen a nyomon továbbhaladva feltételezhetjük, hogy tapasztalataik beépítése a pedagógusképzésbe további sikereket eredményez.

A fogyatékossgatudomány minden kétséget kizáróan olyan tudományos pillér, amely lehetővé teszi, hogy kategóriák nélkül gondolkodjunk az emberről és képességeiről, így szükség van a megélt tapasztalataira. Ez az igény esélyt teremt a fogyatékossgal élő kutatók tudományos megnyilvánulására is. A fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos inkluzív kutatások módszere lehet participatív vagy emancipatív. Participatív módszerről abban az esetben beszélünk, mikor a fogyatékossgal élő személyek aktív résztvevői, insider szakértői a kutatásnak (Katona, 2014), míg emancipatív kutatások abban az esetben valósulnak meg, amikor fogyatékossgal élő kutató állítja össze, szerkeszti meg, építi fel, majd pedig végzi magát a kutatást (Marton–Könczei, 2009). Ez a kutatás emancipatív.

Behar-Horenstein és Feng (2015) állítása szerint a kutatások résztvevőinek véleményét a kutatási megközelítés hozza felszínre és erősíti fel, valamint teszi lehetővé marginalizálódott helyzetük megszűnését.

„Az emancipatív kutatások alapjául részben a fogyatékossgatudomány szociális modellje, részben a fogyatékossgal élő emberek mozgalmi szolgálatok” (Marton–Könczei, 2009). A fogyatékossgal élő emberek mozgalmi világszerte azzal a szándékkal indultak, hogy megváltoztassák a többségi társadalom szemléletét, és egyértelművé tegyék: a fogyatékossgal élő embereknek is ugyanolyan ranggal és egyenlő jogokkal kell részt venniük a társadalmi életben. E szándék és határozott állásfoglalás jelent meg az akadémia világában, és mutatkozik meg a participatív és az emancipatív kutatási paradigma elméletében és gyakorlatában. A participatív kutatásokban fogyatékossgal és nem fogyatékossgal élő emberek közösen vesznek részt a kutatások tervezésében, kivitelezésében, az emancipatív kutatásokat azonban kizárólag fogyatékossgal élő kutatók végzik. Az emancipatív kutatások alapelve, hogy azok az emberek vezessék a kutatásokat, akiknél a speciális tudás van (Marton–

Könczei, 2009), mivel ők ismerik legjobban a saját életüket, szükségleteiket, a gátló és segítő körülményeket (Stalker, 1998), így releváns, más módon meg nem ismerhető elemekkel gazdagítják a kutatásokat, és növelik azok hitelességét. Az emancipatív kutatások egyre szerteágazóbb alkalmazása részét képezi a fogyatékossgal élő emberek civil jogaikért folytatott harcának.

8.5. A kutató pozicionálása: az insider-szerep

„A fogyatékossg értelmezési keretén belül az olyan érzékeny témák kutatása, mint a hegemon hatalmi struktúrák [...] kérdése számos etikai, politikai, metodológiai kihívás elé állítja a kutatót” (Hernádi, 2014, 74). E kutatói érzékenység abban az esetben sem hagyható figyelmen kívül, ha a kutató nem kívülről érkezik a kutatandó közösséghez. A fogyatékossgtudomány vonatkozásában, illetve az azonos fogyatékossgnak tulajdoníthatóan az etikai dilemmák mellé egyéb kihívások is társulnak. Ilyen kihívás lehet a kutató helye és megítélése a saját közösségén belül. Hernádi (2014, 75) dilemmája és kérdései a fogyatékossggal kapcsolatos kutatások fogyatékos és ép kutatói kontextusában teljességgel kivetíthetőek a fogyatékos kutató és a még diplomaszerezés előtt álló fogyatékos résztvevő vonatkozásában. Ez a viszony komplex, a fogyatékos (vak) identitás elfogadása, elutasítása, a többségi oktatási környezetben való helytállás a kudarcok és sikerek kontextusában, a hallgatói passzivitásban, ellenállásban figyelhető meg e kutatás során. Insider kutatóként úgy tapasztaltuk, az integráció is, mint ahogy a speciális iskolai környezet is szerepet játszik a fogyatékos identitás kialakulásában és a fogyatékos kutatóhoz, a fogyatékossggal kapcsolatos kutatásokhoz való viszonyában.

Akár kívülről, outsider kutatóként, akár belülről, insider kutatóként kezdünk egy-egy téma kutatásához, céljainak megfogalmazásához, a kapott eredményeken megfigyelhető, honnan közelítünk (Naeke–Kurylo–Grabowski–Linton–Radford, 2011). E kutatás témáját, céljait, kérdéseit jelentős mértékben meghatározza az út, amelyet végigjártunk, amíg „különös teremtnényből” (Bourne, 1913/1974) nyelvtanárrá, majd insider kutatóvá értünk.

Az út tanulságai, valamint tanítványaink többségi környezetben tapasztalt tanulási élményei arra ösztönöztek, hogy elkezdjük a többségi oktatási környezetben szerzett tapasztalatokból kiindulva a kihívásokat kutatni, látássérült nyelvtanárként megkülönböztetett figyelmet szentelve a látássérült személyek idegennyelv-oktatásának. A látássérült személyek társadalmi befogadása iránti nyelvtanári és kutatói elkötelezettség és e kutatás mindkét csoportjába sorolható résztvevőivel osztozó pragmatikus tudás olyan aspektusok feltárását is

lehetővé teszi, ami outsider kutatóként vagy teljességgel lehetetlen, vagy csak nehézségek árán és részlegesen oldható meg, jóllehet módszertani vonatkozásban nem közelítünk a kutatás témájához. A vaksággal kapcsolatos nézetek vonatkozásában azonban igen, mivel meggyőződésünk, hogy e nézetek pedagógiai és hétköznapi értelemben részét képezik a kihívásnak. A téma azonban még insider kutatói pozícióinkból adódóan is egyike azoknak a tényezőknél, amelyekkel kapcsolatban Hernádi (2014) különleges érzékenységre utal.

Az utóbbi időben ez a kutatói érzékenység egyre gyakrabban jellemzi a kutatói megközelítéseket. Fél évszázaddal ezelőtt teljességgel elképzelhetetlen volt, hogy fogyatékkal élő kutatók irányítsák a kutatásokat, ma azonban látható a kutatás demokratizálása (Stringer, 2007). Hagyományos értelemben már nem létezik határ a kutató és a kutatás alanya között. E kutatói szerep és a pozícióváltás a kutatott közösséget is a korábbiakhoz képest más pozícióba, szerepkörbe helyezi (Kerstetter, 2012). Így módon a kutató a közösség tagjává válik (Flick, 2009), így kutatását már mint a közösség tagja végzi. E kutatásokat nevezzük insider kutatásoknak (Greene, 2014). Az insider kutatói megközelítés, kutatási paradigma az etnográfia, az antropológia és a szociológia területéről indult el például a fogyatékkosságtudomány irányába (Sikes–Potts, 2008).

Greene (2014) úgy véli, az insider kutatások homlokterében szinte kizárólag a kutatás témája és problémája áll, és ez abban is megnyilvánul, hogy a kutatók gyakran tekintenek el attól, hogy önmagukat pozicionálják a kutatás során. E kutatás azonban kivételt képez, mivel emancipatív, ami itt annyit jelent, hogy nem egy-egy közösség kultúrájának megértése okán csatlakoztunk kutatásunk egyik vagy másik célcsoportjához, hanem mindkét csoportban elfoglalt helyünk késztetett arra, hogy egy olyan problémát kutassunk, ami mindkét csoportot, azaz a vak és aliglátó hallgatók, valamint a nyelvtanárok csoportját is érinti. Greene (2014) aláhúzza, hogy az insider kutatások elsősorban participatív természetűek, a fogyatékkosságtudomány esetében azonban az emancipatív kutatások is az insider kutatások kategóriába tartoznak.

Az insider kutatások térnyerése a neveléstudomány kontextusában is megfigyelhető. Prioritása a reflektivitás vonatkozásában mutatkozik meg (Greene, 2014). Alapja a reflektív tanítás mélyén rejlő motivációs faktor, a „kollegiális jelleg” (Szivák, 2014, 24). A módszer alkalmazásával felelősségteljesebb szakemberek képzését tűzték ki célul (Szivák, uo.). Szivák ugyan nem beszél az insider kutatások emancipatív jellegéről, ám a reflexió a tanuló, a tanár, majd pedig a kutató aktív részvételét rögzíti, és felfogása tekintetében emancipatív, insider szerepbe helyezi valamennyi résztvevőt (Greene, 2014).

Minden olyan kutatás, tanulmány insider kutatásnak tekinthető, amit a kutató saját közösségével kapcsolatban, a közösség aktív részvételével vagy a kutató saját társadalmi csoportján belül készít (Naples, 2003, 46). Loxley és Seery (2008) szerint insider kutatásoknak azok a kutatások nevezhetők, amelyeket a társadalomtudományok hívnak életre, és amelyeknek kutatói rendelkeznek a kutatott közösség kulturális, biológiai, munkahelyi vagy több egyéb tulajdonságával.

Az insider mint a kutatói diskurzusban releváns fogalom 1972-ben Robert Merton szociológus munkája nyomán született. Értelmezésében az a személy minősül insidernek, aki a kutatott közösségével kapcsolatos a priori (Marton és Könczei, 2009 szerint speciális) tudással rendelkezik. Hellowell (2006) annyiban egészíti ki Merton definícióját, hogy a közösségre vonatkozó tudás birtoklása nem csak abban az esetben lehetséges, ha az egyén tagja a kutatott közösségnek.

Greene (2014) megállapítja: a kutatók gyakran vélik úgy, hogy az insider kutatások szembemennek az objektív, outsider megközelítésben készült kutatásokkal, bár voltaképpen épp az eltérő megközelítés miatt inkább egymást kiegészítő kutatásoknak kellene tekinteni őket. E szembenállás következményeképpen az insider kutatást számos kritika és kétség övezi (Greene, 2014). A kritikus megközelítésen túl, az akadémia körében elismert előnye, hogy a kutató viszonylag könnyen pozicionálja magát a kutatandó közösségben, mint ahogy nem különösebb kihívás számára az orientáció sem.

Greene (2014) szerint lényeges könnyebbséget, így felmérhetetlen előnyt jelent az a tény is, hogy a közösség sajátosságaiból adódó kulturális sokk nem jelenik meg az az insider kutatók attitűdjében, ezáltal rugalmasabban, különösebb nehézségek nélkül veszi kezdetét a kutatás. Mindenképpen kivételes előnyként értelmezhető, hogy a kutató, összehasonlítva az outsider kutatóval könnyebben képes alkalmazkodni a kutatandó közösség életét érintő változásokhoz (Aguiler, 1981). Helyzetükből adódó pragmatikus tudásuk következtében egyszerűbb a kutatók számára, hogy releváns kérdéseket tegyenek fel a közösség számára jól érthető nyelven. Következésképpen képesek a válaszok releváns értelmezésére is (Greene, 2014). Chavez (2008, 481) leszögezi: „az insider kutató képes megérteni a kutatás résztvevőinek kognitív, emocionális, pszichológiai működését múlt és jelen összefüggéseiben”.

Greene (2014) tanulmánya feltárja, hogy az insider kutatás szerepét vitató kutatók is előnyként tekintenek a kutatott közösségen belül megvalósuló interakcióra, továbbá előny a kutatott közösségre vonatkozó sztereotípiák alkalmazásának mellőzése. A kapcsolatfelvételt is az előnyök közé sorolják a kutatók, véli Bell (2005), e kutatás azonban csupán annyiban támasztja alá az állítást, hogy könnyebben találunk lehetőséget a kapcsolatfelvételre. Az ok,

ami miatt azonban nehézségekbe ütköztünk, vélhetőleg az integrált és a speciális iskolák identitástudatot befolyásoló tényezői között is keresendő. A Greene (2014) által kiemelt hozzáférhetőség valóban felmérhetetlen előnyt jelent.

Az insider kutatások kritikáját elsősorban a hátrányok előtérbe helyezése jelenti. A paradigmaváltásokat azonban jól szemlélteti az a tény, hogy ami egykor hátránynak minősült, ma már inkább az előnyöket rögzítő listát gyarapítja. Jól példázza mindezt, hogy Aguilier (1981) úgy látja, az insider kutatók által végzett kutatások elfogultságot tükröznek, ezért nem megbízhatóak, veszélyes rájuk építeni. Aguilier (1981, 15) még kifejezetten hátránynak tekinti a szubjektivitást, Goodley (1999) ezzel szemben viszont már a kutatás előnyei közé sorolja.

Bár számos vonatkozásban nehéz eltekintenünk az előre konstruált sémáktól, és bármennyire inkább az előnyök tekintetében informatív az insider kutatás, fogyatékkal élő kutatók is eltérhetnek attól, hogy a fogyatékoság témakörében végezzenek kutatásokat – jóllehet elsősorban saját közösségük vonatkozásában számít megnyilvánulásaikra a szakirodalom, a gyakorlat (Brown–Boardman, 2011).

E kutatásban, élve az insider kutatás előnyeivel és szem előtt tartva a hátrányait, vállalva az insider kutatói szerepkör dilemmáit és érzékenységet, nyelvtanárként és a kulturális fogyatékoságtudomány szemlélete mellett elkötelezett insider kutatóként figyeljük meg az integrált környezetben való idegennyelv-oktatást. Insider kutatóként tudományos kontextusban és megélt tapasztalatok, narratívák diskurzusának lencsén át vizsgáljuk a befogadó oktatást, és igyekszünk alternatívákat kínálni a pedagógusképzés szereplői számára.

9. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS MENETE

E fejezet célja, hogy bemutassa a kutatás menetét, és megindokolja szakaszainak a sorrendjét, ezáltal lépésről lépésre követhetővé téve a kutatás fokozatait.

9.1. A kutatás tervezése

A kutatás tervezése során igyekeztünk felmérni, milyen stratégiával mutathatjuk be a lehető legholisztikusabb módon a kutatás témáját, ezért arra a meggyőződésre jutottunk, hogy nem szorítkozunk kizárólag a hozzánk eljuttatott vagy nekünk elmesélt személyes narratívákra. Amikor már egészen pontosan kirajzolódott a téma, egyrészt mert akkreditált nyelvvizsgaközpontok, másrészt mert vak tanítványaink jelezték nehézségeiket a nyelvvizsgáztatással kapcsolatosan, harmadrészt pedig mert középiskolás vak tanítványaink osztották meg velünk kudarc- vagy sikerélményeiket, úgy határoztunk, megoldást keresünk, hogy megkönnyítsük a nyelvtanárok és látássérült diákjaik helyzetét. Ezért döntöttünk a kutatás mint a probléma feltárásának lehetséges módszere mellett.

A kutatás menete az alábbi lépésekben történt:

- tájékoztató szakasz;
- a célcsoport meghatározása, kiválasztásának kritériumai;
- a résztvevők toborzása;
- tájékoztatás és az adatok biztonságos, etikus kezelése;
- a kérdőív;
- a félig strukturált interjú;
- az adatok feldolgozása.

Empirikus kutatásunk a kombinált, Cresswell-féle (2012) konvergens párhuzamos módszert alkalmazza, vagyis a kérdőíves kikérdezést és a félig strukturált tematikus interjúk rögzítését párhuzamosan, nem egymás után végeztük.

9.2. A kutatás kezdete: a tájékoztató szakasz

Ez a szakasz két részre osztható. Az első rész a téma keresése, a megfigyelés passzív szakasza, a második a téma meghatározásának tág, aktív szakasza. Régóta foglalkoztat a sikeres nyelvoktatás, mint ahogy régóta foglalkoztat a fogyatékossgal élő személyek társadalmi integrációja is, valamint annak feltételei. Saját tapasztalatokra alapozva megfogalmaztuk számos, látássérültek által és számára rendezett fórumon, hogy az idegen nyelvek oktatása és tudása szorosan kapcsolódik a látássérült, általában a fogyatékossgal élő személyek lehető legsikeresebb társadalmi integrációjához, ezért – éplátású, valamint látássérült felnőtteket és közel tíz éven keresztül gyengénlátó általános iskolás gyerekeket oktató – nyelvtanárként fokozott érzékenységgel kezdtünk tájékozódni a témát illetően a kutatás előkészítési szakaszában (Szokolszky, 2006), elsősorban levelezőlistákon és a szakirodalomban. A levelezőlistákon és a szakmai folyóiratokban megjelent írások egy részét e kutatás relevanciáját indokló leírásban publikációink alapján mutattuk be. Ebben a szakaszban még minden, a többségi környezetben történő tapasztalat narratíváira figyeltünk.

Miután a téma a vak és aliglátó, közép- és felsőoktatásban idegen nyelvet vagy idegen nyelven tanuló fiatalok és idegen nyelvet vagy idegen nyelven oktató tanáraik vaksággal és integrált oktatással kapcsolatos nézeteire fókuszálódott, az általunk átvizsgált források igazolták a téma relevanciáját, ezért tovább tájékozódunk, és közösségi oldalak zárt csoportjaiban és levelezőlistákon kértünk segítséget a kutatáshoz (4. melléklet). Ebben a fázisban arra kértük a közösségi oldalakon, valamint online levelezőlisták tagjaiként regisztrált vak és aliglátó, közép- és felsőoktatásban tanuló diákokat, hogy szabadon beszéljenek arról, milyen tapasztalatokat szereztek az idegennyelv-órákon, írják le, mit szerettek a nyelvórákon, mi nehezítette és mi könnyítette meg az aktív részvételüket.

A tájékoztató szakaszban a látássérült, elsősorban vak és aliglátó tanulók integrált oktatásának lehető legszélesebb spektrumát igyekeztünk áttekinteni, ezért interjút készítettünk két általános és középiskolai integrációban jelentős tapasztalattal rendelkező utazótanárral, valamint az ELTE Fogyatékosügyi Központjának két szakemberével. Ezekkel az interjúkkal a szakemberek szempontjából kívántuk megmutatni azt az utat, amit ma egy, az integrált oktatásban tanuló vak vagy aliglátó tanuló jár végig az általános iskolától a diploma megszerzéséig. Személyes találkozáson alapuló interjú e szakaszban csekély létszámú mintával, kizárólag négy szakemberrel készült.

Az e szakaszban megkérdezett szakemberek kivétel nélkül azt állítják, hogy a tanárok, valamint a vak és aliglátó egyetemi hallgatók többsége számos tekintetben felkészületlen az egyetemi oktatásra. Idetartozik az orientáció, az infokommunikációs kompetencia és bizonyos személyiségjegyek is, amelyek megnehezítik vagy túlhangsúlyozzák a hallgatók önérvényesítési képességeit. Az ELTE Fogyatékosügyi Központja, továbbá az egyetemeken alkalmazott fogyatékosügyi koordinátorok az egyetemek és a tananyag akadálymentes hozzáférésén túl a hallgatók és az oktatók közötti kommunikációs gyakorlat elsajátítását is támogatják, tekintve, hogy az egyetem deklarált célja „az Egyetem fogyatékosügyi politikájának alakítása, a befogadó szemlélet elősegítése, az egyenlő esélyű hozzáférés eszméjének megvalósítása” (ELTE, Fogyatékosügyi Központ, 2017).

A tájékozási szakaszban kizárólag kvalitatív módszerrel gyűjtött adatok, tematikus narratívák szerepelnek.

9.3. A célcsoport meghatározása, kiválasztásának kritériumai

A felsőoktatásban tanuló vak és aliglátó hallgatók létszámát illetően Kovács Krisztina, az ELTE Fogyatékosügyi Központjának vezetője levélben az alábbiakról tájékoztatott:

„Az ELTE-n a 2015/16-os tanévben 56 látássérült, 33 gyengénlátó és 23 vak hallgató tanult. 2014/15-ös tanévben az 53 látássérült hallgató, az Egyetemen tanuló akkori összes fogyatékossgal élő hallgató (N = 306) 17%-a. A látássérült hallgatók száma az utóbbi években a következőképpen alakult:

2009/2010: 45

2010/2011: 49

2011/2012: 50

2012/2013: 41

2013/2014: 45

2014/2015: 53

2015/2016: 56”

E kutatásban 15 vak és aliglátó egyetemi hallgató, 1 vak középiskolás tanuló és 46 egyetemi oktató vett részt. Következésképpen e kutatás nem reprezentatív. Bár a kutatással a látássérült középiskolai tanulók populációját is megszólítottuk, a válaszból jól látható, hogy mindösszesen

egy tanuló vett részt a kutatásban. Ennek okát nem áll módunkban ebben a kutatásban feltárni, kiderítése azonban mindenképpen indokolt lenne.

A felsőoktatásban tanuló összes látássérült hallgató létszámát illetően az Emberi Erőforrások Felsőoktatás-politikai Főosztály Hallgatói Ügyek Osztálya küldte el a FIR-ben 2006. és 2015. május 5-ig rögzített adatokat, amelyek értelmében a 2006 és 2015 közötti adatok 318 gyengénlátó és vak hallgatóról számolnak be. A vak és aliglátó, valamint a gyengénlátó személyek arányáról nem áll rendelkezésünkre információ.

„Amennyiben kisszámú nehezen hozzáférhető populációk állnak a kutatás homlokterében, a nem valószínűségi minták alkalmazása jogos és elkerülhetetlen” (Szokolszky, 2006, 36).

A kutatás kisszámú populációja a 2015/2016-os tanév látássérült hallgatóit, továbbá nyelvtanárait, idegen nyelven oktató tanárait foglalja magába.

A kutatásban részt vevő személyek két csoportba sorolhatók:

1. vak és aliglátó, a közép- és felsőoktatásban idegen nyelvet vagy idegen nyelven tanuló fiatalok;
2. vak és aliglátó fiatalokat a közép- és felsőoktatásban idegen nyelvre vagy idegen nyelven oktató tanárok.

Az első csoport esetében az életkor 19 és 31, a második csoport esetében 34 éves kortól 76 éves korig terjed.

A kiválasztott látássérült populáció esetében célunk volt, hogy a válaszadók között egyaránt legyenek speciális és többségi általános iskolai háttérrel rendelkező tanulók, mivel középiskolai és egyetemi teljesítményük az idegen nyelv tekintetében tükrözi az általános iskolában elsajátított tanulási technikákat. Bár mind a tanulási, mind pedig a nyelvtanítási módszertan kívülesik e kutatás fókuszán, a vak és aliglátó tanulók elsajátított tanulási technikái, infokommunikációs naprakészsége befolyásoló tényező lehet a nézeteket illetően. A nyelvtanárok, valamint az idegen nyelven oktató tanárok esetében mindösszesen azt a szempontot fogalmaztuk meg, hogy tanítottak vagy tanítanak idegen nyelvre vagy idegen nyelven látássérült személyeket.

9.4. A résztvevők toborzása

Az insider kutatói szerep részben megkönnyítette a célcsoport elérését. A kutatásban való részvételre a látássérült személyek toborzásában a Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Diákotthona és Gyermekotthona intézményrendszerén belül az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és az ELTE Fogyatékosügyi Központ munkatársai nyújtottak segítséget, de közzétettünk felkéréseket tematikus levelezőlistákon és közösségi oldalak zárt csoportjaiban is (5. melléklet). Az oktatók megkeresésében saját nyelvtanári kapcsolatrendszerünk, valamint az ELTE Fogyatékosügyi központja működött közre (6. melléklet).

9.5. Tájékoztatás és az adatok biztonságos, etikus kezelése

E kutatás etikai megalapozását az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán működő Fogyatékoságtudományi Doktori Műhely tagjai által kidolgozott *Kutatásetikai Alapvetések a Fogyatékoságtudományhoz* című dokumentum képezi.

A kutatás résztvevőit mind a kérdőíves kikérdezés, mind pedig a félig strukturált interjú jellegét, feladatait, időtartamát illetően tájékoztattuk, valamint felkértük, hogy a Beleegyező nyilatkozat (7. melléklet) aláírásával igazolják önkéntes részvételüket és a számukra minden fontos részletre kiterjedő tájékoztatást. A beleegyező nyilatkozatok kitöltésére és aláírására a hangfelvételt megelőzően került sor. Skype-interjúk esetében a válaszadók elektronikus úton töltötték ki, majd küldték vissza az aláírt Beleegyező nyilatkozatot.

Az online kérdőív kitöltését és benyújtását mind a négy kérdőívtípus bevezető szakaszában lévő tájékoztatásnak tulajdoníthatóan beleegyezési nyilatkozatként értelmeztük. Az interjúalanyokat informáltuk, hogy az interjút bármikor megszakíthatják, részvételi szándékuktól elállhatnak, amennyiben úgy ítélik meg, hogy a kérdés megválaszolása kellemetlen, esetleg sértő a számukra. Mindazonáltal mind a kérdőív, mind az interjú kérdéseinek megfogalmazása során törekedtünk a kutatás problémájának alanyaim szempontjainak figyelembevételével történő, érzékeny megközelítésére.

A Beleegyező nyilatkozatok, valamint a kérdőívek alátámasztják, hogy a kutatás alanyai a kérdőíves és a félig strukturált interjú segítségével való kikérdezésben önként, ellenszolgáltatás nélkül, saját teherbírásuk, időbeosztásuk mérlegelésével vettek részt.

Az interjúk során megismert adatokhoz és információkhoz kizárólag a kutató, a kérdőívek esetében a statisztikus férhetett hozzá, aki titoktartási nyilatkozatban rögzítette, hogy a kérdőív feldolgozása során megismert adatokat harmadik fél számára nem szolgáltatja ki.

Résztvevőinket a kérdőíves és az interjú formájában történt kikérdezés esetében egyaránt tájékoztattuk, hogy a kutatásban való részvétel anonim. Az interjúalanyokkal kötött szóbeli megállapodás szerint idézet esetén interjúalanyaink velük egyeztetett álnéven vagy név nélkül szerepelnek a kutatásban. A személyek azonosíthatóságára vonatkozó minden adatot és információt a kutatás lezárását és az adatok feldolgozását követően megsemmisítünk.

9.6. A mérőeszközök szerkesztési elvei

Kutatásunk célja feltárni a kulturális fogyatékoságtudomány perspektíváit a pedagógusképzésben. Ehhez meg kell ismernünk, milyen nézeteket vallanak, hogyan gondolkodnak a tanárok és a vak és aliglátó tanulók a fogyatékoságról, a vakságról, az integrációról – a vak emberek életében mindenkor – sikerfaktor, az idegen nyelv oktatásának kontextusában.

E cél megvalósításához az alábbi mérőeszközöket szerkesztettük és/vagy alkalmaztuk a kutatásban:

1. tematikus narratívák (tájékozódási szakasz);
2. nyílt és zárt kérdéseket tartalmazó kérdőív;
3. félig strukturált interjú.

A kutatás témájára több aspektusból fókuszáló kérdőíveket szerkesztettünk. A téma többirányú megközelítéséből következően a kérdések célcsoportok szerinti testreszabását tekintettük kiindulási pontnak. A kérdőívek első, kísérleti változatát 3 középiskolás, 2 egyetemi hallgató és 5 tanár töltötte ki. Így mód nyílt a kitöltés időtartamának pontosabb meghatározására és néhány, a kitöltők által javasolt állítás átfogalmazására. Az így nyert tapasztalatokat követően a következő négy célcsoportnak megfelelő összehangolt kérdőívet szerkesztettünk:

1. idegen nyelvet középiskolában, nappali képzésben tanuló vak és aliglátó diákok;
2. idegen nyelvet középiskolában vak és aliglátó diákoknak tanító nyelvtanárok;

3. idegen nyelvet vagy idegen nyelven felsőoktatásban tanuló vak és aliglátó hallgatók;
4. idegen nyelvet vagy idegen nyelven felsőoktatásban vak és aliglátó fiatalokat oktató tanárok.

A kérdőívek a célcsoportok sajátosságai és a testreszabás következtében az általános információk tekintetében eltérő számú itemet tartalmaznak. Ugyancsak a több szempontú megközelítésből adódóan minden kérdőívben az alábbi, nyolc azonos főtéma köré rendezett zárt és nyitott kérdések találhatók. Mivel a kérdőívben a tematikus csoportosítást római számokkal jelöltük, itt is a kérdőívben megjelent formát alkalmazzuk.

Általános adatok

A válaszadóktól általános, az életkorukra, a nemükre, tanulók esetében az általános és középiskolai tanulmányaikra vonatkozó információkat kértünk. E szakaszban kértünk választ arra is, hogy résztvevőnk vak, aliglátó vagy éplátású. Célunk volt megtudni továbbá, hogy milyen oktatói korosztály érdeklődik a téma iránt.

Iskolák, egyetemek, idegen nyelvek

E fő téma szerepe annak felmérése, hogy mely középiskolákban és egyetemeken, milyen szakokon tanulnak vak és aliglátó hallgatók, melyek a legnépszerűbb idegen nyelvek a látássérült célcsoport körében, továbbá mutatkozik-e érdeklődés a ritkább idegen nyelvek iránt. Tanulók esetében azt is fel kívántuk térképezni, mely tárgyakat tanulnak idegen nyelven, míg oktatók esetében, hogy mely tantárgyakat tanítanak idegen nyelven vak és aliglátó személyeknek.

Általános tapasztalatok

Ebben a részben azt igyekeztünk megtudni, válaszadóink mennyire tartják felkészültnek az intézményüket fogyatékossgal élő tanulók fogadására. Célunk volt kideríteni, kihez fordulnak segítségért a tanulók, és kihez az oktatók, továbbá számítanak-e egymásra a hallgatók és az oktatók, amennyiben tanácsra van szükségük.

Önreflexió 1.

Ebben a tematikus egységben azt kívántuk feltárni, hogy ha magukba néznek, a válaszadók mit gondolnak, milyen nézeteket vallanak a hallgatók az oktatóikról, az oktatók a diákjaikról.

Önreflexió 2.

E témakörben arra kerestük a választ, hogy a kérdőívek kitöltői milyen mértékben érzik magukat felkészültnek egyrészt vak és aliglátó tanulóként a többségi környezetben való oktatásban történő helytállásra, másrészt oktatóként az e feladattal való szembenézésre.

Metaforák, hasonlatok

Ebben az egységben azokat a metaforákat és hasonlatokat igyekeztünk feltárni, amelyek kapcsolódnak a vaksághoz és az idegen nyelvek ismeretéhez. Az előbbivel célunk volt újra rávilágítani a vaksággal kapcsolatos elképzelésekre, nézetekre, az utóbbival pedig az idegen nyelvek jelentőségére, élethelyzettől és fogyatékoságtól függetlenül.

Saját élmény a nyelvórán

Ez a tematikus egység azt a szerepet töltötte be a kérdőívben, hogy azok a személyek is lehetőséget kapjanak a tapasztalataik megosztására, akikkel nem áll módunkban interjút készíteni.

Pedagógusképzés

A kérdőív e szakaszában azt kívántuk elérni, hogy a válaszadók hangja felerősödjön, és lehetőségük legyen javaslatokat tenni és kifejezni, hogyan befolyásolnák a pedagógusképzést, hogy a vak és aliglátó, fogyatékosággal élő személyek többségi környezetben történő oktatása zökkenő- és stresszmentesebb legyen a tanulók és oktatók számára egyaránt.

A kérdőívek szerkesztése folyamán hangsúlyt fektettünk az akadálymentességre, ezért az ELTE Fogyatékosügyi Központjának informatikus szakemberéhez fordultunk segítségért.

9.7. A félig strukturált interjú

A vizsgálat következő fázisa a félig strukturált, tematikus interjú protokollja szerint folyt. A részvételre való felkérés zárt Facebook-csoportban, levélben, személyesen vagy telefonon történt. Erre az insider kutatói pozíció miatt adódott lehetőség. Az interjúban való részvételnek nem volt előfeltétele az online kérdőív kitöltése.

A félig strukturált interjú szerkezetét illetően két szempontot tekintettünk irányadónak:

1. interjúalanyaink általunk ismert élethelyzetéből induljunk ki (hallgatók: jelenlegi tanulmányok – tanárok: kurzusok, valamint annak kiderítése, korábban tanítottak-e, vagy jelenleg tanítanak-e látássérülteket);
2. tapasztalataik alapján fogalmazzanak meg összegzéseket, javaslatokat a pedagógusképzés számára.

9.8. Az adatok feldolgozása

E kutatás minden tekintetben emancipatív, így ez az alapelv a kérdőív adatainak feldolgozása esetében ugyancsak jelentős szempont volt. Ezért nem csupán az online kérdőívek akadálymentes szerkesztésére és közzétételére kértünk fel vak szakembert, hanem az adatok feldolgozására is. Statisztikus szakértőnk Magyarország első elemző közgazdász diplomával rendelkező szakembere, aki ma már informatikusként dolgozik az ELTE Fogyatékosügyi Központjában. Felkérésében a már néhányszor említett insider kutatói pozíció segített, mivel általános iskolás korunk óta ismerjük egymást.

Ő a kérdőív adatainak feldolgozásához a Microsoft Excel 2010 adatbáziskezelő programot találta alkalmasnak és akadálymentesnek, ezen okból, valamint a csekély létszámú mintának tulajdoníthatóan e program segítségével dolgozta fel az adatokat.

Az interjúk szövegeinek feldolgozását akadálymentes szövegelemző szoftver hiányában tartalmuk, mondanivalójuk szerint elemeztük.

10. A KUTATÁS EREDMÉNYEI – A KÉRDŐÍVES KIKÉRDEZÉS

Kutatásunk kiindulópontja, alapvetéseink megjelennek empirikus kutatásunk eredményeiben. E fejezetben elemezzük az eredményeinket, és rávilágítunk az alábbi négy alapvetés és az eredmények kapcsolódási pontjaira, ezért az alapvetések keretezik a kutatás eredményeit.

1. A fogyatékossgal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek befolyásolják a nézeteinket.
2. A tanár meghatározó szerepet játszik a sztereotípiák és az előítéletek felülírásában.
3. A tanárképzés jelentős szerepet játszik a sztereotípiák és az előítéletek felülírására képes tanárok képzésében, valamint abban, hogy olyan kompetenciákkal vértessze fel a tanárokat, amelyek birtokában meg tudnak felelni a befogadó oktatás mindennapi gyakorlatában velük szemben támasztott elvárásoknak.
4. A fogyatékossgal élő személyek „speciális tudása” (Marton–Könczei, 2009) előmozdítja a sztereotípiákon és előítéleteken alapuló nézetek felülírását.

Első lépésként azonban a csekély minta okán, az eredmények elemzését megelőzően szükségesnek véljük bizonyos aspektusok mérlegelését is közzétenni, mint például a következő alfejezetben tárgyalt résztvevői aktivitást, inaktivitást és feltételezett okait.

10.1. A válaszadó személyek aktivitása

A kutatás eredményeinek részletes ismertetése előtt meg kell említenünk, hogy a vártnál lényegesen kevesebb látássérült személy töltötte ki a kérdőívet. Vélhetőleg ennek egyik oka, hogy a fogyatékossgal élő személyek egyre aktívabb jelenlétének hatására a társadalomtudományok hallgatói és kutatói mind nagyobb érdeklődéssel fordulnak a látássérült populáció felé, egyre több kutatásban, vizsgálatban kéri a részvételüket. A tájékozási szakaszban közzétett felhívásunkra 5 válasz érkezett, a kérdőíves kikérdezésben 16 látássérült vett részt, míg interjút 3 felsőoktatásban dolgozó látássérült személlyel és 1 látássérült

egyetemi hallgatóval tudtunk készíteni. A kutatásban részt vevő éplátású alanyok jelentősebb aktivitást mutattak. A tájékoztató szakaszban éplátású személyeket nem kérdeztünk.

Az online kérdőívet 46 oktató töltötte ki, interjú 11 személlyel készült. A kikérdezés kvantitatív és kvalitatív fázisában a négy célcsoport közül kettő, a felsőoktatásban idegen nyelvet vagy idegen nyelven tanuló vak és aliglátó személyek és a felsőoktatásban idegen nyelvet vagy idegen nyelven látássérült tanulókat is oktató személyek vettek részt. A középiskolai tanulókra vonatkozó kikérdezésünk során 1 tanuló töltötte ki a kérdőívünket, így kikérdezésünk eredménytelennek bizonyult.

10.2. A bevezető, tájékoztató szakasz

A tájékoztató szakaszban a legnépszerűbb közösségi oldal zárt, látássérült személyek integrációjával foglalkozó tematikuscsoport-oldalán közzétett kérésünkkel arra kerestünk választ, milyen élményeik voltak, vannak látássérült személyeknek az idegennyelv-órákon. A csoportnak a felhívásunk közzétételekor 199 tagja volt, közülük 5 fő válaszolt a felhívásra. Ezen élmények közül idézünk néhányat. Az idézetek kiválasztásánál szempont volt, hogy negatív és pozitív példák is szerepeljenek. A tanárok diákokat segítő módszertani megoldásaira vonatkozó meglátásokat nem hagyhattuk figyelmen kívül akkor sem, ha e kutatás nem vizsgálja a nyelvtanárok látássérültek oktatása során alkalmazott megoldásait.

E szakasz narratíváira az insider kutató érzékenységből fakadó, az elmondottak tartalmát elemző narratívák formájában reflektálunk. Ezen a ponton már látható az első és a második alapvetés:

1. A fogyatékkal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek befolyásolják a nézeteinket. A tanár meghatározó szerepet játszik a sztereotípiák és az előítéletek felülírásában, bár még inkább a releváns információ hiánya kap hangsúlyos szerepet.

Gabi:

„Témazáróírásnál is voltak már gondjaim, de ott németből. A tanár soha nem írta le nekem a dolgozatot, mindig kiültetett a folyosóra egy másik osztálytársammal, aki éppen nem írt, és ő írta az én válaszaimat. Ami néhol rendben volt, egy szövegértős, háromoldalas feladatnál viszont már nem. Nem kaptam pluszidőt, meg semmilyen engedélyt, és ráadásul ez a folyosóra kiülés azért se volt szerencsés, mert ott zajongtak a

lyukasórás diákok, meg mindenki. Végül megbeszéltem vele, hogy hadd feleljek, azóta jobban is mennek a dolgok, de ez elég zűrös volt.”

Insider kutató:

Gabi tapasztalatait olvasva óhatatlanul saját tapasztalatok, kudarcok jelennek meg. Nehéz elvonatkoztatni tőlük, mivel kellemetlen, fájó élményeket keltenek életre. Különösen a kiültetés vagy a különültetés vonatkozásában, ami kétségkívül a nyelvtanár tehetetlenségét, bizonytalanságát jelző megoldás. Ugyanakkor kérdésként fogalmazódik meg az is, milyen megfontolásból és mértékben feladata az éplátású osztálytársnak, hogy segítsen látássérült osztálytársának a tanári instrukciók alapján. A pluszidőt rendelet szabályozza, következésképpen nem függhet a tanár személyiségétől a biztosítása. Gabi elvárásai teljesen relevánsnak tűnnek, különösen arra vonatkozóan, hogy a tanár adja oda neki a feladatlapokat valamilyen adathordozón, a megfelelő formátumban, de féltő, hogy aki nincs tisztában a pluszidő lehetőségével, nincs tisztában a megfelelő formátummal sem.

Blanka:

„Én elmondhatom, hogy nagyon jó nyelvtanáraim voltak. Vért izzadtak, hogy beszerezzék digitálisan nekem is a tankönyveket, órai handoutokat behozta pendrive-on, vagy elküldték e-mailben. A némettanárom pedig konkrétan begépelte nekem a *Start* könyvet saját kezűleg. Kemény tanárok voltak, sokat követeltek, de jó volt velük haladni. Egyedül ami nehézkes volt nekem, pláne angolból, amikor új szavakat vettünk, és a tanár felírta a táblára... az nyilván nem várható el, pláne egy 15-20 fős csoport esetén, hogy egyesével odaszaladgáljon hozzám bepötyögni a szavakat, ilyenkor a padtársamat kértem, hogy segítsen. De ha valami nem sikerült, óra után a tanárt is meg tudtam kérdezni.”

Insider kutató:

Angol nyelvtanárként mindig és következetesen szem előtt tartottuk a szavak betűzésének tanítását. Szerencsés dolog ez, mivel a betűzés része az angol kultúrának, tehát nem a látássérülés szempontjából szükséges könnyítő technikát, bár ez is indokolt szempont, hanem egy kulturális különbséget alkalmazunk az angol nyelvórán, így építve be a kultúrák közötti eltéréseket az egyetemes óravezetés lehetséges elemei közé. Ez esetben bármekkora a csoport, nem okoz gondot a tanítványoknak a jegyzetelés. Aki pedig már egyetemen tanul, a maga

rendszerében jegyzetel, nem okoz gondot a betűzés, és ha mégis, egy-egy szó rövid idő alatt lebetűzhető, vagy kellő gyakorlattal nagyon gyorsan leírható és később ellenőrizhető. Meg kell jegyeznünk, léteznek tanácsok, jógyakorlatok nyelvtanárok részére az interneten (Flamich, 2006; Hoffmann, 2006), így semmi szükség arra, hogy a kollégák „vért izzadjanak”.

Kinga:

„Nagyon hosszú ideje tanulom az angolt, nagyon sok tapasztalatom van. Lehet, hogy furcsán fog hangzani, de számomra eddig a látássérült tanárok voltak a legempathikusabb és legjobb tanárain. Nemcsak azért mert ők tudták, hogy mi a legjobb módszere egy nemlátó ember tanításának, hanem azért, mert lelkieken is nagyon támogatták a nyelvi fejlődésemet.”

Insider kutató:

Látássérült nyelvtanárként valóban azzal az előnnyel indulunk, hogy tudjuk, mi jelent nehézséget, illetve milyen típusú feladat hogyan oldható meg. Az ehhez hasonló esetekben különösen nehéz, hogy látássérült tanítványaink gyakran félnek attól, hogy az éplátású emberekkel szemben támasztott elvárások velük szemben is érvényesek, azaz igyekeznek „kibújni” a feladat elvégzése alól. Mivel felnőttek esetében gyakran viszonylag kis létszámú, aktív nyelvtanuló közösségről van szó, az ilyen jellegű órai ütközési pontok személyes konfliktusokhoz vezethetnek. Ezekből a helyzetekből arra is következtethetünk, hogy más jellegű vagy korábbi tanulmányaik során milyen mértékben szembesültek látássérült tanítványaink az éplátásúakkal szemben támasztott elvárásokkal. Alapértelmezett-e számukra, hogy még ha más technikával is, vagy hosszabb idő alatt, de ugyanazokat az elvárásokat kell teljesíteniük, mint éplátású társaiknak. Természetesen figyelni kell az ilyen vagy korábbi ismeretségből adódó helyzetekből következő konfliktusok lehetőségére, és valóban mindent meg kell tennünk, hogy segítsünk elérni látássérülteknek azt a célt, hogy megtanulják az általuk választott idegen nyelvet.

Összegezve e narratívákat megállapíthatjuk: segítséget jelentenek a kutatásunk abbéli céljának megvalósításában, hogy képet kapjunk, mely területeken van szükség a pedagóguskompetenciák fejlesztésére. Jól látható, hogy az egyik terület a látás nélküli világérzékelés megismerése, mivel vannak sajátosságai, nehézségei a látássérülteként való idegennyelv-tanulásnak, amelyekről éplátású nyelvtanárok semmit vagy viszonylag keveset tudnak. Vannak azonban nehézségei, kihívásai annak is, ha éplátású nyelvtanár tanít látássérülteket. Nehézségekkel, kihívásokkal látássérült idegen nyelvtanárok is találkozhatnak.

és aliglátó diákok tanítása esetében akkor is, ha könnyebb helyzetből indulnak, de ezek az észrevételek minden tanár és tanítvány vonatkozásában érvényesek. Ami azonban segítséget jelenthet, az a jógyakorlatok, a segédanyagok és a fogyatékossgal élő tanulók oktatását támogató rendeletek és hozzáférhetőségük ismerete. Érdemes tehát megfontolni, hogy a pedagógus szakvizsgára felkészítő továbbképzéseken elhangzó, az inkluzív oktatásról szóló általános előadást praktikus ismeretek tegyék teljesebbé, alkalmazhatóbbá.

10.3. A kérdőívek

A hallgatói kérdőívet 16, 1 középiskolás és 15 felsőoktatásban tanuló ($N = 16$), a tanári/oktatói kérdőívet pedig 46 válaszadó ($N = 46$), tehát összesen 62 ($N = 62$) fő töltötte ki. Tekintve, hogy néhány kivételtől eltekintve mindkét kérdőív azonos tartalmú zárt és nyitott kérdésekből áll, a két csoport válaszait összehasonlítva elemezzük. A kitöltők csekély létszáma miatt az elemzést az Excel 2010 program segítségével végeztük. Az alábbiakban a válaszadó személyek számát adjuk meg.

A kérdőívek a következő nyolc témakör szerint csoportosított kérdéseket tartalmazták:

- a) általános adatok;
- b) iskolák, egyetemek, idegen nyelvek;
- c) általános tapasztalatok;
- d) önreflexió 1;
- e) önreflexió 2;
- f) metaforák, hasonlatok;
- g) megélt tapasztalat, saját élmény;
- h) pedagógusképzés.

A könnyebb követhetőség érdekében a kérdőívet a kérdések sorrendjében elemezzük. A kérdőív az alábbi célok megvalósítására irányul:

Közép- és felsőoktatásban idegen nyelvet tanuló vak és aliglátó diákok, valamint idegen nyelvet, szakmai idegen nyelvet és idegen nyelven tanító tanáraik vaksággal, vak emberekkel kapcsolatos nézeteit.

Vak és aliglátó diákok és oktatóik tapasztalatai alapján a fogyatékoság újraértelmezésének tükrében alátámasztani a kulturális fogyatékoságtudomány jelentőségét és a tanárképzésbe való integrálását.

Hozzájárulni a többségi környezetben történő, lehető legsikeresebb oktatáshoz szükséges tanári kompetenciák fejlesztéséhez vak és aliglátó, közép- és felsőoktatásban idegen nyelvet tanuló diákok és oktatóik aspektusából.

E célok megvalósításában a kérdőív több pontján megfogalmazott, az e célokhoz társított kutatási kérdésekkel azonos témákat magukba foglaló kérdések mentén kerestünk válaszokat.

10.3.1. Általános adatok

10 női és 6 férfi hallgató, valamint 24 női és 22 férfi oktató válaszolt a kérdésekre. Az oktatók nemenkénti aránya kiegyensúlyozottnak tekinthető.

A hallgatók átlagéletkora 24,8 év, a legidősebb 1985-ös, a legfiatalabb 1997-es születésű. Az oktatók esetében az átlagéletkor 54,7 év, a legidősebb 1940-es, a legfiatalabb 1982-es születésű. Ez utóbbi adat tükrözi a különböző korosztályok téma iránti érdeklődését, tapasztalatát, tudását vagy annak hiányát, és bizonyítja a téma relevanciáját.

A kérdőívet 9 aliglátó, 7 vak hallgató és 44 éplátású, két látássérült (1 aliglátó, 1 vak) oktató töltötte ki, akik közül 1 többségi, 1 pedig speciális általános iskolában végezte az alapfokú tanulmányait. Közép- és felsőfokú tanulmányokat értelemszerűen minden válaszadó kizárólag többségi környezetben folytathatott, ezért erre irányuló kérdést nem tartalmazott a kérdőív.

45 válaszadó oktató Budapesten, 1 vidéki egyetemen tanít.

A főváros dominanciája látható a hallgatók esetében is, 13 fő Budapesten, 3 fő vidéken tanul. Valamennyi kitöltő nappali tagozaton, 10 fő az ELTE-n, 3 fő a PTE-n, 1 fő a Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskolán, 1 fő pedig a Scheiber Sándor Gimnázium, Általános Iskola és Kollégiumban végzi tanulmányait.

5 fő gyógypedagógia, 2 szociális munkás, 2 pszichológia, 2 jog, 1 földrajz, 1 ének-zene, 1 katekéta, 1 idegen nyelv szakon, 1 fő pedig középiskolában tanul. Az adatokból jól látható a „segítő szakmákat” választó látássérült hallgatók magas aránya.

A válaszadó 16 hallgató közül általános iskolai tanulmányait 8 speciális, 4 többségi oktatási környezetben végezte, további 4 pedig speciális és többségi általános iskolai tapasztalatokkal is rendelkezik.

10.3.2. Iskolák, egyetemek, idegen nyelvek

Az általános iskolai nyelvoktatás a látássérült hallgatók tekintetében sem tér el jelentősen az országos átlagtól, mivel 12 válaszadó hallgató 1 idegen nyelvet (7 fő angol, 5 fő német), 3 fő 2 idegen nyelvet (angol–német, angol–héber, német–horvát) tanult, 1 hallgató pedig nem tanult idegen nyelvet. Összesítve leszögezhetjük, hogy legtöbben (9-en) az angol és (7-en) a német nyelvet tanulták.

Középiskolában mind a 16 látássérült hallgató tanulta az angol nyelvet. Mindössze 3 fő tanult 1 idegen nyelvet (1 angol, 2 német). A nyelvpárok közül kiemelkedik az angol–német párosítás (10 fő). Második nyelvként megjelenik az olasz, a spanyol és az orosz, valamint 1 hallgató esetében harmadik nyelvként a héber is.

Az egyetemi nyelvtanulásra vonatkozó kérdésekre adott válaszok szerint 7 hallgató angolt, 3 németet, 1 finnt, 1 latint, 1 hallgató 2 nyelvet (német–latin), tanul, 1 pedig középiskolás. 3 fő nem tanul idegen nyelvet. Ennek okát a kérdőív nem vizsgálta, valószínűsíthető azonban, hogy a hallgatók már rendelkeznek a diplomaszerzéshez szükséges nyelvvizsgákkal, vagy éltek törvényadta lehetőségükkel, és felmentést kértek és kaptak a nyelvvizsgák teljesítése alól.

A tanári kérdőív *Iskolák, egyetemek, idegen nyelvek* pontja arra ad választ, melyik egyetemen, milyen idegen nyelvet/nyelven és milyen tárgyat tanítanak a válaszadók.

A kérdőívet kitöltő 46 oktató közül 41 az ELTE tanára. A 46 válaszadó közül 33 angol nyelvet/nyelven oktat. 6 válaszadó német, 2 latin, 1 holland, 1 finn, 1 olasz, 1 portugál és 1 spanyol nyelvet vagy nyelven tanít. A tanított tárgyak széles spektrumon helyezkednek el. Több válaszadó több tárgyat tanít, amelyek között szerepel angol, amerikai, német, spanyol, latin-amerikai irodalom és történelem, nyelvészet, alkalmazott nyelvészet, kutatómódszertan és zongora főtárgy is.

13 oktató szemináriumot, 3 oktató előadást, 29 oktató szemináriumot és előadást is vezet. 1 oktató zongora főtárgyat tanít, következésképpen egyéni órákat tart.

10.3.3. Általános tapasztalatok

A kérdőív további zárt kérdéseinél négyfokú Likert-skálát alkalmaztunk, mivel a semleges válaszok elkerülése érdekében a válaszadókat döntési helyzetbe kívántuk hozni.

Az egyetem felkészült a vak és aliglátó hallgatók fogadására.

Az állítással 4 hallgató és 2 oktató egyetért, 1 hallgató, és 3 oktató pedig nem. Tehát a szélsőséges véleményeket a 62 válaszadó közül összesen 10 fő képviseli.

32 fő (8, 24; a zárójelben lévő első szám a válaszadó hallgatók, a második az oktatók számát jelzi) inkább egyetért. 20 válaszadó (3, 17) inkább nem. Az eredmény alapján mind a hallgatók, mind az oktatók több mint 50%-a inkább elégedett az egyetem felkészültségével.

Ugyanakkor mindössze 1 oktató, ám egyetlen hallgató sem véli úgy, hogy az egyetemen oktató idegennyelv-tanárok rendelkeznek a vak és aliglátó hallgatók oktatásához szükséges speciális tudással. 20 válaszadó (6, 14) inkább egyetért, míg 26 fő (8, 18) inkább nem, 15 (2, 13) fő nem ért egyet az állítással. Mindenképpen jelzésértékű az eredmény, hogy 62 válaszadó közül 41 vélekedése szerint az oktatók inkább nem vagy nem rendelkeznek a kérdésben szereplő speciális tudással.

12 válaszadó (7, 5) szerint az egyetemen oktató idegennyelv-tanárok amennyiben nem rendelkeznek a vak és aliglátó hallgatók oktatásához szükséges speciális tudással, a vak hallgatótól kérdezik meg, hogyan segíthetnek. 34 (6, 28) hallgató és oktató inkább egyetért, 11 (3, 8) inkább nem, 5 oktató (0, 5) nem ért egyet az állítással.

Pozitívként és a hallgatók irányába való nyitottságként tekintendő, hogy a válaszadók közül 46 személy szerint az oktatók bizalommal fordulnak a hallgatókhoz a vaksággal kapcsolatos tudás, a segítségnyújtás formáját illetően.

A fogyatékosügyi koordinátor tanácsát 4 fő kéri, 16 inkább, 26 inkább nem, 16 pedig nem kéri a fogyatékosügyi koordinátor segítségét.

A válaszok alapján az oktatók többsége, 42 fő nem a fogyatékosággal élő hallgatóknak nyújtandó segítséggel kapcsolatban fordul a fogyatékosügyi koordinátorhoz.

A hallgatói kérdőív III. 5–7 kérdéscsoportja 4, az 1 idegen nyelvszakos és 3 valamely tárgyat idegen nyelven tanuló hallgatót érintett. Válaszaik alapján az oktatók hozzájuk és/vagy a fogyatékosügyi koordinátorhoz fordulnak segítségért.

A tanári kérdőív III. 5–7 kérdéscsoportja az óravezetést érintette. A 46 válaszadó közül 5 fő egyetért, 23 pedig inkább egyetért az állítással, mely szerint vak és aliglátó hallgatók

oktatásában szerzett korábbi tapasztalatai alapján képes olyan óravezetésre, amelyet követni tud a vak és aliglátó hallgató. 14 oktató inkább nem, 4 pedig nem ért egyet ezzel az állítással.

Mindössze 2 oktató látja úgy, 15 személy pedig inkább egyetért azzal, hogy ezt a tudást a tanárképzés folyamán sajátította el. A fennmaradó 29 válaszadó közül 21 inkább nem, 8 pedig nem ért egyet. A számok azt mutatják, hogy az oktatók többsége nem a tanárképzés során sajátította el a vak és gyengénlátó hallgatók számára is követhető óravezetés módszertanát, ebben inkább korábbi gyakorlata és tapasztalatai segítik. Valószínűsíthetőleg a 46 válaszadó többsége (33 fő), ezért véli úgy (21 fő), vagy ért inkább egyet (12 fő) azzal, hogy az oktatóknak a tanárképzésben szerzett felkészültségük, tudásuk alapján képeseknek kell lenniük olyan óravezetésre, amelyet követni tud a vak és aliglátó hallgató.

A kérdőív első nyílt kérdése (III. 8) arra irányult, hogy hallgatók és oktatók szerint milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie egy vak és aliglátó személyeket többségi környezetben tanító nyelvtanárnak.

A válaszok mindegyikében előfordul az „empátia” és az „érzékenység” szó.

Valamennyi oktató hangsúlyozza az együttérzést, minden előadás és szeminárium anyagának, feladatainak átgondolását a vak tanulók szempontjából. Fontosnak tartják a speciális szemináriumi feladatok kialakítását, valamint azt, hogy megkérjék a csoport többi tagját, segítsenek a látássérült hallgatónak. Úgy vélik, a tanárnak tudnia kell(ene), hogy fel kell olvasnia a táblára felírt szöveget, és ismernie kell a látássérültek által használt segédeszközöket.

Vak és aliglátó hallgatók oktatásához a tanárnak egy válaszadó szerint pszichológiai felkészültséggel, további egy szerint „speciális képzettséggel” kell rendelkeznie.

Egyetlen pedagógus említi a beszédtempó fontosságát, hogy a látássérült tanuló (is) megfelelő jegyzeteket készíthessen. További egy oktató hívja fel a figyelmet a prezentációval kapcsolatos nehézségekre. Egy oktató egyszavas válaszban foglalta össze, milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie a vak hallgatókat többségi környezetben tanító tanárnak: kreativitással.

„Elsősorban talán arra van szükség, hogy az oktató rugalmasan alakítsa az óra anyagát, ne az évek alatt megszokott módon tanítson, ha speciális igényű hallgató is van a csoportban. A félév elején célszerű leülni és átbeszélni, hogyan is lehet a legjobban együtt dolgozni.”

„Empátia, a vak hallgatók szükségleteire vonatkozó tárgyi tudás is nyilván szükséges, de rengeteg időre is szükség van, illetve olyan segítő közegre (akár hallgatói támogatással), amely leveszi a tanár válláról annak terhét, hogy folyamatosan külön konzultáljon az arra rászoruló hallgatókkal. Kb. 5 éve az őszi félévben 300-400 hallgatót vizsgáztattunk egy kollégámmal ketten egyetlen tantárgyból. Nem fér bele az időbe, hogy a látássérült vagy akár Asperger-szindrómás, mozgássérült, halmozottan sérült, angolul nem tudó fizető külföldi vagy egyéb speciális igényű hallgatókkal külön konzultáljunk, külön vizsgáztassuk, és erre még külön felkészülési időt szánjunk.

Az általános tájékoztatás mellett, amelynek színvonala az utóbbi időben nagyon megemelkedett, és ez szerintem látszik is a tanszéki oktatók hozzáállásában, a legfontosabb eredmények akkor születtek az intézetünkben a vak hallgatók minőségi oktatása ügyében, amikor egy nagyon-nagyon tehetséges vak hallgatónk volt, és mindenki megmozdult, aki tehetett: kollégák éjszakákon át olvasták fel magnóra a tankönyvet stb. Ez legalább 10 évvel ezelőtt volt – azóta az elektronikus hozzáférés is sokat fejlődött, különösen angol nyelvű anyagok terén, ami a hallgatók és az oktatók munkáját egyaránt nagyon megkönnyíti. A vak és aliglátó hallgatók többsége azonban az átlagosnál sokkal gyengébb felkészültséggel vevődik fel az egyetemre, és a látásproblémák mellett egyéb problémákkal is küzd – ezek ellensúlyozását az oktatóktól elvárni reménytelen vállalkozás. A jelenlegi hallgatói létszámnál és oktatói munkaterhelésnél (és fizetéseknél) jóval kedvezőbb helyzetben is elég reménytelen lenne.”

A 16 hallgató ugyanerre a kérdésre adott válaszait összefoglalva kiderül, hogy az empátia, a segítőkészség általában nem hiányzik a tanárokból, ami viszont hiányzik, az a tudás, hogy mit várhatnak el a látássérültektől, és hogy miként segíthetnek nekik.

„Sokszor csak sodródunk a többiekkel, felcsipegetjük a morzsákat, aztán abból élünk, mert se tananyag, se a táblára írtak felolvasása, az ember meg egy idő után cikinek érzi, hogy a csoporttársait kérje. Azért... jó egyetemistának lenni.”

„Többet kellene tudnia egy tanárnak a vakokról, arról, hogyan tanulnak, meg arról, milyen feladatot hogyan lehet átalakítani úgy, hogy mi is meg tudjuk csinálni.”

Összegezve az e kérdésre kapott válaszokat, jól látható, hogy az együttérzés és a segítő szándék általában meglévő tényező. A sikeres integráció és inklúzió számos egyéb faktor összefüggéseiben vizsgálándó.

10.3.4. Önreflexió 1.

A hallgatói és a tanári kérdőív IV. témaköre reflektív és önreflektív kérdéseket tartalmaz.

A válaszadók többsége (54 fő) úgy véli, a vak és aliglátó hallgatók tanulmányi teljesítményét reálisan (25 fő: 10, 15) vagy közel reálisan (29 fő: 4, 25) értékeli. Feltűnő, hogy az állítással mindössze 8 fő (2, 6) inkább nem, és egyetlen válaszadó sincs, aki nem ért egyet.

Ezzel összhangban mindössze 4 oktató, ám egyetlen vak vagy aliglátó hallgató sem érzi, hogy a teljesítményét túlértékeli, azonban a megkérdezettek egyharmada, 17 fő (3, 14) inkább egyetért a túlértékeléssel. A válaszadók mintegy kétharmada, 41 fő szerint e hallgatói csoport teljesítményét inkább nem (23 fő: 4, 19) vagy nem értékeli túl (18 fő: 9, 9). Egyetlen válaszadó szerint sem értékeli alul a látássérült hallgatók tanulmányi teljesítményét, 14 (5, 9) válaszadó inkább nem, 48 (11, 37) pedig nem ért egyet az állítással.

A válaszadó oktatók és hallgatók szinte egybehangzó vélekedése alapján leszögezhetjük, hogy a vak és aliglátó hallgatók tanulmányi teljesítményét az oktatók inkább reálisan értékeli.

A következő kérdéscsoport az egyenlő bánásmód témáját járja körül.

A válaszadók fele (31 fő: 9, 22) szerint az oktatók pontosan, 20 fő szerint (3, 17) pedig közel úgy számítanak az órákon a látássérült hallgatókra, mint éplátású társaikra. 11 fő (4, 5) azonban úgy véli, nem ugyanolyan mértékben, 2 oktató szerint (0, 2) pedig egyáltalán nem számítanak rájuk. A fogyatékossgal élő személyekhez kapcsolt évezredes érzés a szánalom. 35 megkérdezett (10, 25) esetében nem, 22 fő esetében (4, 18) inkább nem játszik szerepet a szánalom a hallgató és az oktató kapcsolatában, 4 (2, 2) válaszadó azonban hajlik rá, 1 (0, 1) oktató pedig szánalmat érez látássérült tanítványa iránt.

Ugyanakkor a 62 válaszadó több mint 90%-a szerint általában elismerés övezi a látássérült hallgatókat. 27 (3, 24) személy – az oktatók több mint 50%-a – így látja, 30 (10, 20) fő pedig hajlik rá. 3 fő (2, 1) inkább nem, 2 (1, 1) pedig nem ért egyet az állítással.

Összegezve, az oktatók közel 50%-a egyenlőnek tekinti látássérült és éplátású hallgatóit, számít rájuk az órákon, elismeri és általában reálisan értékeli a teljesítményüket, ám – ugyan kis mértékben – de jelen van a megkülönböztetés és a szánalom a felsőoktatásban is.

10.3.5. Önreflexió 2.

A hallgatói kérdőív V. egysége az órák követhetőségére és az oktatók elvárásaira fókuszál a vak és aliglátó hallgatók szempontjából.

Ennél a kérdésnél jelentős eltérés mutatkozik a két csoport vélekedésében, ugyanis a négyfokú skála pozitív tartományába 41, míg negatív tartományába mindössze 5 oktató válasza esik, a hallgatók esetében pedig ez az arány 9 és 7. A 16 hallgató közül csupán 3 tudja, 6 részben, 6 inkább nem, 1 pedig nem tudja követni a nyelvórákat, miközben valamennyi oktató úgy véli, hogy látássérült hallgatója bizonyos mértékig követni tudja az órája menetét. 15 fő úgy véli, tudja, 28 úgy látja, inkább tudja, míg mindössze 3 oktató feltételezi, hogy látássérült tanítványa inkább nem képes követni az óra menetét.

A hallgatói és tanári kérdőív V. témakörének további kérdései eltérőek, ezért külön tárgyalandók.

A hallgatói kérdőív következő állítása alapján a nyelvtanárok tudják, milyen feladatot adjanak a látássérült hallgatónak, hogy aktívan részt tudjon venni az órán. Ezzel 4 hallgató teljesen, 5 inkább, 7 pedig inkább nem ért egyet. 6 hallgató úgy tapasztalja, az oktatók csoporttársaikat kéri, hogy legyenek a vak diák segítségére. Ezt a nézetet 6 fő inkább, 4 inkább nem osztja.

Az elektronikus formátumú tananyag fontosságát és beszerzését illetően megoszlanak a vélemények. 8 hallgató pozitív, 8 pedig negatív álláspontot képvisel. 4 fő úgy véli, az oktatónak fontos, hogy ő rendelkezzen elektronikus formátumú tananyaggal, 4 ezzel inkább egyetért, míg 8 inkább (7) vagy teljesen (1) cáfolja. Azt, hogy az oktatók a vak hallgatóktól várják el a megfelelő formátumú tananyag megszerzését, mindössze 1 személy állítja, 7 azonban hajlik az egyetértésre. A fennmaradó 50% inkább nem (2) vagy egyáltalán nem (6) így tapasztalja. A megoszló vélemények az oktatók és hallgatók bizonytalanságát, a helyzet tisztázatlanságát, esetleg oktatói és hallgatói tájékoztatlanságot, nem megfelelő kommunikációt is jelezhetnek.

Az oktatók kreativitását és rugalmasságát igazolja, hogy mind a 16 válaszadó úgy érzi, aktív résztvevője a nyelvórai tevékenységeknek. Bár 2 fő inkább nem, 4 részben, 10 pedig teljesen egyetért az állítással. A válaszadók tanúsága szerint a vak és aliglátó hallgatók nyelvoktatásában is – bár még nem egyenrangú – egyre nagyobb szerepet kap az írásbeliség. Az oktatók 6 hallgatótól elvárják, 4 főtől általában, további 4 személytől általában nem, 2 hallgatótól pedig egyáltalán nem várják el írásbeli feladatok, dolgozatok teljesítését.

Kizárólag szóbeli feladatokat mindössze 1 hallgatóra bízna, 4 személy a verbális feladatok túlsúlyát érzi, 6 fő ezt kevésbé látja jellemzőnek, 5 pedig egyáltalán nem így tapasztalja. 6 hallgató állítása szerint az oktatók számítanak rá csoport/projektmunkában is, 5 válaszadó inkább így, további 5 pedig inkább nem így érzi, azonban 1 hallgató sem véli úgy, hogy ezekből a tevékenységekből kihagynák.

Összességében valamennyi válaszadó úgy érzi, hogy aktív résztvevője a nyelvóráknak, többségében a csoport- és projektmunkának is, azonban 16 hallgató közül 2 esetben nem elvárás az írásbeliség, 1 pedig kizárólag szóbeli feladatokat végez. Ennek okait a kérdőív nem vizsgálta, ezért csupán feltételezésekbe bocsátkozhatunk; a fentiek adódhatnak például a hallgató nem megfelelő IKT-kompetenciáiból, illetve a vakság mellett rendelkezhet egyéb társult fogyatékossággal, vagy az oktatói információhiány, esetleg szánalom is árnyalhatja a képet.

A tanári kérdőív V. témakörének további kérdései arra irányulnak, milyen forrásokból származik az oktatók vak és aliglátó hallgatók oktatásával kapcsolatos speciális tudása.

A 46 válaszadó közül 9 úgy véli, saját elképzelései alapján tudja, milyen segítségre van szüksége a látássérült hallgatónak. A megkérdezettek feltűnően magas aránya, 21 fő inkább egyetért, 12 személy inkább nem, 4 pedig nem ért egyet az állítással. 5 fő elsősorban, 8 kevésbé támaszkodik az olvasmányaira e tárgykörben, a többség azonban inkább nem (18 személy), 15 oktató pedig egyáltalán nem az olvasmányáiból szerzi a vak és aliglátó hallgatók oktatására vonatkozó tudását.

Hallgatók és oktatók közös célja és érdeke a minél hatékonyabb, sikeresebb oktatás. Ez azonban elképzelhetetlen a „közös nyelv”, valamiféle eszközrendszer és a tanuló által alkalmazott kultúrtechnikák legalább részleges ismerete nélkül. A látássérült hallgatók iránti bizalmat tükrözi, hogy a 46 oktató döntő többsége, (41 fő) elsősorban (21 fő) vagy általában (20 fő) a hallgatót kérdezi, milyen segítségre van szüksége. Ettől a gyakorlattól mindössze 5 fő tér el, 3 inkább nem, 2 pedig egyáltalán nem tájékozódik a hallgatótól.

A válaszok alapján a segítségnyújtás módját illetően inkább az oktatók kezdeményezik a kommunikációt. 16 fő úgy véli, a hallgatók fordulnak hozzájuk, 20 ezt kevésbé tartja jellemzőnek, míg 5 személy inkább nem, további 5 pedig egyáltalán nem ezen a véleményen van. A hallgatói kezdeményezések kisebb aránya több – csupán feltételezésen alapuló – okkal magyarázható. Ezek közé tartozhat a szorongás, a megszégyenüléstől való félelem, a stressz és nem utolsósorban az önálló életvitel részleges vagy teljes hiánya. Ez utóbbi abban a 12 válaszban érhető tetten, amelyben 5 oktató teljesen, 7 pedig részben támasztja alá, hogy a vak

hallgató kérésére szülei adnak tájékoztatást a segítségnyújtás leghatékonyabb formáiról. 4 oktató ezt inkább nem, többségük (30 fő) pedig nem így tapasztalja.

Az oktatók együttműködése, tapasztalatcseréje, a tudás megosztása az oktatás fejlődésének és fejlesztésének egyik legfontosabb eleme. Az oktatók válaszainak 50 százaléka a négyfokú skála pozitív, 50 annak negatív tartományába esik, figyelmet érdemel azonban a tartományokon belüli megoszlás. A pozitív tartományba eső válaszok vonatkozásában a látássérült hallgatók oktatásával kapcsolatos tanácsért 4 személy fordul a kollégáihoz, 19 fő esetében ennek kevesebb a valószínűsége. A negatív tartományba eső válaszok megoszlása szerint 7 oktató inkább nem, 16 pedig egyáltalán nem kéri a kollégái segítségét. 1 oktató érzi úgy, hogy a kollégái megtisztelik a bizalmukkal, és hozzá fordulnak a vak és aliglátó hallgatók számára követhető óravezetéssel és oktatásukkal kapcsolatos tanácsokért, 15 oktató pedig kevésbé érzi így. 13 fő inkább nem, 17 pedig nem élvezi a kollégái kitüntető bizalmát. 9 válaszadó úgy látja, saját tapasztalata alapján tudja, milyen segítségre van szüksége a látássérült hallgatónak. E nézettel 25 oktató inkább egyetért, 9 inkább nem, 3 pedig nem ért egyet.

Az oktatók közel kétharmada nagymértékben támaszkodik a látássérült hallgatók tanításában szerzett saját tapasztalataira. 9 fő elsősorban, a megkérdezettek több mint fele (25 fő) inkább e gyakorlatot követi, további 9 fő inkább nem, míg 3 egyáltalán nem támaszkodik az e téren szerzett tapasztalatára. A kérdőív nem vizsgálta az okokat, így ismét csupán feltételezéseket fogalmazhatunk meg. Amennyiben kizárólag az oktató előadásán vesz részt vak hallgató, nem feltétlenül alakul ki közöttük személyes kapcsolat, amennyiben lényegesen eltérő felkészültségű és/vagy személyiségű hallgatót tanított a korábbiakban, alkalmazott módszereinek részleges vagy teljes átstrukturálására kényszerül a sikeres oktatás érdekében.

A kérdőív tanúsága szerint valamennyi válaszadó oktató – túlnyomó többségük a vak hallgatóval együtt – saját elképzelései, olvasmányai, tapasztalatai, esetleg kollégái segítségével keresi a sikerhez vezető utat. Az oktatók kreativitását, felelősségteljes attitűdjét és elhivatottságát mutatja, hogy egyetlen válasz sem esik a skála negatív tartományába. A pozitív tartományban 40 személy nem hagyja ki a vak hallgatót a nyelvórai tevékenységekből, 6 személy azonban esetenként negligálja a látássérült hallgatót. Úgy véljük, ez az arány jelentősen csökkenhetne, ha az oktatók többször élnének a tapasztalatcsere és a tudásmegosztás lehetőségével. Munkájuk több sikerélménnyel, kevesebb pluszfeladattal és ráfordított idővel járna, és kevésbé éreznék – a hallgatókéhoz hasonlóan – „magányos küzdelem”-nek.

10.3.6. Metaforák, hasonlatok

E kutatásban a vaksággal kapcsolatos metaforák kétféle alakban jelennek meg. Egyrészt a fogalom maga a metafora (vakság = mentális sötétség, tudatlanság), másrészt, a fogalom indukál metaforákat (vakság = verem). A metaforák, hasonlatok kérdéskör szerepe ahhoz a célhoz visz közelebb, amely a résztvevők vaksággal, vak emberekkel kapcsolatos nézeteit igyekszik feltárni. Arra a kérdésre keres választ, hogy milyen képet, fogalmat rendelnek a válaszadók a vaksághoz, a vak emberekhez, a nyelvtanárhoz és az idegennyelv-tudáshoz. Választott módszerünk relevanciáját az alábbiakkal indokolja Dudás (2006, 9): „a tapasztalatok nyomán kialakult nézetek, elkötelezettségek, vélekedések a pedagógusok/hallgatók gondolkodásának mélyén húzódnak meg. Elemeik képekben, élményekben rögzülnek, a fogalmi gondolkodás számára nehezen hozzáférhetők”. Wubbels (1992, idézi Dudás 2006, 9) szerint a hallgatók (valamint a pedagógusok) preconcepciói leírhatók szimbólumokkal, „és az ún. »jobb agyfélteke-stratégiákkal« tárhatók fel és ily módon is befolyásolhatók”.

A nézetek feltárásának legújabb kutatási módszere a metaforakutatás (Dudás, uo.). Mivel mélyen rejlő, nehezen hozzáférhető vélekedéseket keresünk, élünk a metaforakutatás kínálta lehetőségekkel. A metaforák jelentésének elemzése „két entitás közötti közös vonás feltárása” (Vámos, 2003, 111). Vámos (uo.) leszögezi: „egyes tudósok úgy látják, az elemzés pótolhatatlan értéke a módszer intuitív jellegében rejlik, míg mások szerint ez az intuitív jelleg inkább korlátozó tényezőnek számít”. Insider kutatóként felvállaljuk a jelentéstartalom-elemzés intuitív természetét. A szövegelemző szoftverek azonban nem akadálymentesek a látássérült felhasználók számára, ezért elemzésünk során el kellett tekintenünk ezek alkalmazásától, így a kérdőívben kapott metaforákat intuitív megalapozással részben a 3.1. fejezetben elemzett vakság-metaforákat tartalmazó művekhez társítva, részben pedig a Biklen és Bogdan (1977) által összegyűjtött sztereotípiákat tartalmazó listán található hasonló jelentéstartalmú képekhez társítottuk.

Válaszadóinktól kizárólag, minden további instrukció nélkül kértünk metaforákat, illetve hasonlatokat, az elemzést segítő, a kognitív nyelvészetből átvett célfogalom és forrásfogalom kategóriát (Vámos, 2003; Kövecses, 1998) nem alkalmaztuk, mivel célunk volt tájékozódni a vakság és a vak emberek metaforáinak széles spektrumát illetően.

A kutatás 3.1. fejezetében négy művet elemeztünk, mivel azonban a negyedik írás, Földényi F. *Homályba száműzve* című esszéje csupán a címe vonatkozásában tekinthető metaforának – mivel a mű az írónak a vak emberekkel kapcsolatos érzéseiről szól –, ebben az elemzésben nem szerepel kategóriaként. A másik három ikonikus mű: José Saramago *Vakság*,

Herbert George Wells *A vakok országa* és Karinthy Frigyes *Génius* című alkotása ezzel szemben igen. A kérdőívben szereplő metaforák e három műhöz kapcsolása azzal a céllal történik, hogy konkrét példákkal hívjuk fel a figyelmet a metaforák veszélyeire az oktatásban.

A látássérültek közösségét régóta és nagyon jól ismerő insider kutatóként olyan műveket választottunk, amelyek mindegyikében a vakság nem a vak emberekről szól, hanem jól érzékelhető metafora. A felhasznált művek kiválasztásánál fontosnak tartottuk az ismertségüket. Szempont volt érzékelteni a vakság-metafora veszélyes természetét, a nem látás – nem tudás elállatásító (Bolt, 2007) jellegét. Az alkotások kiválasztásánál mérlegeltük még a vak és éplátású emberek alá- és fölérendelt kapcsolatának ábrázolását mindhárom mű esetében. A metaforák kategóriákba rendezése előtt, első lépésként körülhatároljuk a művekben alkalmazott vakság-metaforák jelentését. Saramago regényében a vakság a tudatlanságot (Kleege, 2016), az elvadulást (Bolt, 2007), Wells esetében a speciális tudást, míg Karinthy esetében Wells írásához hasonlóan egy szűk, zárt világot, verbális fölényt jelent, így a kérdőívben szereplő metaforákat e kategóriák szerint soroljuk be. A válaszadókat nem kértük választásuk indoklására. A látássérült hallgatók hasonlatai insider kutatói pozíciónkból adódóan ismerősek.

Először az oktatók vakság-metaforáit, hasonlatait tematizáltuk. Egy oktató választát („nincs hasonlatom”) nem vizsgáltuk, így az oktatók csoportjából 45 itemmel dolgoztunk. Négy kategóriát hoztunk létre a művek címe, illetve a több helyre sorolható metaforák és hasonlatok alapján.

	A. Vakság (Saramago)	B. A vakok országa (Wells)	C. Génius (Karinthy)	Több kategóriába sorolható
1.	egy sötét verem	egy letehetetlen hátizsák	egy függöny	a sötétben való tájékozódás (B, C)
2.	a legsötétebb éjszaka	hogya az emberek sem tudnak mindent, pl. repülni	mintha az ember álmodna	egy másik kultúra más szabályokkal és kifejezésmóddal (B, C)
3.	az üresség (2×)	földön kívüli lét	egy bezárt ablakú ház	amit a látó ember el se tud képzelni (A, B, C)
4.	az éjszaka sötétsége	barlang	egy ablaktalan szoba	elképzелhetetlen világ (2×) (A, B, C)
5.	halál	egy maratonfutás, csak az ember nem választja	elszigetel dolgoktól, de az emberektől nem (Helen Keller)	egy állapot (A, B, C)
6.	egy kút	a hallással látni	Bármilyen más „hiányosság”, az embernek meg kell tanulni vele együtt élni (pl. cukorbetegség, meg kell tanulni, mit lehet és mit nem)	különleges létezés (A, B, C)
7.	börtön	egy különleges világ	körömcipő: nem igazán komfortos, de megtanuljuk viselni	egy különleges világ (2×) (A, B, C)
8.	egy alagút	egy különleges képesség	az élet	az ismeretlen (A, B, C)
9.	reménytelenség	más adottságok		semmi máshoz sem fogható (A, B, C)
10.	légiüres térben élni			semmi máshoz sem fogható (A, B, C)
11.	harc az életért			az élet (A, B, C)
12.	állandó küzdelem			körömcipő: nem igazán komfortos, de megtanuljuk viselni (A, B, C)
13.	egy különösen övéen aluli foghatékoság			
14.	állandó készenlét			
15.	meglepetések végtelen sora			
16.	az örök bizonytalanság			
17.	bizonytalanság			

1. táblázat. Oktatói vakság-metaforák és hasonlatok

A Wells- és Karinthy-művek mellé állított metaforák, hasonlatok között szinte teljes az átfedés, mivel témájukat tekintve hasonló művekről beszélhetünk. Wellsnél egy látó ember téved egy járvány sújtotta völgybe, a vakok országába, és szemléli kívülállóként zárt,

„különleges világukat”; Karinthy-nál egy látóvá vált vak ember figyeli egyidejűleg „insiderként” és „outsiderként” a közösséget, ahová tartozott. Mindkét mű főszereplőjét idegennek érzi a közösség, tehát menekülésre kényszeríti vagy kizárja. Saramago regényében elvadulást, elidegenedést és tudatlanságot jelképez a vakság, épp ezért meglepő, hogy az idekapcsolható hasonlatok listája a legterjedelmesebb.

A 45 válaszadó tanár vakság-metaforáiból 17-ről ítéltük úgy, hogy Saramago ábrázolásához állnak legközelebb. Metaforáik, hasonlataik alapján insider kutatóként feltételezhetően nehéz lehet számukra egy vak emberrel való találkozás, hiszen olyan képet társítanak az állapothoz, amittől ők maguk rettegnek. 9 válaszadó hasonlata, metaforája már nem jelez félelmet, ugyanakkor nyilvánvalóan utal a vakság állandóságára és a másként érzékelés képességére. E válaszok, metaforák azt sugallják, hogy íróik rendelkeznek a vakságról valamennyi tudással, információval. Érezhető a távolság is, hasonlóképpen a Karinthy-novella mellé csoportosított metaforákhoz, hasonlatokhoz. A *Génuszhoz* társított metaforák között van olyan, amelyik a vakság megváltoztathatóságát sugallja (függöny, egy bezárt ablakú ház, mintha az ember álmodna). E besorolást a novella tartalma motiválhatta, mivel a főhős vakból vált éplátásúvá.

A művekhez nem sorolható kategória a vaksághoz nem költői távolságból, a hétköznapiak dinamikája felől közelít.

A hallgatók válaszai:

1. nem akadály semmiben;
2. sokszor kényelmetlen, de elfogadható;
3. megszokás kérdése;
4. másfajta szemléletmód;
5. különleges;
6. egy alternatív módja a látásnak
7. természetes;
8. teljesen elfogadható;
9. megnehezíti nagyobb csoportokban a nyelvtanulást;
10. nem akadály, ha nyelvet akar tanulni az ember;
11. nem annyira rossz, van nála rosszabb is;
12. elfogadható tény;
13. egy állapot;

14. semmiség;
15. olyan állapot, ami speciális szükségletet von maga után az egyetemen;
16. bio-pszicho-szociális állapot, egy állapot, amit el lehet fogadni, s együtt lehet vele élni.

A hallgatók által megadott hasonlatokat nem tartottuk célszerűnek összekapcsolni az oktatók esetében alkalmazott szépirodalmi művekkel, mivel a vak hallgatók állapotukról formált véleményüket írták le hasonlatok, metaforák nélkül. Látva az eredményt, megfogalmazódott, vajon mit jelentenek a metaforák és hasonlatok a vak és aliglátó válaszadók életében, milyen metaforákat használnak a vakság leírására a vakok. Ez a kérdés abból a szempontból is érdekes lehet, hogy állapotu(n)k gyakran alkalmazott, negatív tartalmú metafora. Válaszra azonban e kutatás nem ad lehetőséget. Megfigyelhetjük viszont, hogy a nemlátást leíró néhány elem mindkét célcsoport listáján szerepel (egy állapot, különleges, másfajta szemléletmód, egy alternatív módja a látásnak).

A vak ember ábrázolása kapcsán több hallgató valódi hasonlatokkal, metaforákkal fejezte be a megkezdett mondatot: „A vak ember olyan, mint...

1. a sportoló. Állandó edzésben van.
2. egy befékezett kocsi.
3. egy látó, csak több energiával működik.
4. egy macska.
5. egy látó ember.
6. egy látó, csak kicsit időnként segítségre van szüksége.
7. a többi ember, csak nem lát, ezért néha segítségre van szüksége.
8. a másik, csak éppen hiányzik belőle az a képesség, hogy lászon.
9. egy félkezű óriás.
10. egy idegen nyelvet tanuló magyar Angliában.
11. egy élsportoló.
12. egy másik.
13. egy ugyanolyan ember, mint bárki más, csak nem lát.
14. akármelyik másik személy.
15. normális ember, csak vannak olyan dolgok, amelyekben segítségre van szüksége.
16. egy látó.

Hat befejezett mondat metaforával vagy hasonlattal végződik, tíz pedig azzal az állítással, hogy a vak ember ugyanolyan, mint a látó, csak nem lát.

Oktatók metaforái:

1. egy ember, aki olyan, mint a többi, csak nem lát.
2. egy hős.
3. egy rendkívül bátor személyiség.
4. egy bűgőcsiga.
5. egy sánta, de attól még mindenhova elérkezik.
6. ugyanolyan ember, mint bárki más, aki bizonyos problémával, kihívással küzd.
7. egy másik világ lakója.
8. egy ember.
9. egy különleges egyéniség.
10. egy útkereső.
11. egy ugyanolyan ember, mint más.
12. egy teljes értékű ember, akinek az ép látásúakhoz képest többszörösen meg kell dolgoznia mindenért.
13. egy különleges ember, akinek nap mint nap le kell győznie az ürességet.
14. egy különleges ember.
15. egy bátor ember.
16. egy különleges érzékenységgel, speciális képességgel rendelkező társunk.
17. egy felfedező.
18. egy olyan ember, aki minden nap legyőzi a halált.
19. egy csodálatos lény.
20. egy különleges képességekkel rendelkező ember.
21. egy ilyen (ablaktalan) házban élő ember.
22. egy ember.
23. egy harcos.
24. egy érték.
25. egy óriási akaraterővel rendelkező ember.
26. egy hős.
27. egy pozitív szemléletű ember.
28. egy nagyon elszánt ember.

- 29 egy pluszdimenzióval rendelkezik.
30. egy kitartó ember.
31. egy különösen övön aluli fogyatékossgal élő ember.
32. egy másik világ lakója.
33. egy olyan ember, aki speciális kihívást kapott az élettől, és életet is kapott.
34. egy a sok körülöttünk lévő ember közül.
35. egy viharban hánykódó hajó kapitánya.
36. egy vállalkozó szellemű ember.
37. egy hős.
38. egy kaszkadőr.
39. egy olyan ember, mint én.
40. egy nagy hátizsákkal hegyet mászó ember.
41. egy nehéz helyzetű ember.
42. egy olyan ember, mint bárki más, de akinek állandóan hatalmas pluszenergiákat kell bevetnie a látássérülés hiányának kompenzálására.
43. egy panelben tartott fokföldi ibolya. Egyes példányok a cseppet sem ideális körülmények ellenére virágot hoznak, mások a speciális igényeknek nem megfelelő közegben csak vegetálnak. Nagyon sok „kertész” pedig soha nem jön rá, mire van szüksége az ibolyának.
44. egy nehézségekkel küzdő és bizonyos értelemben tiszteletre méltó ember.
45. egy más képességű ember.

Egy oktató nem fejezte be a mondatot, így 45 hasonlat vagy metafora állt rendelkezésünkre a válaszadók nézeteinek feltárására. Insider kutatói megítélésünk szerint csupán az „egy másik világ lakója” hasonlat kapcsolható a három, a vakságot metaforaként alkalmazó szépirodalmi műhöz. Kizárólag Saramago tudatlanságot, elidegenedést szemléltető regényéhez három képet: a „búgócsigát” mint kis helyen, másik személy kezdeményezésére hangosan pörgő tárgy képét, a nem egyértelmű konnotációt hordozó „övön aluli fogyatékossgal élő emberek” képét társítottuk, Wells és Karinthy speciális tudást, zárt világot ábrázoló műveihez pedig a „pluszdimenzióval rendelkezik” és a „más képességű ember” tartozik besorolásunk alapján. Jól látható, hogy a többi be nem sorolt hasonlat és metafora egyrészt a vak embert mint az emberi diverzitás egyik csoportját ábrázolja, másrészt pedig mint tiszteletet érdemlő hőst.

	A. Vakság	B. A vakok országa és Génusz	C. Vakság, A vakok országa, Génusz
1.	búgócsiga	pluszdimenzióval rendelkezik	egy másik világ lakója
2.	különösen övön aluli fogyatékossgal élő ember	más képességű ember	
3.	panelben tartott fokföldi ibolya. Egyes példányok a cseppet sem ideális körülmények ellenére virágot hoznak, mások a speciális igényeknek nem megfelelő közegben csak vegetálnak. Nagyon sok „kertész” pedig soha nem jön rá, mire van szüksége az ibolyának		

2. táblázat. Oktatók hivatkozott irodalmi művekhez társított metaforái, hasonlatai

A fennmaradó 39 hasonlatot, metaforát további két csoportba soroltuk. Eredeti gondolatunk az volt, hogy a Biklen és Bogdan (1977) által szállított, immár klasszikus sztereotípialista alapján helyezzük el a kapott metaforákat, mutatva a nézetek és a sztereotípiák kapcsolatát, ez azonban nem sikerült, mivel nagyon hasonló metaforákat, hasonlatokat kaptunk. A Biklen és Bogdan listáján találhatók közül mindösszesen a „szuperhős”-höz sikerült szinonimaként értelmezhető szavakat találnunk. Ezeket a „Tiszteletet érdemlő hős” cím alá rendeztük. A metaforák insider kutatóként érzett „üzenete” alapján az egyik csoportba a diverzitást „üzenő”, a másikba a tiszteletet sugalló metaforákat rendeztük.

Az emberi diverzitás egyik csoportja:

1. ember, aki olyan, mint a többi, csak nem lát;
2. ugyanolyan ember, mint bárki más, aki bizonyos problémával, kihívással küzd;
3. ember;
4. ugyanolyan ember, mint más;

- 5. ember;
- 6. egy a sok körülöttünk lévő ember közül;
- 7. olyan ember, mint én.

A tiszteletet érdemlő, „szuperhős”:

- 1. hős;
- 2. rendkívül bátor személyiség;
- 3. szanta, de attól még mindenhova elérkezik;
- 4. különleges egyéniség;
- 5. hős;
- 6. útkereső;
- 7. teljes értékű ember, akinek az ép látásúakhoz képest többszörösen meg kell dolgoznia mindenért;
- 8. különleges ember, akinek nap mint nap le kell győznie az ürességet;
- 9. különleges ember;
- 10. bátor ember;
- 11. különleges érzékenységgel, speciális képességgel rendelkező társunk;
- 12. felfedező;
- 13. olyan ember, aki minden nap legyőzi a halált;
- 14. csodálatos lény;
- 15. különleges képességekkel rendelkező ember;
- 16. harcos;
- 17. érték;
- 18. óriási akaraterővel rendelkező ember;
- 19. hős;
- 20. pozitív szemléletű ember;
- 21. nagyon elszánt ember;
- 22. kitartó ember;
- 23. olyan ember, aki speciális kihívást kapott az élettől, és életet is kapott;
- 24. viharban hánykódó hajó kapitánya;
- 25. vállalkozó szellemű ember;
- 26. hős;
- 27. kaszkadőr;

- 28. nagy hátizsákkal hegyet mászó ember;
- 29. nehéz helyzetű ember;
- 30. olyan ember, mint bárki más, de akinek állandóan hatalmas pluszenergiákat kell bevetnie a látássérülés hiányának kompenzálására;
- 31. nehézségekkel küzdő és bizonyos értelemben tiszteletre méltó ember.

Látható, hogy számos közös pont van a hallgatók és az oktatók által alkalmazott, vak emberekre vonatkozó hasonlatok között. A 16 hallgató közül 12 fejezte be a mondatot az emberi diverzitás csoportba rendezhető kifejezésekkel. A fennmaradó négyet a létező csoportok egyikébe sem tartottuk besorolhatónak, azok ugyanis egy külön kategóriát képeznek, lévén hogy bizonytalanságot, kilátástalanságot sugallnak. Ezzel szemben az oktatók által befejezett mondatok közül 31 tiszteletről tanúskodik. Ez az eredmény jelzi az egyetemi oktatók nyitottságát, jó szándékát. A középiskolai nyelvtanárok nézeteinek felderítésére sajnos nem nyílt lehetőségünk.

Mivel a vak emberek életében mindig jelentős szerepet játszottak az idegen nyelvek, a nyelvtudással és a nyelvtanárokkal kapcsolatban is indokoltnak véltük feltárni a nézeteiket metaforák és hasonlatok segítségével. Arra kértük a válaszadókat, fejezzék be az alábbi mondatot: „Szerintem a nyelvtanár egy...” Meglepően őszinte, inspiráló, felelősséget sugalló hasonlatokat, metaforákat kaptunk, amelyeket a kis létszámú populációnak köszönhetően egy általunk szerkesztett „monológ”, a pszeudomemoárhoz hasonlóan egy pszeudonarratíva formájában szemléltetünk:

„Szerintem a nyelvtanár olyan ember, aki jó és sok lehetőséggel teli pályát választott. Olyan, aki segít a tanulóknak, hogy kinyíljon előttük a világ. Kicsit pszichológus, kicsit színész és mozgástréner, aki megtanít közlekedni. Motiváló személy, híd, aki segít más nyelvet beszélőkkel kapcsolatot tartani. Jó szándékú illető, akinek kicsit szoknia kell a tényt, hogy én kicsit másképp működöm, mint a társaim. Fehér bot. Kedves, motiváló ember, aki magával ragadja a többieket. Híd. Olyan oktató, akinek kihívás egy látássérült hallgató, facilitátor, aki ösztönzi, koordinálja a folyamatot. Olyan ember, aki mindenki szintjéhez alkalmazkodva kéne, hogy tanítsa az adott nyelvet.”

Az oktatók hasonlatai, metaforái számos tekintetben megegyeznek a látássérült hallgatók hasonlataival. Úgy látják, a nyelvtanár egy:

„útítárs, hegyi vezető, hajóskapitány, társalkodónő, sétabot, aki próbál segíteni egy képesség pótlásában, kitárja a világot a tanítványai előtt, nyitott ablak, ember, segítő, lámpás, edző, kapcsolat az egyén és a tanult nyelv kultúrája között, szakember, irányítótorony, kamarapartner, igazodási pont a hallgatók számára, tanár, akinek az a feladata, hogy feleslegessé váljon, híd, fontos, olyan ember, aki kíváncsi a másikra is, egy híd két nyelv között, nagyobb játszótárs, kincs, játékvezető, nagyobb testvér, kacsa (nem sas, nem gazella, nem hal, de repül, fut, úszik), műsorvezető, közvetítő, multiplikátor, idegenvezető, szülő, nekik másik világ, kommunikációs készség fejlesztésére szakosodott értelmiségi, pedagógus (educator), manager, segítő, tanár a sok közül, GPS, facilitátor, irányítja az utat a tudáshoz, utolsó szalmaszál, slave (rabszolga), kedves varázsló, olyan ember, akinek mindent meg kell tennie azért, hogy a tanítványai úgy tudjanak fejlődni, hogy az még örömteli is legyen, példa, tanár, színész, pszichológus, pszichiáter.”

A kérdéssel azt kívántuk feltárni, vannak-e közös elemeik, esetleg azonos hasonlataik a vakok és látók egymáshoz számos aspektusból kapcsolódó csoportjának, illetve, hogy képet kapjunk arról, milyen mértékben létezik az a bizonyos másik, elszigetelt világ, amit a szépirodalom metaforái, például Wells és Karinthy sugallnak. Ezért megnéztük először a 16 hallgató és a 46 oktató válaszait. Vak és aliglátó válaszadóink közül 14 értelmezhető választ kaptunk.

Első lépésként az azonos szavakat tartalmazó hasonlatokat kerestük meg.

Kérdés	Hallgatói válaszok	Oktatói válaszok
1.	kicsit pszichológus, kicsit színész	színész, pszichológus, pszichiáter
2.	híd, aki segít más nyelvet beszélőkkel kapcsolatot tartani	egy híd két nyelv között
3.	kedves ember	kedves varázsló
4.	híd	híd
5.	facilitátor, aki ösztönzi, koordinálja a folyamatot	facilitátor, irányítja az utat a tudáshoz

3. táblázat. Azonos szavak a válaszok között

A következő lépésben a fennmaradó azonos tartalmú szavakat kerestük meg és soroltuk be témák szerint.

Kérdés	Hallgatói válaszok	Oktatói válaszok
1.	olyan ember, aki segít a tanulóknak, hogy kinyíljon előttük a világ	kitárja a világot a tanítványai előtt; nyitott ablak
2.	fehér bot; mozgástréner, aki megtanít közlekedni	GPS; útitárs; hegyi vezető; idegenvezető; irányítótorony; lámpás; hajóskapitány; manager
3.	olyan ember, aki mindenki szintjéhez alkalmazkodva kéne, hogy tanítsa az adott nyelvet	Slave (rabszolga); társalkodónő
4.	motiváló ember, aki magával ragadja a többieket; motiváló ember	olyan ember, akinek mindent meg kell tennie azért, hogy a tanítványai úgy tudjanak fejlődni, hogy az még örömteli is legyen; példa
5.	jó szándékú illető, akinek kicsit szoknia kell a tényt, hogy én kicsit másképp működöm, mint a társaim; olyan oktató, akinek kihívás egy látássérült hallgató	sétabot, aki próbál segíteni egy képesség pótlásában

4. táblázat. Fennmaradó szavak a válaszok között

Az áttekintett 14 hallgatói és 46 oktatói hasonlat közül 13 hallgató és 20 oktató hasonlatában megfogalmazásbeli különbség, ám tartalmi közelség jelenik meg. Metaforákat továbbra is elsősorban az oktatók alkalmaztak. Az elemzésből arra következtethetünk, hogy bár a két célcsoport másképp érzékeli az őt körülvevő világot, mégis hasonlóképpen gondolkodik.

Hangsúlyozandó az idegen nyelvek szerepét a vak emberek életében, a kérdőív e részében kizárólag őket kértük az alábbi mondat befejezésére. A válaszokat a már korábban alkalmazott pszeudo-narratívába szerkesztettük.

„Ha idegen nyelven beszélek, úgy érzem magam, mint egy...

Béna, fülét-farkát behúzó kiskutya. Mint egy olyan hallgató, aki nem tudja azt a nyelvet, és az baromi ciki. Felelésnél izgulok nagyon. Zavarban vagyok, mint egy diák, aki tanul egy nyelvet, és egy idegen nyelvi klubban van. Bizonytalan vagyok, mint aki nem tud úszni, de valahogy mégis sikerül fennmaradnia a víz tetején. Lassan aztán megtanul úszni, és akkor tetszik is neki. Aztán mintha bárki megértene, vagy kezdő színész lennék, esetleg egy bölcs vagy szabad madár, megy, amerre akar. Szabad madár vagyok, aki előtt nincsenek akadályok.”

A fenti pseudo-narratívába sűrített válaszok nem sejtetik, hogy a válaszadók látássérült vagy éplátású személyek. A szöveg tartalmaz lelkiállapot-leírást, hasonlatot és metaforát. A szöveg elemzése során olyan területre érkeztünk, ahol egyértelműen kiderül: több a közös tulajdonság, ami meghatározza a gondolkodásmódunkat, érzelmeinket, nézeteinket, mint az eltérő. Mindamellet természetesen, hogy a különféle világérzékelés jelentős szerepet játszik a nézeteink kialakulásában, gondolataink megfogalmazásában.

Összegzés

Újra- és újraolvasva a metaforákat egy kissé teljesebbé vált a kép, hogy mit gondol rólunk, vakokról néhány tanár, és mit gondolunk mi önmagunkról. Ugyanakkor az empirikus kutatás e fázisában már élesen kirajzolódik az alapvetés, hogy a fogyatékkal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek befolyásolják a nézeteinket. A kérdőívek metaforái ezt jól példázzák.

A hagyományos metaforafelfogás szerint ugyanis a fogalmak, jelenségek közti hasonlóság a metaforák képzésének az alapja, bár a kognitív megközelítés ennek ellentmond, szerinte motivált a létrejöttük, a motiváció alapja pedig olyan tapasztalaton alapul, amely vagy közvetlen fizikai érzékelés, vagy a kulturális közeg hatására alakul ki az elménkben (Harsányi, 2014).

Érdekes lenne kideríteni, mi a kapcsolat a bűgócsiga és a vak ember között annak a résztvevőnek az elméjében, aki szerint ez a legtalálhatóbb metafora a vak ember leírására. Számunkra insider kutatóként talán nem ez a legjellemzőbb, hiszen általában nem várunk arra, hogy felpörgessenek, és aztán hangosan forogjunk tovább egy viszonylag szűk körben, ferdén, színesen himbálózva. Sajnos bármennyire érdekes egy-egy metafora, nem áll módunkban

egyenként elemezni őket. Mindszonáltal figyelemre méltó, milyen sokszínű a vak emberekről kialakult mentális kép.

Az általunk érzékelt világ tükröződik a metaforáinkban, hasonlatainkban is. Figyelemre méltó, hogy vak és aliglátó válaszadóink a vakságot mint fogalmat nem írták le metaforákkal, sem pedig hasonlatokkal, inkább az állapotot ábrázolták. Ennek egyik lehetséges oka magyarázható az integrációs törekvéseikkel, és élve az alkalommal inkább az állapotukról írtak, hogy az éplátású emberek kevésbé tartásák őket idegennek, félelmetesnek. Mindez azonban inkább insider kutatói aspektus, mint bizonyított tény. Azt is csupán feltételezhetjük, hogy az ismeretlentől, a sötétségtől való félelem az oka, amiért az oktatók vakság-metaforáinak és hasonlatainak jelentős hányada Saramago imidzséhez volt sorolható.

A vakság-fogalommal kapcsolatos metaforák és hasonlatok során kiderült, hogy jelentős távolság figyelhető meg a vak és aliglátó egyetemi hallgatók, valamint a felsőoktatásban idegen nyelvet vagy idegen nyelven oktató tanárok nézetei között. Amint a vakság fogalmától haladunk a konkrét személy, a vak emberrel kapcsolatos metaforák, hasonlatok felé, lényeges közeledést látunk. Kiemelendő az oktatók jól látható tisztelete. Az elmozdulás a misztikus, majd szánalmas vakember-sztereotípiáktól a szuperhős-sztereotípiába (Biklen–Bogdan, 1977) irányába továbbra is bizonytalanságot, bár kisebb távolságot sugall, és rávilágít mindkét oldal közeledési szándékára. E változás minden bizonnyal a fogyatékkal élő személyek nyilvánvaló és meghatározó jelenlétének tulajdonítható.

A nyelvtanár jellemzését bemutató hasonlatok, metaforák esetében már szinte teljesen elmosódnak a határok, ugyanis mindössze néhány utalás történt a vak hallgatók idegennyelvtanításával, nyelvtanulásával kapcsolatos kihívásra. A nyelvtudásra vonatkozó hasonlatokat és metaforákat pedig bárki írhatta volna, hasonló eredményeket kapunk, mi azonban vak felsőoktatásban tanuló vak fiatalokat kérdeztünk abban a reményben, hogy sikerül bebizonyítanunk: bár sokféleképpen érzékeljük a világot, számos dologban hasonlóképpen gondolkodunk, és amiben nem, abban kiegészíthetjük egymást.

Insider kutatóként visszatekintve az itt felsorolt metaforákra, hasonlatokra különös gondolat fogalmazódik meg bennünk. Bár kifejezetten kellemetlen érzés, hogy a nemlátás a nemtudással egyenlő a szépirodalomtól mindennapjaink diskurzusáig az angol, a katalán és ki tudja még, hány nyelvben, abban a pillanatban, amikor emberi alakot ölt, már van esély arra, hogy ne nemtudó emberként azonosítsák a nemlátót, azaz a vak embert.

Ebben óriási szerepe van például idegen nyelv(ek) használható tudásának, hiszen lehetővé teszi a társadalmi integrációt, hogy világot lássunk – és minél többet látunk a világból, annál kevésbé érezzük magunkra nézve sértőnek a vakságot mint metaforát.

10.4. Saját élmény a nyelvórán

A kombinált kérdőív e szakaszában azt kívántuk feltárni, válaszadóink milyen nyelvórai élményekkel rendelkeznek. Célunk volt, hogy bármilyen ráhatás, befolyásolás nélkül beszéljenek, ezért nyílt kérdés formájában kértük, hogy 4-5 mondatban fogalmazzák meg élményeiket. A válaszok áttekintését követően előbb a hallgatók, majd az oktatók válaszait az alábbi három kategóriába soroltuk:

1. negatív tapasztalatok;
2. nehézségek;
3. pozitív tapasztalatok.

Hallgatók

1. Negatív tapasztalatok

16 hallgató összegezte a nyelvtanulással kapcsolatos élményeit. A válaszok elemzésének eredménye részben összecseng a metafora-elemzésben kapott, a vak ember tiszteletét sugalló tanári nézeteket tükröző eredménnyel, mivel kizárólag negatív tapasztalatról egyetlen látássérült hallgató sem számolt be, 9 hallgató azonban rendelkezik negatív nyelv tanulási tapasztalatokkal. A hallgatók válaszai alapján is feltételezhetjük, hogy az oktatók nincsenek felkészülve látássérült hallgatók többségi környezetben történő oktatására. A válaszadók többek között az írásbeli feladatok és az idő hiányát kifogásolják, ám legfőképp a demotiváló tanári attitűdöt és a negligálást nehezményezik.

„Az általános iskolában szerettem a nyelvórákat, mert számítottak rám, de a középiskolában nem kértek és nem kérdeztek tőlem semmit, csak ültem, és azt csináltam meg, amit tudtam. A tanár úgy viselkedett, mintha ott se lettem volna. El is ment a kedvem a nyelv tanulástól.”

2. Nehézségek

11 hallgató számol be a nyelvtanulással kapcsolatos nehézségeiről, 4 kizárólag ezeket említi. 5 válaszadó nem ír nehézségekről. Közülük 3 túlnyomórészt pozitív, 1 inkább negatív, 1 pedig egyenlő arányban számol be pozitív és negatív tapasztalatokról. További 5 személy a nehézségek mellett pozitív és negatív, míg 2 kizárólag pozitív tapasztalatokról és nehézségekről számol be.

A nehézségek között első helyen szerepel a helyesírás, amit a 16 hallgató közül 6 említ. Az új szavak esetében a helyesírás elsajátításának akadályát elsősorban abban látják, hogy az oktatók gyakran nem olvassák (nem betűzik) a táblára írottakat. A hallgatók általában problémásnak tartják a szótárhasználatot, Egy válaszadó pedig felhívja a figyelmet arra, hogy egy feladaton belül időigényes a képernyőolvasó szoftverrel nyelvet váltani. 16 hallgató közül 2 úgy látja, az oktatója az ő kreativitására bízta, melyik feladatot hogyan oldja meg, ez pedig állandó feszültségben tartja, frusztrálja, és rendkívüli mértékben fárasztja a hallgatót.

„Éreztem már magam baromi jól is és szörnyen is nyelvórákon. Ez többnyire azon múlt, hogy mennyire voltam ignorálva, mennyire voltak nyitottak a speciális szükségleteimre, mennyire tudtam részt venni a feladatokban. Nagyon nehéz egyfolytában kreatívnak lennem, és minden feladatra egy ötletet mondanom, hogy hogyan tudnám megcsinálni. Talán ebben fáradok el a legjobban, ha minden felelősséget átruháznak rám, és találjam ki, hogy hogyan lenne jó nekem. Olyankor nyűgnek érzem magam.”

3. Pozitív tapasztalatok

12 személy pozitív tapasztalatokról számol be. 3 hallgató kizárólag pozitív élményeket említ, 9 pedig pozitív és negatív tapasztalatokat egyaránt. A hallgatók a pozitív tapasztalataikat illetően általában nem bocsátkoznak részletekbe, megemlítik a tanár és a diáktársak kedvességét, következetességét és segítőkészségét.

„Abszolút pozitív. Látom a tanárokon az igyekezetet, és ha csoportos nyelvórán vagyok, akkor a társaimon is érezhető a törekvés, hogy segítsenek nekem. Amennyire lehet, igyekszem bekapcsolódni a tanórák menetébe, és örömmel tapasztalom, hogy ez a tanároknak sokszor egyáltalán nem jelent akadályt.”

Oktatók

A 46 megkérdezettől e kérdésre (VII. 1.) 39 értékelhető választ kaptunk. 7 személy nem vagy nem értékelhetően válaszolt.

1. Negatív tapasztalatok

Negatív tapasztalatokról 16 oktató számol be a látássérült hallgatók idegennyelv-/idegen nyelven történő tanítása vonatkozásában. 3 személy kizárólag negatív, míg 13 negatív és pozitív tapasztalatokkal egyaránt rendelkezik. 4 oktató negatívumként értékeli a vak hallgatók túlzott visszahúzódását, illetve azt, ha nem tájékoztatják őket, miben van szükségük segítségre. 2 személy úgy véli, a hallgatók gyakran túlkompenzálják a látássérülésükből adódó hátrányukat, ezért elvégezhetetlen mennyiségű feladatot vállalnak magukra. 2 oktató tapasztalata szerint a vak hallgatók túl aktív verbális jelenléte negatív irányba befolyásolhatja a csoportdinamikát, esetenként az óra menetét. Ennek kapcsán felhívják a figyelmet a látássérült személyek esetében gyakori túlérzékenységre, sértődékenységre.

„Az a tapasztalatom, hogy a látássérültek igen érzékeny emberek, és nagyban befolyásolja tanulási eredményességüket, hogy nekik milyen az önképük, mennyire érzik magukat hátrányban a többiekhez képest.”

3 oktató szerint néhány vak és aliglátó hallgató befogadását nem elsősorban látássérülése, sokkal inkább az ahhoz társuló pszichés gondok gátolják. Említést tesznek helyzetével visszaélő, követelőző vagy a feladatot vaksága okán teljesíteni nem kívánó hallgatóról. 3 oktató úgy látja, a befogadást akadályozó másik fő ok a túlzott szülői jelenlét, ami nem teszi lehetővé – de legalábbis hátráltatja – a hallgató felnőtté válását.

„Volt még egy olyan vak hallgatóm is, aki roppant tehetséges, kedves és jó kiállású fiú volt, önálló szeretett volna lenni, a társai szerették, segítették is volna, ha az édesanyja nem kísérgeti állandóan teremről teremre egy percre se hagyva őt magára. Nagyon sajnálom, hogy nem hagyják őt felnőni.”

„A vak hallgató maximálisan együttműködik a vizsgán, pontosan megfogalmazza, mire van szüksége, annak birtokában jól teljesít. Édesanyja az aggodalomtól majd' megháborodik a folyosón.”

2. Nehézségek

A 39 oktató közül mindössze 11 foglalja össze vak és aliglátó hallgatók tanításában tapasztalt nehézségeit. 3 oktató kizárólag nehézségeket, 2 negatív tapasztalatokat és nehézségeket említ, 4 személy pozitív tapasztalatokról és nehézségekről, 2 pedig pozitív és negatív tapasztalatokról, valamint nehézségekről számol be. Ebben a kategóriában is megjelenik a tanári bizonytalanság, a vak hallgatók oktatására való felkészületlenség.

„Úgy érzem, nem vagyunk felkészülve a feladatra, tanulmányaink idején, azt hiszem, egyszer sem került szó fogyatékkal élő emberekről.”

9 személy számára az anyagok előkészítése és időigényessége jelenti a legnagyobb problémát. A nehézségek között szerepel az óravezetési technikák és a feladatok adaptálása, a vizuális anyagok mennyiségének csökkentése, az online feladatok megoldása, a szakirodalom feldolgozása, valamint általában a vak hallgatók helyesírása, munkáinak külalakja.

„A helyesírás tekintetében több problémájuk van, mivel kevesebb szöveget olvasnak. Nagyobb hangsúlyt kell fektetni a helyesírásra és a külalakra. Szóban általában kiemelkedő teljesítményt nyújtanak, ezzel pedig elismerést vívnak ki.”

3. Pozitív tapasztalatok

33 válaszadó rendelkezik pozitív oktatási tapasztalatokkal vak és aliglátó hallgatók vonatkozásában. 13 személy vegyes, 20 kizárólag pozitív tapasztalatokról számol be.

19 oktató hangsúlyozza a látássérült hallgatók kimagasló szorgalmát, 15 kiváló memóriáját.

„Volt olyan hallgatóm is, aki legépelte a Braille-jegyzeteit, és a többi hallgató azokat fénymásolta.”

Pozitív tapasztalataik között az oktatók szólnak a vak hallgatók humorérzékéről, segítő szándékáról, bátorságáról, elkötelezettségéről, odaadóbb figyelméről, ambiciózus személyiségéről, erős munkabírájáról, türelméről, lelkesedéséről.

„A kezdeti kommunikációs nehézségek után általában befogadja a vak hallgatót a csoport, ha ő is hasznosan hozzájárul a csoport tevékenységéhez, de különösen akkor, ha a vak hallgató valamiben kiemelkedő teljesítményt nyújt.”

Összességében elmondhatjuk, hogy a kérdés elérte a célját, mivel mind a válaszadó hallgatók, mind az oktatók beszéltek a nehézségeikről, negatív és pozitív tapasztalataikról. Megállapíthatjuk, hogy a megkérdezettek általában pozitív tapasztalatokkal rendelkeznek. A hallgatók esetében a pozitív tapasztalatok, úgy tűnik, azonos súllyal jelennek meg, válaszaik elemzése során azonban kiderült, hogy bár a többségük motivált, pozitív tapasztalataik ellenére a nyelvtanulásukat a mindennapokban a nehézségek határozzák meg.

A tapasztalatok és nehézségek megfogalmazásán túl az oktatók többsége kritikusan tekint látássérült hallgatóira. Az oktatók önreflektív gondolkodása, szakmai fejlődés iránti elkötelezettsége is kitűnik a válaszokból.

„Új technikákat ismertem meg és sajátítottam el.”

Minden válaszadó kihangsúlyozta, hogy látássérült tanítványai épp annyira sokszínűek, mint mi mindannyian.

„Összességében azt gondolom, hogy egyénfüggő az, hogy ki milyen az órán és az órákon kívül, függetlenül attól, hogy fogyatékkal él vagy sem.”

10.4.1. Az integráció a vélekedések tükrében

Hogyan vélekedik az integrációról idegen nyelvek tanulása/tanítása esetében?

Az integráció és inklúzió fogalmak szinonimaként történő értelmezésének nyilvánvaló jelei mutatkoznak meg a kérdőív következő részében. Arra kértük válaszadóinkat, foglalják össze, hogyan vélekednek az integrációról és az inklúzióról.

A két fogalom egyéni értelmezését feltáró feladat két célt szolgált: egyrészt mind a hallgatóknak, mind az oktatóknak lehetőségük nyílt összegezni a gondolataikat, így feloldódhatott az az esetleges érzelmi feszültség, amit az élmények felidézése okozhatott (VII.

1.). Az élmények előidézte hatás feldolgozását több formában tapasztaltuk. Egyes válaszadók röviden, a fogalmakat definiálva foglalták össze az integráció és az inklúzió megélt tapasztalatokon alapuló tartalmát, célját, feltételeit:

Hallgató:

„Azt gondolom, az integráció nyelvek esetében is megvalósítható, mert a látássérült is ugyanúgy tud írásbeli feladatokat csinálni a laptopján, mint egy látó társa. Lehet, hogy több idő alatt készül fel adott esetben – képességtől függően – a nyelvvizsgára, de véleményem szerint az írásbelit is ugyanúgy meg tudja csinálni, ha a megfelelő feltételek biztosítottak.”

Oktató:

„Vak és látó nyelvtanulók együtt tanítását nagyon jó dolognak tartom, azt azonban meg kell jegyezni, hogy mi, tanárok gyakran felkészületlenek vagyunk a feladatra. Keveset tudunk a vakokról, tanulási módszereikről, de nyitottak vagyunk a tanulásra.”

A következő megközelítés: válaszadóink definiálták, szerintük mely tényezők a sikeres integráció feltételei:

Hallgató:

„Szerintem működik, ha tanár és diák alkalmazkodik a helyzethez, kommunikálnak, nem csak azon filóznak, hogy mit gondol a másik, nem bántotta-e meg a tanár a diákot és fordítva. A tanulás alapértelmezett.”

Oktató:

„A nyelvtanulásban teljesen természetes az integráció, azaz vak és látó tanulók egy csoportban. Fontos azonban, hogy a vak tanulók is megfelelő feltételekkel tanuljanak (tananyag, írásbeliség), és a tanár ismerje a vak tanulók lehetőségeit. Erről semmit sem hallottunk a tanárképzés során.”

A harmadik esetben az egyik oktató mélyebb, személyesebb élményét osztotta meg velünk, amire valószínűleg kevesebb eséllyel kerül sor, ha nem teszünk fel tágabb értelemben is a témára visszautaló kérdést. Válasza számos tanulsággal szolgál akkor is, ha úgy véli, tapasztalatai egyediek.

Oktató:

„Ennek a kérdésnek a megválaszolásához nincs elég tapasztalatom, valamint a vak hallgatóm »túl jó« nyelvileg, tehát valószínűleg nem tipikus eset. Az bizonyos, hogy neki az integráció az ideális tanulási helyzet, de abban már nem vagyok biztos, hogy a csoport többi hallgatója is így gondolja: azt látják, hogy a tanár figyelmének elég komoly részét leköti a vele való külön foglalkozás. Azt is tudni kell, hogy bár – ahogy már mondtam – a hallgató nyelvileg kiváló, hajlamos arra, hogy verbálisan kompenzáljon (túl sokat beszél), és így eltérjen a feladatok által szabott keretektől, valamint gyakran olyan kérdéseket tesz fel, vagy olyan saját élmények elmesélésébe kezd (majdnem mindig a vaksággal kapcsolatos élményeket), amelyekkel magára tereli a figyelmet, és kizökkenti az órát a »normál« kerékvágásból, ami láthatóan zavarba hozza a többieket (pl. miért fontos, hogy valaminek milyen a színe, vagy elmeséli, hogy ő hogyan érzékel olyan dolgokat, amelyeknél a látóképességet magától értetődőnek szokták venni). Ezek érdekes dolgok lehetnének a látóknak, én azonban úgy látom, hogy mégis inkább zavarják őket.”

Az integráció értelmezésével kapcsolatosan 16 hallgató közül 15-en nyilatkoztak úgy, hogy szükség van a szemlélet átültetésére a gyakorlatba. 1 válaszadó egyértelműen előnytelennek tartja az integrációt, és igényli a látássérültek nyelvoktatására alkalmas speciális módszer kidolgozását.

„Nagy csoportban kifejezetten nehézkes, az oktatók a látássérültekre nincsenek felkészülve [...], gyakran csak azt kérik, hogy csendben legyenek az órán.”

A pozitív válaszadók közül 6 személy hangsúlyozottan a „fontos” szót használta leírásában. 1 személy alapvető emberi jogokra hivatkozik:

„Egy fogyatékossgal élő személynek is ugyanolyan joga van nyelveket tanulni, mint bárki másnak. Ezt kellene erősíteni mindenkinben, főleg a nyelvtanároknak, akik nem tudják, mit kezdjenek egy fogyatékossgal élő személlyel. Saját tapasztalatból tudom, milyen az, amikor nem vonják be a vakot az angolórába.”

7 személy úgy véli, a látássérült személyek integrációja kizárólag megfelelő feltételekkel valósulhat meg. 4 személy szerint az integrált oktatás esetében alapvető feltétel, hogy a tanárok

a vak hallgatókat is bevonják az órai tevékenységekbe, 1 személy úgy ítéli meg, hogy a vak tanuló alkalmazkodási szándékán túl az iskolával szemben is elvárható az alkalmazkodás. 2 hallgató az integráció sikerének meghatározó tényezőjét a tanár és fogyatékossgal élő diákja közötti kommunikációban látja. 1 hallgató gondolja, az integráció sikere a tanárokon múlik, 1 másik hallgató ezzel szemben úgy látja, a hallgatók felelősek a sikerért. Bár mindösszesen 1 hallgató tartja megvalósíthatatlannak az integrált oktatást, nehézségekről, problémákról többen is említést tesznek. 1 válaszadó arról számol be, hogy tapasztalatai szerint gyakori a megbélyegzés, egy másik személy nem reális tanári értékelést említ. A feltételek között szerepel továbbá, hogy szükség van több energiára az oktatók részéről, valamint több idő biztosítására a feladatok elvégzéséhez a látássérült hallgatók számára. A tanárok felkészületlenségét 7 válaszadó kifogásolja.

„Azt gondolom, hogy az integráció nagyon jó dolog lehetne, ha a tanárok és az iskolák fel lennének készítve, de úgy tapasztaltam, hogy ha nincs meg a megfelelő tananyag, és a tanár sem tud velünk mit kezdeni, akkor hiába a jóindulat.”

A 46 oktató esetében 43 választ kaptunk. 13 személy számára teljesen természetes az integráció. 1 személy úgy ítéli meg, hogy a kommunikációt a fogyatékossgal élő hallgatónak kell kezdeményeznie. Az integráció személyiségfüggő, állítja 1 válaszadó, míg egy másik válaszból kitűnik, hogy az intézmény felkészültségétől függ a siker. Az oktatók közül 6 személy találja felkészületlennek a tanárokat az integrált oktatásra. 2 oktató bevallása szerint koncentráció, sok munka és pontosabb óravezetés nélkül nem valósítható meg eredményesen az integrált oktatás. 1 oktató nehézkesnek, egy másik nehéznek találja az integrált oktatást:

„Nehéz, szinte lehetetlen. Mire a felsőoktatásba eljutnak, számos hátrányt szereznek. Sajnos sok a diszkrimináció, az értetlenség, az elhanyagolás, a direkt hátrányokozás. Akadálymentes eszközök mellett jóval kevesebb lenne a hátrányuk.”

„A tanár általában nem tudja, mire van szüksége a vak tanulónak.”

4 személy állítja, hogy az integrált nyelvoktatás mindkét félnek érték. 9-en jó oktatási paradigmának és gyakorlatnak ítélik. 2 válaszadó a személyes konzultációt tekinti alapvető tényezőnek, 7 válaszban a kommunikáció mutatkozik szignifikáns tényezőnek, 5 személy számára fontos, míg 6 oktató megoldhatónak írja le. A tananyag hozzáférhetőségének

jelentőségét 5 válaszadó említi, a speciális szoftverek működésének ismerete mindössze 1 oktató szerint bizonyul jelentős segítségnek, az írás fontosságára is mindössze egy válaszadó utal, szintén mindössze 1 személy sorolja be az ésszerű alkalmazkodást a sikerfaktorok közé, mint ahogy az integráció hasznosságáról is csupán 1 személy tesz említést. 9 személy válaszából az integrált oktatás hasznos természetére derült fény. Mindösszesen 1 személy véli úgy, hogy idegen nyelvet sokkal nagyobb kihívás vak embereknek tanítani, mint más tárgyakat, például matematikát.

A válaszok jól tükrözik a bizonytalanságot, annak ellenére, hogy az ismeretlentől való félelem mindösszesen 1 válaszban olvasható:

„Szuper dolog lehetne... Azt gondolom, ez még nagyon nehézkes Magyarországon, mivel a tanárképzésben (bármely szakról is beszélünk) nem készítik fel a leendő kollégákat arra, hogyan dolgozzanak sérült tanulókkal. Az ismeretlentől való félelem sok tanárt annyira megbénít, hogy képtelen ezen túllépni. Könnyebbség, ha a látássérült tanuló határozottan kiáll magáért, és ha a tanár nem nyit, ő megy oda hozzá, és beszél meg vele, hogy miben van szüksége segítségre stb. Persze nem az ő feladata és kompetenciája módszertani képzést tartani tanárának...”

10.4.2. Az inklúzió a vélekedések tükrében.

Hogyan vélekedik az inklúzióról?

Az inklúzióról egyre többször beszélünk az oktatás kontextusában, így azt kívántuk feltárni, milyen mértékben került át a pedagógia elméletéből annak gyakorlatába, milyen reflexiókat vált ki a fogalom az érintettek egy szűk csoportjában, mivel e disszertáció számos tekintetben e fogalom köré épül, amiért egyik célja az inkluzív szemléletű pedagógusképzés lehetőségeinek tágítása.

A 16 hallgató közül 12 válaszolta meg a kérdést. Válaszaikból nyilvánvalóvá vált, hogy 6 személy nincs tisztában az integráció és az inklúzió fogalmak közötti különbséggel. 2 hallgató az esélyegyenlőséget és a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést társította az utóbbi fogalomhoz. 3 válaszadó szerint az inklúzió az aktív tanórai részvételt jelenti. 1 válasz nem

bizonyult relevánsnak, mivel a nyelvvizsga-lehetőségekről ír. 1 hallgató leszögezi: „mindegy, hogy hívják, ha működik”.

Az oktatóktól 45 választ kaptunk, melyekből kiderült, hogy 16 oktató számára sem egyértelmű a két fogalom közötti különbség. 2 válasz összhangban van Goodley (2016) megállapításával, miszerint az inklúzió az oktatásban utópia. 2 személy úgy ítéli meg, hogy az inkluzív oktatás mindkét fél számára hasznos. Ennél a kérdésnél is megjelent a nem megfelelő tanári felkészültség, azzal az észrevétellel kiegészítve, hogy a tanárok „nem is nagyon kapnak segítséget”. Egy válaszadó számol be az inkluzív oktatás szemlélete és gyakorlata vonatkozásában szerzett tapasztalatairól:

„Nekem szerencsém volt, mert amikor Angliában tanítottam vagy tanárképzést csináltam, akkor az inklúziót bele kellett venni minden oktatási programba. Ez egy kis odafigyelést igényel, és mindenkinek jót tesz. Az igazi inklúzió szerintem, amikor megfelelő feltételek megteremtésével és azok mellett a másság természetes.”

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a kérdőívben megosztott tapasztalatok alapján idegen nyelvek vagy különféle tantárgyak idegen nyelven történő tanulása a felsőoktatásban eredményezi a legkevesebb kudarcélményt, annak ellenére, hogy hallgatónak és oktatónak egyaránt kihívást jelent. A válaszok arra is rávilágítanak, hogy bár mindkét célcsoport nyitott a kommunikációra, szükség van a diverzitást megismerő kurzusokra a pedagógusképzésben.

10.4.3. Pedagógusképzés

A kérdőív e részében célunk volt feltárni, válaszadóink milyen perspektívákat látnak a fogyatékoság kulturális megjelenésén keresztül történő tudatosítására a pedagógusképzésben. Az általunk javasolt lehetőségeket a következőképpen tematizáltuk:

1. diverzitás;
2. a fogyatékoság ábrázolása a szépirodalomban;
3. fogyatékoságmemoár;
4. fogyatékosággal élő oktatók alkalmazása a felsőoktatásban.

A diverzitást tágan, a kulturális sokszínűség fogalmaként értelmeztük, nem szorítkoztunk a fogyatékosagra. Minden egységet egy zárt és egy nyílt kérdés alkot, amelyek kiegészítik egymást, hogy holisztikusabb kontextusban értelmezhesük a válaszokat. A zárt kérdés egy négyfokú Likert-skálát, a nyílt kérdés egy-két mondatos indoklást tartalmazott. E témakör kérdéseit valamennyi megkérdezett személy megválaszolta. A 62 válaszadó (16 hallgató és 46 oktató) nézetei számos ponton egyeznek a fogyatékosággal kapcsolatos tartalmak pedagógusképzésben történő alkalmazása vonatkozásában.

1. Diverzitás

A pedagógusképzésben szükséges a felkészítés a tanulók diverzitására, állítja 49 válaszadó, 12 hallgató és 37 oktató, akikkel további 11 (3, 8) személy inkább egyetért. A négyfokú skála pozitív tartományába tehát 60, a negatívba mindössze két válasz esik, mivel 1 oktató inkább nem, 1 hallgató pedig nem ért egyet a fenti állítással.

Egy válaszadó jelezte, hogy számára ismeretlen a „diverzitás” szó. 11 hallgató egyetért abban, hogy a diverzitás megismerésének a szakmai felkészültség alapvető részét kell képeznie.

„Szerintem ez egyértelmű. Az integrációs törekvések miatt elengedhetetlen, hogy a pedagógusok minél szélesebb körű ismeretekkel rendelkezzenek a tanulók sokféleségéről.”

9 válaszadó véli fontosnak a pedagógushallgatók felkészítését a sokszínűsége. „A tanárokat fel kell készíteni erre az élethelyzetre, hiszen valószínű, hogy találkozni fognak vele.” 2 személy ennek előnyét a váratlan helyzetek kezelésének képességében látja, további 2 személy szerint a diverzitás megismerése során példaképekkel találkozhatnak a pedagógushallgatók, 1 válaszadó leszögezi, hogy a sokszínűséget bemutató kurzusok alkalmasak lehetnek a megfelelő segítségkérés és -nyújtás, míg ugyancsak 1 válaszadó szerint az együttműködés megtanulására. A hallgatók nem utaltak a kulturális sokszínűsége. Az oktatók ezzel szemben kulturális diskurzusban értelmezték a diverzitás fogalmát.

„Mindenre valószínűleg nem lehet felkészíteni a tanárjelölteket, de széles körű kulturális ismeretek nélkül ma már nem képzelhető el hatékony tanítás. Nemcsak a fogyatékos emberekre gondolok, hanem a különböző nemzetiségi kultúrákra is.”

15 oktató megállapítja, hogy a diverzitás metodológiai felépített megismerése a szakmai felkészültséghez jelentős mértékben járul hozzá. 1 válaszadó szerint a hallgatók felkészítése a sokszínűsége a leterheltségük miatt nem várható el, 1 személy megítélése szerint a sokszínűség megismerése nem igényel speciális felkészülést, 3 válaszadó hangsúlyozza, hogy a diverzitás megismerésére az uniformizáló oktatás helyett van szükség:

„Elengedhetetlen. Enélkül nagyobb a valószínűsége, hogy mindenkit ugyanolyan kockaemberré akarnánk formálni.”

24 válaszból kiderül, hogy a pedagógusképzésnek fel kell készítenie a hallgatóit a különféle és különböző képességű gyerekek problémáira. 3 válaszadó leszögezi, hogy a diverzitásra való felkészülés az emberi jogok tiszteletben tartása vonatkozásában is óriási jelentőséggel bír. Az ember különbözőségéből adódóan irreális az ismeretszerzés, véli 5 oktató. 1 oktató úgy látja, hogy közvetítő szakemberekre van szükség a fogyatékossgal élő személyek és oktatóik között. 1 válaszadó leszögezi, hogy a sajátos munka okán külön anyagi elismerés szükséges azoknak a hallgatóknak, akik segítik fogyatékossgal élő társaikat és azoknak az oktatóknak, akik vállalják fogyatékossgal élő hallgatók szakdolgozati témavezetését. A diverzitást bemutató kurzusok olyan ismereteket is feltárnak, amelyek megkönnyítik a pedagógusok tájékozódását a tanulók karakterét illetően.

„Ha nem tudjuk például, hogy mik a jelei a diszgráfiának, az Asperger-szindrómának, nem ismerjük fel idejében, nem tudunk segíteni.”

A pedagógusok nap mint nap szembesülnek az állandóan változó világ elvárásaival, ezért szükségesnek érzik, hogy a jelöltek már a pedagógusképzés során felkészüljenek a sokszínűsége:

„Mivel a tanulók diverzitása az a realitás, amivel a pedagógus nap mint nap szembesül, alapvető részét kell képeznie a pedagógusképzésben az erre való felkészülésnek.”

2. A fogyatékossgág ábrázolása a szépirodalomban

A pedagógusképzésben beszélni kell a fogyatékossgaggal élő emberekkel kapcsolatos érzésekről, sztereotípiákról, ezért szükség van a fogyatékossgág és a fogyatékossgaggal élő emberek kulturális ábrázolásait elemző kurzusokra, véli valamennyi hallgató és 40 oktató.

Megoszlásukat tekintve 41 (11, 30) teljesen, 15 inkább képviseli az álláspontot. 4 oktató szerint inkább nem, 2 szerint nem szükségesek az ilyen tárgyú kurzusok, 1 hallgató szerint azonban irreális az elvárás, hogy így valósághű képet kapjanak a jövő pedagógusai a fogyatékossgal élő személyekről. 1 hallgató úgy véli, az elfogadás könyvekből nem tanulható meg. 2 hallgató említi, hogy tapasztal pozitív változásokat, 2 személy az együttműködés, a kommunikáció indirekt módon történő megtanulására lát így lehetőséget:

„Lehet, hogy egy irodalmi alkotás fogyatékos szereplőjéről könnyebben beszél egy pedagógusjelölt, mint egy valóságos fogyatékos személyről. Könnyebben elmondja, mi feszélyezi, miért nem közeledik a fogyatékos emberekhez.”

2 személy úgy véli, a pedagógusok megtanulják elfogadni a fogyatékossgal élő személyek véleményét. Mindösszesen 2 hallgató jelzéséből derül ki, hogy számára óriási jelentősége van az empátiának. 3 hallgató hangsúlyozza, hogy a sztereotípiák ártanak a fogyatékossgal élő személyeknek, további 5 személy számára fontos, hogy az oktatók merjenek kérdezni, és az irodalmi műveket elemző kurzuson erre készülhetnek fel a jövő pedagógusai. 7 hallgató a fogyatékos emberektől való félelem elosztatásában látja a kurzus jelentőségét:

„Ezek az órák segítenének abban, hogy a tanárok ne tartsanak a fogyatékosoktól, merjenek tőlük kérdezni, velük kommunikálni, adott esetben véleményüket elfogadni.”

A 16 hallgató közül 10 úgy látja, a szakmai felkészültség szempontjából a fogyatékossg kulturális megjelenését elemző kurzusok alapértelmezett részét kell, hogy képezzék a pedagógusképzésnek.

„Egyértelmű, hogy szükség van rá. Ez elősegíti, hogy közelebb hozzuk a marginalizált csoportokat a többségi csoportokhoz. Fontos, hogy az oktató tisztában legyen saját téves sztereotípiáival is, hogy ez később ne akadályozza a spec. szükségletű hallgatók oktatását.”

Az oktatók közül is mindössze 1 találja irreálisnak, hogy a szóban forgó kurzus alkalmas lenne arra, hogy a pedagógusjelöltek megtanulják elfogadni a fogyatékossgal élő személyeket. 1 válaszadó rövidfilmek elemzését javasolja, ami hasznos, informatív és inspiráló lehetne, 1 szerint pedig észérvek segíthetnek az elfogadásban. 3 oktató úgy véli, az egyenlőség és az

elfogadás tanulható meg a fogyatékossgot kulturális kontextusban elemző kurzusokon. A téma megbeszélésének szükségessége, ám külön kurzus szükségtelensége vonatkozásában 6 válaszadó érvel.

„Szükség van arra, hogy a témáról beszéljenek, de nincs szükség külön ilyen kurzusra. Ezt az általános pszichológia és a tanítás módszertanát oktató kurzusokon kell megtanulni.”

A megélt tapasztalat szerepét 1 oktató emeli ki. Indoklásában különösen nagy hangsúlyt kap a félelem eloszlatása.

„Ezek a kurzusok akár felszabadító jellegűek is lehetnének, végre kimondhatnánk, amit sokszor gondolni sem merünk.”

14 oktató hasonlóképpen érvel a kurzus mellett. Ugyancsak 14 válasz világít rá a sztereotípiák, az előítéletek negatív hatásaira. 3 indoklásban a „viszolygás” szó is előfordul, és ezen érzés leküzdéséhez szükséges egy, a fogyatékossgot kulturális kontextusban elemző kurzus.

„A sztereotípiák sok esetben meghatározzák az emberek, így a tanárok hozzáállását is. Gyakori a viszolygás, a félelem, de legalábbis a fogyatékossggal élő emberek elkerülése. Mindez a tudatlanságból, az ismeretlenségből fakad. Ezt lenne hivatott eloszlatni az effajta kurzus.”

2 oktató szerint elemző kurzusokkal megkönnyíthető a kommunikáció és az együttműködés. 5 oktató úgy látja, abban segít a kurzus, hogy merjenek kérdezni, 2 személy fontosnak tartja, hogy a résztvevők megtanulják elfogadni a fogyatékossggal élő személyek véleményét. 4 oktató indokolja a kurzus létjogosultságát az empátiával, a szakmai felkészültség jelentősége szinte valamennyi válaszban érvként szerepel, 9-en úgy vélik, a megismerés egyik faktora lehet egy elemző kurzus, megint 9 válaszadó érvel tudatosítással a kurzus mellett.

„Fontos lenne, mert nagyon keveset tudunk a fogyatékos emberekről, sokszor az óráinkon találkozunk velük először, és ez – bevallom – néha igen sokkoló.”

2 személy szerint a felkészítés, a tudatosítás megoldható pszichológiai kurzusokon, 2 oktató úgy gondolja, gyakorlati képzésre van szükség, 1 válaszadó hangsúlyozza, hogy minden szaktanár felkészítése lehetetlen, 1 válaszadó pedig megállapítja, a fogyatékoság manapság túlhangsúlyozott.

„Ambivalens érzéseim vannak ezzel kapcsolatban. A témát természetesen nem szabad hallgatással övezni, de túlbeszélni sem. Attól félek, jelenleg inkább ez utóbbi felé hajlunk. A fogyatékoság természetes állapot, így kell kezelni.”

1 válaszadó úgy véli, a kurzus példaképek szempontjából lehet jelentős a jövő pedagógusai számára, 1 javaslat alapján a kurzus kapcsolódjon az adott képzés szakmai profiljához. 3 személy szerint szem előtt kell tartani, hogy a kurzus ne legyen kellemetlen a fogyatékosággal élő személyek számára. Egy válaszadó nyomatékosítja, hogy a kurzus kizárólag abban az esetben lehet eredményes, ha hiteles előadó tartja:

„Az olvasmányélmények gondolatébresztő szerepe felbecsülhetetlen. Egy-egy olvasmány remek vitaindító, átvezet gyakorlati nehézségek, kérdések megvitatásához.”

3. Fogyatékoságmemoár

A pedagógusképzésben beszélni kell a fogyatékosággal élő emberekkel kapcsolatos érzésekről, a sztereotípiákról és a valóságról, ezért szükség van fogyatékosággal élő emberek önéletrajzi írásainak elemzésére, azaz fogyatékoságmemoár-kurzusokra.

32 válaszadó (10, 22) szükségesnek ítéli a fogyatékoságmemoár-kurzusokat a pedagógusképzésben, 11 (1, 10) hajlik erre, míg 15 (3, 12) személy kevésbé, 4 pedig egyáltalán nem tartja szükségesnek.

A fogyatékoságmemoár viszonylag ismeretlen fogalom, bár a műfaj egyre szélesebb körben hódít hazánkban is. A fogyatékoságmemoár műfajon fogyatékosággal élő emberek elsősorban nyomtatásban de e-könyv formában is megjelent önéletrajzi írásai értendők. Az e műfajban született írásműveket elemző kurzusok évtizedek óta megtalálhatók az angolszász egyetemek kurzuskínálatában.

„A narratíva, mások történetei mindig közelebb kerülnek az emberhez, mint a statisztikák vagy tudományos elemzések.”

A hallgatók közül 3 személy véli hiteles forrásnak a fogyatékoságmemoárt elemző kurzusokat a pedagógusképzésben, míg 1 válaszadó szerint inkább negatív hatást vált ki az olvasóból. 3 válaszadó ezzel szemben úgy látja, a műfajban született írások kifejezetten pozitív szerepet játszanak a fogyatékos emberek megítélésében, 7 válaszadó pedig úgy véli, a megismerésben nyújtanak segítséget.

„A tanárok megtudhatnák, hogy a fogyatékoság, például a vakság egyáltalán nem olyan szomorú, sajnálatra méltó állapot, mint ők hiszik.”

2 hallgató úgy ítéli meg, hogy fogyatékoságmemoárok olvasásával elkerülhető a misztifikáció, 1 személy hangsúlyozza, hogy elegendő egy általános kurzuson belül néhány alkalom a művek elemzésére. 1 válaszadó viszont arra hívja fel a figyelmet, hogy így minimalizálhatók a fogyatékosággal élő emberekhez intézett kínos kérdések.

„Szívesen olvasnék olyasmiről, amit soha sem mernék megkérdezni.”

„Egymás megismerése alapvetően fontos, és a vak vagy gyengénlátó emberekhez nem minden esetben lehet hagyományos módon közel jutni a kölcsönös gátlások miatt, ezért fontos a fenti módszer.”

2 személy hangsúlyozza, hogy abban az esetben bizonyul hasznosnak a kurzus, ha fogyatékosággal élő oktató vezeti.

„Hasznosak lennének ezek az órák, de csak akkor, ha fogyatékos a tanár. Ha nem az, megint egy kívülálló tudja a tutit.”

Az oktatók esetében 15 válaszadó véli hiteles forrásnak a fogyatékoságmemoár műfaját. 4 személy számára egészen új e műfaji meghatározás. 6 válaszadó szerint az elfogadásban játszik óriási szerepet az elemző kurzus, 3 oktató azonban a gyakorlati tapasztalatok megszerzését részesítené előnyben.

„Közvetlen tapasztalatból, személyes beszélgetésből többet lehet tanulni, mint írásokból.”

1 oktató irodalmi kurzusokba integrálná a fogyatékoságmemoárt. A műfaj szemléletváltó jellege tekintetében az angolszász gyakorlathoz hasonlóan hazánkban sem egységes az álláspont:

„A jó írások elemzése bizonyára segítene a szemléletformálásban, a rosszak inkább ártanának.”

Az általunk megkérdezett oktatók többsége fogyatékosággal élő személyek oktatásában szerzett tapasztalataira alapozva véli úgy, hogy szükség lenne fogyatékoságmemoá-elemző kurzusokra:

„Mindenképpen, mert rengeteg az ismeretlenségből adódó félreértés. Hiteles forrás, nem tapad hozzá az érzékenyítés illúziója, őszinte, olyan részleteket, gondolatokat feltáró írások, amelyek szinte teljes mértékben megismertetik az olvasót egy másfajta világfelfogással.”

„Az ilyen kurzusok akkor is hasznosak lennének, ha a résztvevő a későbbiekben soha nem tanít fogyatékos hallgatót, mert az élet egyéb területén természetesebben viselkedne a fogyatékos emberekkel.”

„Olyan ismeretek birtokába jutnánk, amelyek, úgy gondolom, átformálnák a világról alkotott gondolkodásunkat. Végre ismeretekhez, tudáshoz, megélt tapasztalatokhoz jutnánk, nem pedig áttételes, vélt információkhoz.”

4. A pedagógusképzésben szükség van fogyatékosággal élő oktatókra

A pedagógusképzésben szükség van fogyatékosággal élő oktatókra, vélekedik 35 (13, 22) személy, a válaszadók 56,4%-a. 17 (2, 15) megkérdezett inkább támogatja az álláspontot, 6 (0, 6) inkább nem, míg 4 (1, 3) nem ért egyet azzal.

Fogyatékosággal élő oktatók jelenléte a pedagógusképzésben „mindenkinek jó lenne”, állítja 2 látássérült hallgató. 4 válaszadó szerint a szociális érzékenység, 3 személy szerint a leghatékonyabb segítség és adaptív óravezetés az, ami megtanulható fogyatékos oktatóktól. 1 hallgató úgy véli, példakép lenne az oktatók és az ép, illetve fogyatékosággal élő hallgatók körében. 1 válaszadó azonban megjegyzi:

„Egy fogyatékos oktató mindig a többi oktató mögött lenne. Nagyon sok segítséget kellene kérnie, és egyáltalán nem biztos, hogy egyenrangú partnernek fogadnák el.”

Az IKT-kompetencia és az önállóság témaköre is megjelenik 1 válaszadó esetében, mint a befogadást és pályaalakalmasságot meghatározó faktor:

„Nem csak a nyelvoktatásban, hanem mindenhol, ahol a fogyatékos megfelel a követelményeknek.”

Az oktatók esetében 17 válaszadó hívja fel a figyelmet a végzettség és a tudás jelentőségére. 1 személy a szakmai kiválóságot, 6 az emberi tulajdonságokat, 3 pedig az önállóságot emeli ki a fogyatékos oktatókkal szemben támasztott elvárások közül.

10 válaszban a fogyatékossgal élő oktató iránti tisztelet és példaképszerep a meghatározó. 7 válaszadó véli úgy, hogy többlettudása okán is képes részt venni a fogyatékossgal élő oktató a felsőoktatásban. 1 válaszból kiderül, hogy az alkalmaság, a képzettség számít, és ezek birtokában az oktató „mellesleg lehet fogyatékos is”:

„Megfelelő szaktudás esetén természetesen, bár a hallgatók kezdetben bizonyosan zavarban lennének, nem mindenki tudná kezelni a helyzetet.”

„A pozitív diszkrimináció visszaüt, ha nem az illető esetében, akkor a következő generációnál.”

„Abszolút szükség van rájuk, persze elsődleges kritérium a szakmai kiválóság.”

„A fogyatékossgal okán nem, de ha rendelkeznek a szükséges tudással, emberi tartással, akkor természetesen helyük van a felsőoktatásban.”

„A munkához mindenkinek joga van, azonban a fogyatékossgal senkit sem predesztinál egy bizonyos pozíció betöltésére. Ha az adott pozíció betöltésére egy fogyatékos ember a legalkalmasabb, neki kell azt betölteni.”

„Nem azzal értek egyet, hogy csak azért legyenek fogyatékossgal élő oktatók, hogy ilyenekkel is találkozzanak a jelöltek, inkább megfordítva, kiváló oktatókra lenne szükség, akik hitelesek, nagy tudásúak, és ne legyen akadály az, ha fogyatékkal élnek.”

10.5. A kérdőíves kikérdezés eredményeinek összefoglalása

A kitöltött online kérdőíveket áttekintve és az adatokat elemezve elmondhatjuk, hogy a nyolc témára vonatkozó, zárt és nyílt kérdéseket tartalmazó mérőeszköz elérte célját. A válaszadó személyek – különösen a hallgatók – számát illetően ugyan elmaradt a várakozástól, a nyílt kérdésekre adott válaszok tartalmát tekintve azonban messze meghaladta azt. A legaktívabbnak az ELTE hallgatói és oktatói bizonyultak, bár mindössze egy idegennyelv- és 15, főként gyógypedagógia és pszichológia szakos hallgató töltötte ki a kérdőívet, az angol nyelvet vagy nyelven tanító oktatók aránya azonban messze kimagaslik. A téma relevanciáját és a különböző korosztályok téma iránti érdeklődését, tapasztalatát, tudását vagy annak hiányát bizonyítja, hogy a 46 válaszadó oktatók között 1940-es és 1982-es születésű is található.

A hallgatók és az oktatók több mint 50 százaléka inkább elégedett az egyetem felkészültségével a vak és aliglátó hallgatók fogadása tekintetében, azonban jelzésértékű az eredmény, hogy 62 válaszadó közül 41 vélekedése szerint az oktatók inkább nem vagy nem rendelkeznek a vak és aliglátó hallgatók oktatásához szükséges speciális tudással. Az oktatók nyitottságát jelzi, hogy 46 válaszadó szerint bizalommal fordulnak a hallgatókhoz a vaksággal kapcsolatos kérdésekkel és a segítségnyújtás formáit illetően. Az oktatók többsége úgy érzi, nem a tanárképzés során sajátította el a vak és gyengénlátó hallgatók számára is követhető óravezetés módszertanát, ebben inkább korábbi gyakorlata és tapasztalatai segítik, úgy vélik azonban, az ez irányú felkészítés a tanárképzés feladata lenne.

A válaszadók szerint a vak és aliglátó személyeket többségi környezetben tanító nyelvtanárnak elsősorban empátikusnak, érzékenynek, együtt érzőnek, de mindennek előtt kreatívnak kell lenni, hogy a látássérült hallgató számára is elvégezhetőek legyenek a feladatok, ezenfelül ismernie kell(ene) a látássérültek által használt segédeszközöket.

A hallgatók úgy érzik, az oktatók segítőkészek, empátikusak, azonban nem rendelkeznek elegendő tudással arról, mit várhatnak el a látássérültektől, és hogyan segíthetnek nekik.

Az oktatók általában elismerik és egyenlőnek tekintik az éplátású és a látássérült hallgatókat, számítanak az aktív órai jelenlétükre, teljesítményüket általában reálisan értékelik, azonban kismértékben a megkülönböztetés és a szájalom is tetten érhető részükről. Az óravezetés

követhetőségét illetően különböznek az álláspontok; míg az oktatók inkább, a hallgatók kevésbé tartják követhetőnek az órákat, ennek ellenére valamennyi hallgató úgy érzi, hogy aktív résztvevője a nyelvóráknak, többségében a csoport- és projektmunkának is, az írásbeliség azonban nem minden esetben követelmény.

Az oktatók többsége saját elképzelései, tapasztalatai alapján, esetenként a vak hallgatótól nyert információk birtokában, általában a kollégái segítségének igénybevétele nélkül dolgozza ki a vak és aliglátó hallgatók oktatására vonatkozó egyéni tanítási módszerét. A hallgatók és oktatók vaksággal kapcsolatos metaforáinak, hasonlatainak elemzése alapján elmondhatjuk, hogy az érzékelt világ ezekben is tükröződik. A vakság-metaforák és hasonlatok vonatkozásában jelentős a távolság a hallgatók és az oktatók nézetei között, a vak emberrel kapcsolatban azonban lényeges közeledés figyelhető meg. A látássérült válaszadók a vakságot inkább állapotként írták le, míg az oktatók elsősorban a sötétséget, ürességet, bizonytalanságot társították hozzá, ugyanakkor válaszaik többsége a vak személyek iránti tiszteletet és elismerést tükrözi. A skála a szánságtól a hősieségig terjed, általában érezhető a bizonytalanság, de a távolság csökkenni látszik, sejtetve mindkét oldal közeledési szándékát. A hallgatók és oktatók nyelvtanár-metaforái és hasonlatai szinte azonos tartományba tehetők, mindössze néhány utalással a látássérült hallgatók idegennyelv-tanításában, -tanulásában tapasztalt kihívásokra. A nyelvtudásra vonatkozó hasonlatok és metaforák széles skálája a bátortalanságtól, a bizonytalanságtól a bátorságon és a biztonságon át a szabadság érzéséig terjed.

A nyelvórai tapasztalatok elemzése kapcsán elmondhatjuk: a válaszadók egyetértének abban, hogy az oktatók nincsenek felkészülve a látássérült hallgatók többségi környezetben történő oktatására. E téren szerzett kizárólag negatív tapasztalatokról egy hallgató sem, velük szemben azonban 3 oktató is beszámol.

Az oktatók negatívumként értékelik a látássérült hallgatók túlzott visszahúzóódását, illetve, hogy sok esetben nem tájékoztatják őket, miben és mi módon igényelnek segítséget. Megemlítik a túlzott érzékenységet és a túlkompenzálást, valamint a befogadást gátló túlzott szülői jelenlétet és a pszichés gondokat. A hallgatók a nehézségeket elsősorban az adott idegen nyelv helyesírásának elsajátításában, a szótárhasználatban látják. Az oktatóknak nehézséget jelent a feladatok adaptálása és az erre fordítandó többletidő. Mindkét csoport úgy érzi, hogy az oktatók nem kellőképpen felkészültek a látássérült hallgatók oktatására.

A hallgatók többsége inkább pozitív tapasztalatokkal rendelkezik, ezeket azonban nem részletezik, de a segítőkészséget, a kedvességet és a következetességet szinte valamennyien kiemelik. Az oktatók közel 50%-ának kizárólag pozitív tapasztalata van vak hallgatók

tanításában, hangsúlyozzák kimagasló szorgalmukat, kiváló memóriájukat, odaadóbb figyelmüket és humorérzéküket, ugyanakkor kritikusan tekintenek látássérült tanítványaikra.

Összességében a válaszadók mindkét csoportja általában pozitív tapasztalatokkal rendelkezik. A hallgatók többsége motivált, megélt tapasztalatai pozitívak, nyelvtanulásában azonban a nehézségek jelentős szerepet játszanak. Az oktatók válaszait a bizonytalanságon túl a kreativitásuk, önreflektív gondolkodásuk, a szakmai fejlődés iránti elkötelezettségük hatja át.

Az integráció és az inklúzió fogalma közötti különbség számos válaszadó előtt nem ismeretes.

Látássérült hallgatók esetében mindkét csoport általában megvalósíthatónak és hasznosnak tartja az integrációt, amennyiben annak feltételei biztosítottak. A válaszadók kiemelik a hozzáférhető tananyag, a személyes konzultáció és a kommunikáció fontosságát, valamint az oktatók kíváncsiságát. A válaszokból érezhető a bizonytalanság, ám többen hangsúlyozzák, hogy az integráció „mindkét félnek érték”, bár hallgatónak és oktatónak egyaránt kihívást jelent.

A tanárképzésbe integrálható kurzusok tekintetében a hallgatók és oktatók nézetei számos ponton egyeznek a fogyatékossgal kapcsolatos tartalmakat illetően. Két válaszadó kivételével valamennyi állítja, hogy a pedagógusképzésben szükséges a felkészítés a tanulók diverzitására. A hallgatókkal szemben az oktatók kulturális diskurzusban értelmezték a diverzitás fogalmát. Mivel nap mint nap szembesülnek a változó elvárásokkal, szükségesnek érzik a pedagógusképzés során felkészülni a sokszínűségeire.

A válaszadók túlnyomó többsége úgy véli, a pedagógusképzésben beszélni kell a fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos érzésekről, sztereotípiákról, ezért szükség van a fogyatékossgal és a fogyatékossgal élő emberek kulturális ábrázolásait és önéletrajzait elemző kurzusokra. Indokoltnak tartják egyrészt a megismerés és az elfogadás megtanulása, valamint a szakmai felkészültség szempontjából, másrészt a sztereotípiák és előítéletek negatív hatásainak, illetve a fogyatékossgal élő emberektől való félelem eloszlatásának szempontjából. A megkérdezettek hangsúlyozzák a kurzust vezető személy hitelességének fontosságát, valamint hogy a kurzus nem okozhat kényelmetlen érzéseket a fogyatékossgal élő személyekben. Néhányan úgy látják, ezek a kurzusok nem segítenék, mások szerint gátolnák a két csoport közeledését. A válaszadók többsége hiteles, a kínos kérdésekre is választ adó, félreértéseket eloszlató műfajnak tekinti a fogyatékossgamemoárt, néhány oktató azonban kizárólag művészi alkotásokat használna fel, vagy egy elemző kurzusba vonná össze a fogyatékossgal irodalmi ábrázolását és a fogyatékossgamemoárt.

Néhány kivételtől eltekintve a válaszadók többsége úgy véli, a fogyatékossgal élő oktató egyenrangú szereplője lehet a felsőoktatásnak, azonban fogyatékossga erre nem predesztinálja. A felsőoktatásban a fogyatékossgal élő oktatóval szemben támasztott elsődleges követelmény a megfelelő végzettség és tudás, az emberi tulajdonságok, az IKT-kompetenciák és az önállóság. Több hallgató és oktató úgy véli, a fogyatékossgal élő oktató jelenléte elősegíti az el- és a befogadást, motiválja a hallgatókat, és példakép is lehet.

Az empirikus kutatás e részét elsősorban három alapvetés keretezi. Ezek a következők:

A fogyatékossgal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek befolyásolják nézeteinket.

A tanárképzés jelentős szerepet játszik a sztereotípiák és előítéletek felülírására képes tanárok képzésében, valamint abban, hogy olyan kompetenciákkal várja fel a tanárokat, amelyek birtokában meg tudnak felelni a befogadó oktatás mindennapi gyakorlatában velük szemben támasztott elvárásoknak.

A fogyatékossgal élő személyek „speciális tudása” előmozdítja a sztereotípiákon és előítéleteken alapuló nézetek felülírását.

11. A FÉLIG STRUKTURÁLT INTERJÚK ELEMZÉSE

A félig strukturált interjúk fő témája a vaksággal és a többségi környezetben történő oktatással kapcsolatos nézetek megtapasztalása volt különféle megvilágításban. A többirányú megközelítés szerepe, hogy egyrészt általános képet adjanak a többségi környezetben tanuló vak és aliglátó diákokkal kapcsolatos nézetekről olyan kontextusban, amelyben vélt és valós verbális képességeik alapján jól kellene, hogy teljesítsenek a vak és aliglátó tanulók. Ebben segítségünkre volt két utazó gyógypedagógus, aki az általános, illetve középiskolai integrált oktatást, az általában ott tapasztalható nézeteket mutatta be.

Másrészt a felsőoktatásban tanuló vak és aliglátó hallgatókkal kapcsolatos nézetekről kívántunk képet formálni a nyelvtanulás fent már megindokolt kontextusában. Ebben az ELTE Fogyatékosügyi Központjának két szakembere segített.

Harmadrészt az idegennyelv-szakon tanuló vak és aliglátó hallgatók és oktatók nézetei került érdeklődésünk középpontjába, majd néhány diplomás látássérült nyelvtanár vele, tanulmányaival és a munkájával kapcsolatos nézeteinek feltárása következett, ezt követték egyetemen idegen nyelvszakokon oktatók nézetei interjúrészletek alapján, míg végül két teljes interjú bemutatását láttuk indokoltnak. Az egyik résztvevő egyetemi oktatói gyakorlat során kialakult, a másik részvevő viszont tanárjelöltek mentorálása során megtapasztalt, a vaksággal, vak emberekkel kapcsolatos nézetek változásairól beszélt. Szándékunk szerint az e fejezetben található interjúk elrendezése mozaikokból alkotja meg egy látássérült nyelvtanár életútjának állomásait a mai pedagógiai paradigmában, az általános iskolai tanulmányoktól, a mentoráló szerepig.

Félig strukturált interjúkat a kutatás kezdeti, tájékozási szakaszában, a kikérdezéssel egyidőben és a kérdőíves kikérdezést követően készítettünk. 11 személlyel rögzítettünk beszélgetést. Reméltük, hogy insider kutatói pozíciónk bizalmat ébreszt résztvevőinkben, és reményeink valóra váltak. Minden résztvevő szívesen, készséggel, őszintén válaszolt, és hitte, hogy kutatásunkkal a vak és aliglátó emberek idegennyelv-oktatásának sikeresebb megvalósításához nyújt segítséget.

Az interjúk tág spektrumát önreflexív megfontolások alapján határoztuk meg. Meggyőződésünk, hogy az interjúk jelentős mértékben segítenek összevetni a jelen tendenciáit

a múltban szerzett, megélt tapasztalatainkkal. E megközelítésünk célja továbbá az volt, hogy átlépjük egy korábbi oktatási paradigmában szerzett saját tapasztalataink korlátait, és alkalmazkodni tudjunk a fogyatékossgal élő tanulókra vonatkozó jelenlegi oktatási paradigmákhoz. Az összevetés során egyre világosabbá vált a kulturális fogyatékossgtudomány relevanciája, és egyre határozottabban körvonalazódtak a perspektívái a pedagógusképzésben.

A kutatás e fázisában hangsúlyos szerepet kap a megélt tapasztalat, ezért olyan tematikus interjúkat mutatunk be, amelyek kontextusai nem, vagy csupán érintőlegesen szerepeltek a kérdőívben. A kérdőívhez hasonlóan interjúra is csupán egy idegennyelv-szakos hallgató jelentkezett felhívásunkra. Az oktatók esetében jelentősen aktívabb részvételi hajlandóságot tapasztaltunk.

Résztevőink két utazótanár, Detti és Margit, két látássérült egyetemi hallgató, Zombor és Rebeka, egy PhD-tanulmányait 2016 tavaszán abszolvált látássérült hallgató, aki maga is nyelvtanár, Júlia, és három, látássérülteket is tanító egyetemi oktató, Márta, Csilla, Dalma, valamint egyetemi oktatási gyakorlatot is vezető látássérült nyelvtanár, Maria, továbbá a pedagógusképzés egyik oktató-kutatója, Noémi voltak. Az itt szereplő nevek – egy kivételtől eltekintve – nem azonosak alanyaink valódi nevével.

Detti (utazótanár):

„Az integrált oktatás nagyon tág fogalom, több oldalról lehet megközelíteni, de mindig a szülő dönt. A szülő választásán múlik. Idegenkednek a szülők a szegregált iskolától, ragaszkodnak az integrált iskolához sokszor akkor is, ha a befogadó iskola elutasító. Én nem mondom, hogy mindenki végezze legalább az első négy évet szegregált iskolában, de azok a gyerekek, akik tőlünk mennek középiskolába, sikereket érnek el. Ad nekik egy tartást az önállóságuk, és ezért jobban teljesítenek... 15 éve vagyok utazótanár, általában én középiskolás gyerekeket kaptam. Volt olyan iskola, ahova amikor bementem, azt kérdezték, hogy képzelem én azt, hogy segítek. No most, ha velem, pedagógussal ilyenek, milyenek lehetnek a tanulóval? Talán ma már valamivel elfogadóbbak az iskolák. [...] Nekem úgy tűnik, akik integráltan tanulnak csak, azoknak nincs vak identitásuk. Tudják, hogy mások, de azt nem, hogy igazából miben mások.”

Margit (volt utazótanár):

„Integrációval 1994-től kezdtem foglalkozni. 2012-ig voltam utazótanár. Tele voltam optimizmussal, amikor elkezdtem. De abbahagytam az utaztatást. A pedagógusok legtöbb esetben nem voltak együttműködőek, a gyerekek meg inkább azt szerették volna, hogy közvetítő legyek köztük és a többi vak gyerek között. Szomorú volt látni a magányukat.”

Mindkét résztvevő utazó gyógypedagógus. Lelkesen, mégis szomorúan meséltek arról, amit tapasztalnak. Meggyőződésük, hogy nem jó ez az irány. Tehetetlennek érzik magukat, miközben beszélnek. Az iskolák, a tanárok általában nem szívesen fogadják őket, a szülők pedig hallani sem akarnak a speciális iskoláról. Szerintük, szavaikból kitűnik, az integráció legtöbbször valóban magányt jelent a látássérült gyerekeknek és gondot a tanárnak. Detti is, Margit is teszi tovább a dolgát. Lelkesedés nélkül, lelkiismeretesen.

Noémivel és Zomborral 2016 szeptemberében Skype-on, Margittal, Dettivel és Rebekával 2016 októberében személyesen, Mártával, Dalmával, Csillával és Mariával 2017 januárjában e-mailben készült az interjú. A Margittal, Dettivel, Zsolttal, Rebekával és Júliával készült interjúból azokat a részleteket idézzük, amelyeknek témájára nem irányultak, vagy csupán érintették őket a kérdőív nyílt kérdései.

Zombor a bevallása szerint középiskolai kudarcai után megtalálta a helyét az egyetemen, megtanulta menedzselni magát, szívesen mondja el az oktatóinak, hogyan és miben tudnak neki segíteni. Jelenleg mesterképzésben vesz részt, sikerrel abszolválta a tanítási gyakorlatát az egyik vezető fővárosi gimnáziumban.

„Elfogadtak a diákok. Mondtam nekik, hogy nem látom, ha jelentkeznek, úgyhogy kopogjanak a padon, és mondják a nevüket, hogy felszólíthassam őket.”

Ez az elfogadás – úgy gondolta – előkészítést igényel, ezért célunk volt kideríteni, milyen előkészületeket tett az elfogadása érdekében. Kérdésünkre, hogy miként kezdte a gyakorló tanítást, elmondta:

„Megbeszéltem a vezetőtanárommal, hogy először beszélgetni szeretnék a diákokkal, elmondani, hogy nem látok, és hagyni, hadd kérdezzenek... Két órát, két angolórát

átbeszélgettünk magyarul, mert fontosnak tartottam, hogy jól értsük egymást, ne legyen félreértés, minden világos legyen.”

Zombor szerint így biztonságban érezte magát, könnyebben tudta megvalósítani óráinak a célját. A látássérült ember biztonságérzetéhez számos faktor szükséges, például az önállóság. „Amikor megtudtam, hogy felvettek, a tanév kezdete előtt betanultam az útvonalat. A gyakorló tanításomat is azért szerettem volna a Trefortban csinálni, mert közel van az egyetemhez, egyszer kell csak átkelni... az egyetemen pedig már jól tudtam tájékozódni, sőt, olyan is volt, hogy én mondtam meg a csoporttársamnak, hol van a terem, amit keres.”

A biztonságérzethez nagymértékben hozzájárul az észszerű alkalmazkodás.

„Nyelvfejlesztésórán a tanár elektronikusan küldte el az anyagot. Nem csak nekem – mindenkinek.”

Egyetemen tanulni, majd tanítani inspiráló időszaknak tűnik Zombor életében:

„A gimnáziumi élmények után sosem gondoltam, hogy lesznek emberek, akik elhívnak kávézni... nem hittem, hogy nekem is lesznek barátaim.”

Kevés látássérült tanul két szakon. Zombor tanulmányokat kezdett a magyar mint idegen nyelv szakon. Nagyon motiválja a pedagóguspálya, ezért aprólékosan beszél a módszertani részletekről, mivel azonban e kutatás nem vizsgálja sem a látássérültek nyelvtanításának, sem a látássérült nyelvtanároknak a tanítási módszerét, az interjú minden részletre kiterő idézésétől el kell tekintenünk.

Azt azonban fontosnak tartottuk megkérdezni, mi motiválta Zsoltot, hogy nyelvtanár legyen:

„Én látássérült vagyok, gyakran én szorulok segítségre, ezért szeretnék valahogy visszasegíteni.”

Válasza összhangban van a kérdőív kapcsán tett észrevételünkkel, hogy látássérültek pályaorientációja esetében jelentős szerepet kap a mindenkori segítség viszonzása, a hasznos társadalmi részvétel. Zombor megtanulta menedzselni magát a gyakorlatban és virtuálisan is. Nyelvtudása kiváló. Még nem szerzett diplomát, reméli, hogy taníthat valahol. Lehet, hogy a világhálón. Zombor remélt sikereiről egy követő kutatásból lehetne tájékozódni.

A kérdőív is kiemeli, hogy a vak emberek sem egyformák, ezért természetes, hogy az egyetemi életet a vak hallgatók is sokféleképpen élik meg. Rebeka merőben más jellegű tapasztalatokkal rendelkezik.

„Most diplomáztam. Rögös volt az út a diplomáig... kétszer megbuktatott a tanár, és a kedvenc tanárom kimenekített szorult helyzetemből.”

Rebeka részletesen beszélt a negatív élményeiről. Úgy érezte:

„Volt olyan tanár, aki szándékosan nehezítette az életemet.”

Arra a kérdésre, hogy félt-e az egyetemtől, azt válaszolta, egy cseppet sem félt. Legérdekesebb, legjobb élményét a tudományos íráskészség fejlesztése szemináriumon szerezte, amikor első prezentációját tarthatta. Rebeka állást keres. Az nem szerepel a tervei között, hogy a felsőoktatásban tanítson. Rebeka fél tanulni. Szerény álmokat dédelget. BA-fokozatot szerzett.

Az ő sorsát is egy követő kutatás mutathatná be néhány év múlva.

Egyetemi oktatói pályára látássérültként is készül az ember, bár ez ma még szokatlan hazánkban. Júlia úgy tapasztalta:

„Igazából támogató volt a légkör... de az ember érezte, hogy olyan szkeptikusan támogató. Fogyatékos vagy, akit segítünk is... de azért sajnálunk is. De mégis csak fogyatékos vagy. A témavezetőmmel kapcsolatban nem volt választásom. Ajánlották... ő pedig örömmel elvállalt.”

Júlia a gimnáziumi és egyetemi tapasztalatait összességében kellemesnek tartja. A tanárok a legtöbb esetben tőle kértek, vártak segítséget.

„Ha volt megoldásom, megmondtam nekik. Például hogy én megírom Braille-ban a dolgozatot, aztán felolvasom nekik. Vagy amikor már volt számítógépem, pendrive-on írom meg, és odaadom. Csak választaniuk kellett, melyik a legmegfelelőbb nekik.”

Mint ahogy valamennyien különbözőek vagyunk, a felsőoktatásba érkező hallgatók felkészültsége sem uniformizálható. Júlia biztonságérzetében minden bizonnyal a felkészültsége, az önállósága is szerepet játszott.

A hallgatók eltérő szintű felkészültségét az ELTE Fogyatékosügyi Központjának szakemberei hangsúlyozottan érzékelik:

„Nem feladatunk az elemi rehabilitáció, de útvonalat tanítunk, hogy ismerjék a kampuszt és a kollégiumot. Úgy látjuk, a BA- és a BSc-követelmények teljesíthetők, a mesterszakon már vannak problémák. A tanárok többnyire jóindulatúak, ezért van olyan hallgató, aki ezzel visszaél, és a fogyatékoságát használja fel, hogy ne kelljen megcsinálnia a feladatokat.”

„Az a baj, hogy a vak hallgatók többségének nincs IKT-kompetenciája.”

„Megkeresett egy oktató, aki konkrétan azt mondta, van hallgató, aki konkrétan visszaél a fogyatékoságával.”

„Voltak olyan kijelentések is, hogy ezt vakon nem lehet megtanulni, ez általában vakokkal fordul elő... a hallgató ne járjon órára. Ez azért nem ennyire egyszerű.”

A fogyatékosügyi koordinátorok a problémák egy bizonyos hányadával találkoznak, azonban a hallgatók és az oktatók lényegesen több és sokféle problémával szembesülnek a munkájuk során. A felsőoktatás pedig vélhetőleg könnyebb „terep”, mint az alap- és a középfokú oktatás. Vakokat egyetemen idegen nyelven oktató szakemberekkel készült interjúkból az ő megvilágításukban is kiderülnek a kétségeik, gondjaik, megoldásaik. Két e-mail-interjúból részleteket idézünk, két interjút azonban teljes terjedelmében közlünk.

A kiválasztási szempontokat az oktatási módszerekre, illetve a nézetekre vonatkozó tartalom határozta meg. Mivel e kutatás elsősorban a nézetekre fókuszál, a nézetek megjelenését tartalmazó interjúk részesültek előnyben, ennek ellenére alanyaink beszélnek a módszertani tapasztalataikról, a saját maguk által kifejlesztett megoldásokról. Mindegyik e-mail-interjúban ugyanazt az 5 kérdést tettük fel. Kérdéseink megfogalmazása során fontos volt, hogy érintett, gyakorlati és elméleti szakemberek is reflektáljanak e kutatás kérdéseire, előfeltevéseire, anélkül, hogy ismernék a kutatás kérdéseit, előfeltevéseit.

Márta (oktató):

„A legnagyobb gond az, hogy a tanárok nem tudják, hogyan tanítsanak látássérült tanulókat. Szóval hiába a jóindulat és a segíteni akarás. Az alkalmazott módszerekkel kapcsolatos tudatlanság miatt nem tudják, mit tegyenek. Engem sem készített fel senki. Amikor volt látássérült hallgató a csoportban, megkérdeztem tőle, mit hogyan kell csinálni... A csoportban mindig más hallgató segített neki... nem tudom, hogy jól csináltam-e. Bizonytalan vagyok.”

Csilla (oktató):

„A tanárok tudása semmiféle oktatásból nem ered, kizárólag tapasztalatból és önképzésből (személyes érdeklődésből.) Gyakorlatilag a tanárok (legalábbis én) a vak hallgatóktól tanulják meg, mik az igényeik... a vak hallgatók mentalitása és képességei között is különbségek vannak. ... Lehetőséget kellene adni vak angoltanároknak, hogy beszéljenek tapasztalataikról és a vak és gyengénlátó gyerekek oktatásáról. Nem tudom, hogy a fogyatékossgal élő tanulók módszertana mennyire van beépítve a képzésbe.”

A teljes terjedelmében közölt alábbi két interjú összefoglaló iránymutatásnak is tekinthető, amikor a kulturális fogyatékossgtudomány relevanciáját és perspektíváit mérlegeljük.

Dalma (oktató, kutató):

– Szerinted van-e összefüggés a tanárok vaksággal kapcsolatos nézetei, tudása és az integrált oktatás jelenlegi helyzete között idegen nyelv oktatása esetében?

– Igen. Egyszerűen azért, mert ha az integrált oktatás beszédtema, akkor a tanárok odafigyelnek arra, hogy ilyen egyáltalán van. De persze ez nem elég. A tudatosítást, az odafigyelés igényének felkeltését sokkal aktívabban kellene végezni. És persze minden relatív: pár évtizede még ennyire sem volt integrált oktatás, és még ennyire sem lehetett hallani ennek szükségességéről, vagyis a korombeli (erősen középkorú) és nyitott emberek számára az integrált oktatás jelenlegi helyzete, ill. az erről szóló hírek már pozitív lökést adhatott, hogy saját területünkön odafigyeljünk. Ez a korábbiakhoz képest jó, de az ideálistól nagyon messze van.

A mai kor elvárásaihoz képest az összefüggés negatív. Vagyis a tanárok nem elég informáltak, a tanárjelöltek pedig nem kapnak képzést. Illetve lehet, hogy van valami felkészítés, de feltehetően választható speciális óra keretén belül. És van még valami: az integrált oktatás helyzete nagyon függ a politikától, közgondolkodástól. Olyan korokban, amikor a társadalmi mainstreamen kívülesőkkel nem foglalkozik a hatalom, amikor párbeszéd és együttműködés helyett a harc a hívószó, amikor a humánus helyett a központosító erőfitogtatás és arrogancia vezető értékek, nem csoda, ha az emberek és persze köztük a szakmák képviselői, így a tanárok sem annyira nyitottak, érdeklődőek, mint kellene. És jóval kevésbé integratívak. Ezért az integrált oktatás gyakorlata, az iránta való érdeklődés és a rá való felkészítés jóval szegényesebb, mint kellene lennie.

– Számodra nehézséget jelent-e, és ha igen, miért az, hogy együtt tanítasz vak és látó hallgatókat?

– Szemináriumon még nem tanítottam vak hallgatót, csak előadáson. Nehézséget nem okoz, de van pár dolog, amire oda kell figyelnem. (És mindig aggódom, hogy gondolok-e mindenre.) Ilyen például, hogy ha vak hallgató is van a hallgatóságban, a diákat fel kell olvasnom vagy összefoglalnom. Vagy mivel az előadásaim elég interaktívak, és a vak hallgató nem látja, hogy mások is jelentkeznek-e, egyformán adjak lehetőséget mindenkinek a hozzászólásra. Vagy hogy megbeszéljem vele, milyen formátumban szeretné megkapni a handoutokat. Csupa ilyen praktikus dolog.

Aztán például a vizsga: volt hallgatóm, aki remek számítástechnikai felkészültségű volt. Vele nagyon könnyű dolgom volt. Elmondta, hogy milyen formátumban kéri a feladatokat, és mennyi időre van szüksége a megoldáshoz, és így lett. Máskor vizsgán felolvastuk a kérdéseket és a válaszokat, és nem volt semmi baj. De volt problémás eset is: az egyik hallgatóm, aki azt kérte, hogy olvassam fel neki a vizsgát, nagyon gyengén teljesített. Rém lassan értette meg a kérdéseket, és nem tudtam eldönteni, hogy azért megy neki nehezen, mert nem készült fel, vagy pedig nem jól ért meg és dolgoz fel szövegeket tanulás közben, aminek esetleg lehet köze a vaksághoz is. Éppen ezért az volt a problémám, hogy a válaszainak az értékelésénél mennyire maradjak, maradhatok annyira objektív, mintha írásban kaptam volna ugyanazokat a válaszokat. Ez nem ment jól, sőt volt, ahol ha nem is túl direkt módon, de megpróbáltam segíteni neki, ami persze írásbeli vizsgánál a többi hallgató esetében nem fordulhat elő. Az egész kellemetlen volt. De a probléma én magam voltam, pontosabban az igencsak hiányos tudásom arról, hogy aki hallás után dolgoz fel szöveget, mennyire másképp érti azt meg.

- Hogyan készítenéd fel a jövőbeni (angol)tanárokat arra, hogy fogyatékossgal élő diákokat oktassanak?
- Ideális esetben egy egy féléves szemináriumon, és feltétlenül saját élmények segítségével. Csak improvizálok: például páros gyakorlatban az egyik hallgató szemét bekötve vagy fülét bedugva, vagy másképp imitálva egy fogyatékossgat a másik instrukciókat kell adjon úgy, hogy a társa végrehajtsa... Ilyesmi gyakorlatokat persze profi megbeszélések kell követnie. Aztán mutatnék követhető és kritizálható mintákat, és hívnék szakértőket, ahogy ti is eljöttetek, és hihetetlenül hasznos tanácsokat adtok nekünk. Végül gyakorolniuk kellene a hallgatóknak néhány tanítási helyzetet. Az egészet egyébként be lehetne építeni egy learning styles and strategies szemináriumba, ahol nagyon sok különböző tanulási igényt be lehetne mutatni.
- Te mit tanultál a fogyatékossgal élő tanulók oktatásával kapcsolatos saját élményeidből? Változtatott-e az ilyen irányú tapasztalat a tanítási szemléleteden, az órávezetéseden?
- Azt nem mondanám, hogy csak ezen élmények segítségével, de nagyon erősen ezeknek köszönhetően türelmet, odafigyelést és a jelenségek más szempontból való elemzését, értékelését, vagyis több perspektívájú gondolkodást. És igen, ezek más órákon, sőt gyakran órákon kívül is nagyon hasznosak.
- Érzed-e, hogy példát jelent az „integráló” szereped a hallgatóidnak?
- Ez trükkös kérdés. Először azt mondtam volna, hogy én nem is vagyok példa. De persze mindenki viselkedése minta, ami hatással van a hallgatóira, de azt, hogy ezt a mintát hogyan használják majd, illetve hogyan befolyásolja az ő fejlődésüket, nem lehet tudni.
- Ha valamit még szívesen elmondanál, mert fontosnak hiszed, és úgy érzed, kimaradt, köszönöm, ha megosztod velem.
- Az élet (illetve az emberek gondolkodása) gyakran nagyon sematikus, és embereket gyakran egy-egy tulajdonságuk alapján ítélnék meg. A fogyatékos hallgatók oktatása néhány praktikus dolog végiggondolását jelenti, de ha a hallgató problémás, az nem azért van, mert ő vak, vagy

süket vagy diszlexiás... Mégis sokan ezekhez a tulajdonságokhoz kötik a problémákat. Nem a fogyatékos hallgató a probléma, hanem a lusta, a link, a motiválatlan, a nem megfelelő nyelvtudású, a túlnyüzsgő stb. És mindez független attól, hogy fogyatékos-e vagy sem. Ugyanakkor bennünket, tanárokat sem készítettek fel a különböző tanulási igényű hallgatók oktatására. Jó lenne, ha lennének olyan információs és tananyagok, amelyekből önállóan fejleszthetnénk magunkat.

Maria (nyelvtanár):

- Szerinted van-e összefüggés a tanárok vaksággal kapcsolatos nézetei, tudása és az integrált oktatás jelenlegi helyzete között idegen nyelv oktatása esetében?

– Igen. A Vakok Iskolájának nyelvtanára vagyok, gyakorlatvezetőként több tanárképző intézmény hallgatóival találkoztam összefüggő gyakorlatuk során. Azok a hallgatók, akiknek nem volt vak ismerősük, csoporttársuk szinte csodálkozva nézték a folyosón futkározó, önállóan dolgozó, szegregált környezetben segítséget egyáltalán nem, vagy minimálisan igénylő tanulókat. A hallgatók segítőkészségéhez nem fért kétség, azonban a vak diákokat általában „túl akarták segíteni”, önállóságukra nem mertek alapozni, a mozgásos, helyváltoztatásos feladatokat igyekeztek kerülni. Kérdésekre elmondták, hogy a tanárképzésben nem találkoztak fogyatékoságot tárgyaló kurzussal.

A gyakorlati időszak elején megfigyelhető volt a bizonytalanság, egyes esetekben a sztereotípiákon alapuló viselkedés, például az olyan megjegyzések, mint „ti mindent jobban hallotok”, illetve a „látod?”, „nézd!”, általában a vizuális érzékeléssel kapcsolatos szavak, kifejezések kerülése. A vak diákokkal együtt töltött órák és szünetek eseményei, az interakció és az egymásra utaltság következtében a tanárjelöltek gondolkodása fokozatosan elvesztette sztereotipikus jellegét, és egyre természetesebbé vált.

Mivel a többségi iskolákba járó látássérült tanulók száma rohamosan nő, úgy gondolom, elkerülhetetlen, hogy minden tanárjelölt legalább egy „bevezető” kurzus keretében halljon a különböző fogyatékoságokról, megismerje kulturális ábrázolásukat, tisztázza saját viszonyulását a fogyatékosághoz, végül – de egyáltalán nem utolsósorban – demisztifikálja és természetes állapotnak tartsa a fogyatékoságot és az embert, aki fogyatékosággal él, vagy más kulturális háttérrel rendelkezik.

– Számodra nehézséget jelent-e, és ha igen miért az, hogy együtt tanítasz vak és látó hallgatókat?

– Vak és látó hallgatók együtt tanítása nem jelent különösebb nehézséget, ha Braille vagy elektronikus formában a vak hallgatók is rendelkeznek a tananyaggal, illetve ha készségszinten használják a Braille-írást és/vagy a számítógépet. Természetesen a tanár részéről szükség van némi többletmunkára, odafigyelésre és néhány alapszabály betartására. Ilyen például a táblára írt új szavak hangos betűzése, ami nagymértékben segíti a vak hallgató együtt haladását, ugyanakkor a látó társak számára is fontos a betűzés készségszintű elsajátítása, hiszen ez az angolszász országokban mindennapos gyakorlat. A videók, képek használata sem kizárt, ha például a tanár a film közben elmondja a vak diáknak, mi történik, ha az a hangokból nem következtethető ki.

– Hogyan készítenéd fel a jövőbeni (angol)tanárokat arra, hogy fogyatékossgal élő diákokat oktassanak?

– Amint följebb írtam, a tanárképzés folyamán minden tanárjelöltnek hallgatnia kellene legalább egy, fogyatékossgal kapcsolatos kurzust (Disability memoir, Disability in fiction). Ezeket a kurzusokat – legalább részben – fogyatékossgal élő szakembereknek kellene tartaniuk a hitelesség, a saját élmény és a fogyatékossg demisztifikálása érdekében.

El kell oszlatni azt a téves nézetet, amely szerint a látássérült, különösen a vak tanulók tanításában a szóbeliség fontosabb, mint az írásbeliség. A vakok ugyanúgy kommunikálnak írásban, mint a látók. Bár a Braille-írás-olvasás nagymértékben segíti a helyesírás elsajátítását, napjainkban a látássérültek elsősorban számítógép segítségével végzik írásbeli feladataikat, leveleznek, használják a közösségi oldalakat, és a XXI. századi munkaerőpiacon sem képzelhető el munkavállaló legalább felhasználói szintű IKT-ismeretek nélkül. Ezért úgy gondolom, a látássérültek nyelvoktatásában az írásbeliségre (a külalakra is) ugyanolyan hangsúlyt kell fektetni, mint a szóbeliségre.

– Te mit tanultál a fogyatékossgal élő tanulók oktatásával kapcsolatos saját élményeidekből? Változtatott-e az ilyen irányú tapasztalat a tanítási szemléleteden, az óravezetéseden?

– Lassabban, átgondoltabban tanítok, és talán jobban odafigyelek a részletekre, arra, hogy a csoport valamennyi tagja aktívabban vegyen részt az órán. A legfontosabbnak mégis azt tartom, hogy nincsenek tabuk az órákon, bármiről beszélhetünk.

- Érzed-e, hogy példát jelent az „integráló” szereped a hallgatóidnak?

– Sok esetben igen. Előfordult az is, hogy nem kerültünk „közös hullámhosszra” egy hallgatóval, és vele kapcsolatosan a fogyatékoság demisztifikálása sem valósult meg. Nagy örömmel tölt el, hogy vannak tanítványaim, akik idegennyelv-szakon végeztek vagy végeznek. Oda kell figyelni, mit mondunk a diákoknak, hogy motiváltak maradjanak, ne elsősorban az órán akarjanak megfelelni, hanem a nyelvet szeressék.

– Ha valamit még szívesen elmondanál, mert fontosnak hiszed, és úgy érzed, kimaradt, köszönöm, ha megosztod velem. Mint ahogy azt is, hogy időt, energiát szántál az interjúra, hogy segítsd a kutatásomat!

A két interjú két eltérő, mégis hasonló aspektusból mutatta be vak és éplátású emberek találkozását egy olyan területen, ahol mindkét fél közel egyenlő esélyekkel indul. Különlegességét, ezáltal teljes terjedelemben történő közlését az teszi indokolttá, hogy résztvevői bár hasonló pozícióban vannak az interjúban megosztott tapasztalatokat illetően, e tapasztalatok jellege különböző. Míg az egyik résztvevő vak hallgatókkal kapcsolatosan tapasztalt sajátosságokról, a másik résztvevő egy vak diákokat oktató éplátású tanárjelölt sajátosságairól beszél.

Pedagógiai szempontból érdekes megfigyelni, ahogy az éplátású oktató maga is változik a vak hallgatói hatására, hogy segít a vak hallgatóinak részt venni interaktív, dinamikus órákon, mint ahogy érdekes megfigyelni, ahogy a vak tanár vezeti az éplátású tanárjelöltjét, és segíti abban, hogy elfogadja a körülötte levő nemlátókat, és merjen dinamikus nyelvórát tartani. A két interjú jól érzékelteti a segítő szándékot mindkét fél részéről, ám míg az egyik a hallgatóban és magában keresi a megoldásokat, a másik résztvevő többszörösen előnyös helyzetben van pragmatikus és szituatív tudás tekintetében, és ezekkel az előnyökkel igyekszik a mentoráltját segíteni. Az effajta segítség, támogatás hiányzik a pedagógusképzésből

Látható, hogy a már említett, tanárképzésbe bevezetendő, fogyatékosággal kapcsolatos kurzusok megkönnyítenék a diákok és a tanárok munkáját is, de nem képzelhetők el a fogyatékosággal élő, képzett szakemberek aktív részvétele és szerepvállalása nélkül.

A pedagógusképzés szereplői is tesznek kísérleteket a befogadó oktatás sikerének előmozdítására.

Noémi (kutató):

„Alapvetően mi kiemelt területnek gondoltuk, hogy felkészítsük a pedagógusokat a befogadó oktatásra, de olyannyira megkurtították a lehetőségeinket, hogy nem tudunk alapvető dolgokat sem megtanítani, például hogyan kell értékelni egy diákot. Tudom, hogy szükség lenne a befogadás szemléletét és gyakorlatát tanító tárgyakra... de nem fér bele. Nagyon minimálisak a lehetőségeink, ezért a befogadás tanítása csak minimális formában tud megjelenni. De legalább valamennyit... minimumot beleszorítottunk.”

A kutatás e fázisában 11 félig strukturált, tematikus interjú készült, hogy a korábban bemutatott deduktív, analitikus megközelítésen túl más megközelítésben is megvilágítsa a kulturális fogyatékoságtudomány relevanciáját és perspektíváit. Résztevőink, akik az integrált oktatás széles spektrumán helyezkednek el az utazótanári munkától a tanárképzésig, a vak diákok integrált oktatásával kapcsolatos nézeteikről, tapasztalataikról beszéltek az idegen nyelvek tanításának kontextusában. Itt már a kutatás kiindulási pontjaként megfogalmazott valamennyi alapvetésre történik közvetlen vagy közvetett reflexió. Minden oktatási fokon találkoztunk arra történő utalással, hogy a fogyatékosággal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek befolyásolják a nézeteinket. Az interjúkban elmesélt történetek azt is bizonyítják, hogy a tanár meghatározó szerepet játszik a sztereotípiák és az előítéletek felülírásában.

A kérdőív nyitott kérdéseire hasonlóan az interjúkban is megfogalmazódik, hogy a tanárképzés jelentős szerepet játszik a sztereotípiák és előítéletek felülírására képes tanárok képzésében, valamint abban, hogy olyan kompetenciákkal vértessze fel a tanárokat, amelyek birtokában meg tudnak felelni a befogadó oktatás mindennapi gyakorlatában velük szemben támasztott elvárásoknak. A teljes terjedelemben közölt két interjú középpontjában az oktatói munka kapcsán bekövetkező szemléletváltás áll, mivel kétféle aspektusból mutat rá, hogy a fogyatékosággal élő személyek „speciális tudása” (Marton–Könczei, 2009) előmozdítja a sztereotípiákon és előítéleteken alapuló nézetek felülírását. Az egyik interjú a vak hallgatókkal kapcsolatosan tapasztalt sajátosságokat, a másik interjú a másik oldalt, a vak diákokat oktató éplátású tanárjelölt sajátosságait írja le. A fogyatékosággal élő személyek pragmatikus és szituatív tudása iránti igényt szemlélteti az oktató-kutató őszinte, nyitott reflexiója, ám utal az oktatáspolitikai korlátaira is.

A jelenlegi korlátok és korlátozások ellenére megfontolandó szempont a kulturális fogyatékoságtudomány integrációja a tanárképzésbe, nem kizárólag azért, hogy a tanárképzés kiszolgálja az éppen érvényes oktatáspolitikai paradigmát, hanem mert részttevőink

tapasztalatai bizonyítják, hogy szükség van a sokféleképpen érzékelhető világ ismérveinek megismerésére.

Bár általában pozitív attitűddel találkoznak a vak és aliglátó hallgatók az egyetemeken, az egyetemi tanulmányokig hosszú és nagyon rögzös út vezet. Van, aki képes végigmenni rajta, van, aki inkább másik utat választ. Bármelyik út mellett dönt, fontos, hogy kiteljesedjenek a képességei. A döntésben azonban nem mindig a képességek játszanak szerepet, a tanárok viszont befolyásoló, meghatározó tényezők. Bár mostanában úgy tűnik, az egyre aktívabb megjelenés hatására a vak emberekkel kapcsolatos nézetek is jellemző módon inkább a pozitív tartományban helyezkednek el, a tudás hiánya megnehezíti tanárok és diákok együttműködését, mivel gyakran a tanulóknak kell megmondaniuk, milyen feladat hogyan oldható meg. Pozitív változást jelent a közvetlen kommunikáció az oktatók és a fogyatékossgal élő hallgatók között.

Az interjúkból kiderül, hogy szükség van a pedagógusképzésben megszerezhető, a személyes kommunikációt megalapozó tudásra. E tudáshoz kívánunk hozzájárulni kutatásunkkal.

12. ÖSSZEGZÉS

12.1. A kutatás eredményei az alapvetések és a célok kontextusában

Insider kutatói meggyőződésből kutatásunkat négy alapvetésre építettük, így összegzésünk keretét is e négy alapvetés, valamint a kutatás céljai határozzák meg. A keretet adó alapvetéseink, amelyek a kutatás minden pontján megjelennek akár direkt akár indirekt formában, az alábbiak:

1. A fogyatékossgal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek befolyásolják a nézeteinket.
2. A tanár meghatározó szerepet játszik a sztereotípiák és az előítéletek felülírásában.
3. A tanárképzés jelentős szerepet játszik a sztereotípiák és előítéletek felülírására képes tanárok képzésében, valamint abban, hogy olyan kompetenciákkal vértessze fel a tanárokat, amelyek birtokában meg tudnak felelni a befogadó oktatás mindennapi gyakorlatában velük szemben támasztott elvárásoknak.
4. A fogyatékossgal élő személyek „speciális tudása” (Marton–Könczei, 2009) előmozdítja a sztereotípiákon és előítéleteken alapuló nézetek felülírását.

A kutatásunk alapvetéseivel összefüggő célok megvalósításában a deduktív és az induktív megismerés is szükségesnek bizonyult, a szakirodalom elemző feltárása megalapozta, vezette empirikus kutatásunkat. Az utóbbi alapvetően leíró-feltáró kutatás, ami a vizsgált probléma összetettségének tulajdoníthatóan a kombinált kutatói megközelítést jelentett, azaz kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtést és adatfeldolgozást.

– Feltárni vak és aliglátó közép- és felsőoktatásban idegen nyelvet, szakmai idegen nyelvet tanulók, valamint idegen nyelv szakos tanulók és nyelv- és szaknyelvi tanáraik vaksággal és az integrált oktatással kapcsolatos nézeteit.

Résztevőink válaszaiból képet kapunk arról, hogy úgy érzik, a fogyatékossgal, esetünkben a vaksággal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek jól láthatóan, érezhetően vannak jelen a vak és aliglátó személyek és idegen nyelvet, szakmai idegen nyelvet és idegen nyelven tanító tanáraik életében, megfigyelhetők a kapcsolataik alakulásában. Hasonlóképpen dominánsak a kultúránk által átörökített nézeteink is. Gyakran ismeretlenségből adódó bizonytalanság és

félelem nehezíti a két csoport kommunikációját, bár a közeledési törekvések pozitív irányt mutatnak. Mindezek ellenére az információ hiánya még gyakran akadályt jelenthet egymás elfogadásában. A kérdőíves kikérdezés és a félig strukturált interjú válaszai közvetett és közvetlen módon jelzik a sztereotípiák jelenlétét. Előítéletekkel mindösszesen egy interjúban találkozunk.

- Felhívni a figyelmet egy új szempontra, a fogyatékoság kulturális értelmezésének szerepére.

Kutatásunkban a kulturális fogyatékoságtudomány megközelítésében vizsgáltuk a vaksággal, a vak emberekkel, valamint mint lehetséges hivatásuk, a nyelvtanárral és az idegennyelvtudással kapcsolatos metaforákat. A vakság mint fogalom félelmet ébreszt, a vak emberek tiszteletet érdemlők, a nyelvtanár segítő, a nyelvtudás pedig integráló tényező az éplátású emberek metaforái, hasonlatai szerint. A vak résztvevők metaforái és hasonlatai tartalmukban megegyeznek a két utóbbi kategória tartalmával, a vakság és a vak emberek kategóriák tekintetében viszont teljesen eltérnek, mivel egyikhez sem kapcsolnak metaforát.

- Feltárni a kutatás résztvevőinek aspektusából az integrált idegennyelv-oktatással kapcsolatos kihívásokat.

A hallgatók és a nyelvtanárok nézetei az integrált idegennyelv-oktatással kapcsolatos kihívásokról, nehézségekről összhangban vannak a kérdőív feldolgozása alapján. A nyelvtanárok egyöntetűen leszögeznek: egyetemi tanulmányaik során nem volt lehetőségük felkészülni fogyatékosággal élő tanulók oktatására. Jelenlegi képzésük sem teszi képessé őket arra, hogy felismerjenek láthatatlan fogyatékoságtípusokat. Vak hallgatók oktatása során nehézséget jelenthet az a tény is, hogy számukra ismeretlenek a vak hallgatóik által leggyakrabban alkalmazott tanulási technikák, segédeszközök, az asszisztív technológia. A kérdőív és az interjúk válaszai arról tanúskodnak, hogy a tanárok gyakran vak és aliglátó tanítványaikhoz fordulnak segítségért, mivel a (nyelv)tanárok nem rendelkeznek a vakok idegennyelv-oktatásához szükséges módszertani tudással, annak ellenére, hogy az interneten elérhető módszertani támogató forrás (Flamich, 2006). A nyelvtanárok tanácstalanságának kezelése pluszfeladatot jelenthet a vak és aliglátó tanulók számára.

A középiskolás tanulók nyelvtanulási nehézségeiről, kihívásairól közvetett módon, a kérdőív zárt és nyílt kérdéseire kapott válaszok alapján szereztünk ismereteket, mivel az egyetemi hallgatók beszéltek a középiskolai tanulmányaikról is. Narratíváik feltárták, hogy a tanulók számára azért nehéz az idegen nyelvek tanulása, mert egyrészt a tananyag elenyésző hányada hozzáférhető, másrészt nehéz követni a nyelvórák menetét, mivel a tanárok általában sem a középiskolában, sem az egyetemen nem olvassák fel, amit a táblára írnak, nem ismerik és nem alkalmazzák a látássérülteket segítő infokommunikációs eszközök, például a képernyőolvasó szoftverek működését.

A legnagyobb nehézséget az jelenti a hallgatóknak, ha nekik kell megoldást találniuk, hogyan oldhatnák meg a tankönyvek feladatait. Bár megtisztelve érzik magukat a velük szemben támasztott bizalom okán, terhes és frusztráló számukra a tanárok tanácstalansága, és hogy e tanácstalanság miatt gyakran kihagyják őket a nyelvórai tevékenységekből. Nehézséget jelent továbbá az éplátású társaikkal való együtt haladás. Számos, a tanítási gyakorlathoz kötődő kihívást, nehézséget tudtunk feltárni, de további kutatások szükségesek a többségi oktatási környezetben történő idegen nyelv, ill. bármelyik másik tantárgy tanulásának, tanításának megkönnyítésére.

- Áttekinteni, miképpen jelenik meg a hazai és a nemzetközi szakirodalomban az integrációra, inklúzióra, a társadalmi igazságosság pedagógiáira való felkészítés a hazai és európai tanárképzésben.

Az integráció, az inklúzió és a társadalmi igazságosság pedagógiái mint alapvető pedagógiai szemlélet a hazai és európai tanárképzésben témakörnek gazdag szakirodalmi kínálat állt rendelkezésünkre, ezért szükíteniük kellett a vizsgálni kívánt területet. Hazánk nemzetközi oktatáspolitikai elkötelezettségéből adódóan elsősorban az Európai Unió vonatkozó dokumentumaiban tájékozódunk. A dokumentumokban megtalálhatók azok az alapkészségek (tudás, attitűd, értékek), amellyekkel minden tanárnak rendelkeznie kell tanított tantárgytól és oktatási környezettől függetlenül (Watkins, 2012).

A hazai és európai inkluzív szemléletű tanárok képzésére irányuló szakirodalom áttekintése alátámasztotta, hogy a tanárképzésben, de általában a hazai tudományos életben alig hallhatóan van jelen a fogyatékkal élő személyek tudományos, kritikus, reflektív hangja. E tudományos reflektivitás jelentős forrás lehetne az oktatás és a társadalmi inklúzió vonatkozásában. E hang egyik jól hallható, jól látható megjelenése a kulturális fogyatéktudomány, amelynek insider kutatóként különösen hangsúlyos szerepet szántunk

e kutatásban. Eredményeink szerint a vizsgálatban részt vevő személyek szükségesnek látják a fogyatékoság kulturális ábrázolásainak elemzését célzó kurzusok integrálását a tanárképzésbe.

- Alátámasztani a fogyatékoság újraértelmezésének szükségességét vak és aliglátó diákok és nyelvtanáraik, szaknyelvtanáraik tapasztalatai alapján.

A tanárok vak és aliglátó hallgatók felkészítésére vonatkozóan mind a hallgatók, mind az oktatók több alkalommal, következetesen jelezték, hogy hiányolják a tanárképzésből a felkészülés lehetőségét a vak és aliglátó, illetőleg egyéb fogyatékosággal élő hallgatók oktatására. Szívesen elemeznék szépirodalmi művekben szereplő fogyatékos karakterek tulajdonságait, hogy beszélhessenek azokról a témákról is, amelyeket sosem mernének megkérdezni az érintett személyektől, ugyanakkor több válaszdó ambivalens érzésekkel fogadná a fogyatékosággal élő írók önéletrajzi írásainak elemzését. Az ambivalencia minden bizonnyal a fogyatékoságmemoár műfajának ismeretlenségéből adódik, bár a kérdőív arra nem tér ki, hogy ismernek-e a válaszdók e műfajban született műveket.

- Alátámasztani a kulturális fogyatékoságtudomány alkalmasságát és relevanciáját a tanárképzésben.

Mivel a kutatás feltárta, hogy a résztvevők igénylik a fogyatékoság kulturális ábrázolásának értelmezését, bemutattuk a kulturális fogyatékoságtudomány néhány attribútumát mint a fogyatékoságábrázolás értelmezének lehetséges forrásait.

- Felvázolni a kulturális fogyatékoságtudomány perspektíváit a tanárképzésben.

A bemutatással célunk volt alátámasztani e tudomány alkalmasságát és relevanciáját a tanárképzésben az inkluzív szemlélet fejlesztése érdekében. A kulturális fogyatékoságtudomány több részletre kitérő leírása azt a célt szolgálta, hogy érvekkel igazoljuk e diszciplína perspektíváit a tanárképzés számára. A kulturális fogyatékoságtudomány egyik aspektusa egy új, határozott tudományos diskurzus, az irodalmi fogyatékoságtudomány, amelynek rövid történeti bemutatásával két alternatívát vázoltunk fel a teljesség igénye nélkül. Az első a fogyatékoság irodalmi ábrázolásainak megjelenése, a második a fogyatékoságmemoár. E kutatásban az irodalmi fogyatékoságtudomány történetét az angolszász kultúra megközelítésében mutattuk be, miután e diszciplína hazánkban még

ismeretlen tudományos diskurzus annak ellenére, hogy fogyatékossgal élő személyeket ábrázoló irodalmi művekben a magyar szépirodalom is bővelkedik, és a gyógypedagógia hosszú ideje él a művek elemzésében rejlő lehetőségek alkalmazásával. Önálló tudományként azonban még a kezdeti lépéseknél tartunk. A fogyatékossgmemoár vonatkozásában a műfaj részletesebb bemutatásával, hazai és nemzetközi példák segítségével igyekeztünk célunkat megvalósítani.

- Felhívni a figyelmet a megfelelő végzettséggel rendelkező fogyatékossgal élő oktatók alkalmazhatóságára.

A kutatás eredményei kritikus szemléletet tükröznek a fogyatékossgal élő személyek speciális tudásának a pedagógusképzés keretei között megvalósítható alkalmazására. Egyértelműen fogalmazzák meg, hogy a fogyatékossg önmagában akkor sem elegendő faktor inkluzív szemléletű pedagógusok képzéséhez, ha „speciális tudás” tekintetében releváns a fogyatékossgal élő személyek alkalmazása. A szakmai kiválóság, a megfelelő végzettség alapvető elvárás minden fogyatékossgal élő pedagógussal, oktatóval, kutatóval szemben is. Elvárások tekintetében megvalósult a társadalmi befogadás. A felsőoktatásba való bekerülést segítő pozitív diszkrimináció befolyásolhatja a speciális tudás és a szakmai felkészültség arányait fogyatékossgal élő személyek esetében, amennyiben nem születik a pedagógusképzés egy jelentős részén átívelő, kötelezően elvégzendő program. Interjúalanyaink jelzései alapján bizonyíthatóan mutatkozik igény a fogyatékossgal élő tanulók oktatására való felkészülésre. Bizonyítható továbbá, hogy a fogyatékossg nem lehet kizáró tényező egy állás betöltésénél. Amennyiben az elvárásoknak megfelelő fogyatékossgal élő pályázó elnyer egy meghirdetett oktatói állást, az ő feladata kell, hogy legyen a pedagógusok felkészítése.

- Az emancipatív kutatási paradigma, stratégia, módszer elfogadtatása.

Egyik fontos célunk volt az emancipatív kutatási paradigma, stratégia, módszer elfogadtatása a hazai kutatásokban, a hazai szakmai közösségben. E célt magával a kutatással kívántuk megvalósítani és érvként alkalmazni. Az emancipatív jelleg számos formában nyilvánult meg. A kutató döntően olyan módszereket alkalmazott az adatgyűjtése során és az adatok feldolgozásánál, amelyek látássérült személyek számára akadálymentesek, így eltekintett például a szövegelemző szoftverek alkalmazásától. A dolgozat akadálymentesen hozzáférhető látássérült személyek számára, ugyanis nem alkalmaz lábjegyzeteket.

Mindez abból az újdonságból is adódott, amely az insider kutatói attitűdből, nézetekből, tudásból és elkötelezettségből következett, ugyanis nem csupán a látássérült és nyelvtanár státusz miatt érezzük magunkat kompetensnek, hanem mert hiszünk abban, hogy a fogyatékoság megjelenésének kulturális feldolgozása előmozdítja az inkluzív szemléletet, ezért tárjuk fel egy új diszciplína perspektíváit a pedagógusképzésben.

12.2. A kutatás eredményei a megvalósíthatóság kontextusában

Amikor a kutatás szándéka, majd pedig témája megfogalmazódott, az az alapvető szempont dominált, hogy a jelenleginél sokkal stabilabb, biztosabb pillérekre nyugvó hidat építsünk a fogyatékossgal élő és a nem fogyatékossgal élő emberek között. A híd egyik pillérét a pedagógusképzésben képzeltük el, a másikat a fogyatékossgal élő személyek speciális tudását rögzítő kulturális fogyatékossgatudományban. Ahogy haladtunk előre a két tudomány szakirodalmában, kirajzolódtak azok a pontok is, ahol a híd pillérei állnak. Ezek a pontok a pedagóguskompetenciák. Ezért empirikus kutatásunk a pedagóguskompetenciák fejlesztéséhez kínál alternatívát a fogyatékossg kulturális ábrázolásait és a fogyatékossgal élő írók önéletrajzi műveit elemző kurzusok megvalósításával.

Kutatásunkból kiderült, hogy igény, szükség és törekvés mutatkozik a fogyatékossgatudományra épülő kurzusokra. Amiért e kurzusok kulturális megközelítését javasoljuk, az a kultúránkban megöröklött sztereotípiák újragondolása és a fogyatékossgal élő személyek speciális tudásának fokozatos megismerése. Az első megközelítés önreflexióra készítet, a második pedig arra, hogy lehetőséget adjunk a pedagógushallgatóknak felkészülni a közvetlen találkozásra és együttműködésre a fogyatékossgal élő tanulókkal.

Mindkét megközelítés érvényesülhet, amennyiben – az angolszász kultúra országaihoz hasonlóan – hazánkban is módot találnak a pedagógusképzés szakemberei a fogyatékossg irodalmi ábrázolásait és a fogyatékossgal élő írók, személyek műveit elemző fogyatékossgmemoár-kurzusok bevezetésére a tanárképzésbe. E kurzusok más aspektusból is pótolhatatlan segítséget jelenthetnek a megismerésben. A művek közül néhány a fogyatékossgal élő személyek olyan speciális tudását is rögzíti, amely a többségi környezetben történő oktatás térhódításával háttérbe szorul, vagy előfordulhat, hogy elvész. Két több évtizedes utazótanári tapasztalattal rendelkező interjúalanyunk is felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy az integráció elszigeteli egymástól az azonos vagy hasonló

fogyatékossgal élő tanulókat, és ez az elszigetelődés komoly hatással van az integrált, mégis elszigetelt személy fogyatékos-identitására.

A fogyatékossgámemoár abban a vonatkozásban is jelentős segítség lehet a pedagógusképzés számára, hogy nem általában, hanem egyéni sorsokon és különféle fogyatékossgátípusokon keresztül mutat rá a fogyatékos ember diverzitására még az esetleges csalódást keltő személyes találkozások előtt. Az elfogadást megnehezítheti ugyanis, ha a fogyatékossgal élő személyekről általában beszélünk, viszont megkönnyítheti, ha módot találunk értékeik, tehetségük bemutatására, ami általános értelemben üres, elvont fogalom marad, akár az inklúzió. Tartalommal a tudatosítás, egymás megismerése tölti meg.

12.3. Kutatási javaslatok e kutatás eredményeinek kontextusában

E kutatás alapvetően két tudományterület találkozási pontján született. Ebből következően az eredmények tükrében mindkét tudományterület vonatkozásában külön, ugyanakkor találkozási pontjaikon is fogalmazhatunk meg javaslatokat.

A vaksággal, a vak emberrel kapcsolatos metaforavizsgálatunk eredménye késztet arra, hogy fogyatékossgal élő személyek saját fogyatékossgátípusukkal kapcsolatos metaforáinak vizsgálatát javasoljuk. Az eredmények abban nyújthatnak jelentős segítséget, hogy a metaforával „megbélyegzett” emberek érzéseinek figyelembevételével tudatosabban és érzékenyebben használjuk, tanítsuk a metaforákat.

Javasoljuk a fogyatékossgal kapcsolatos metaforák és a fogyatékossgára vonatkozó sztereotípiák, előítéletek összefüggéseinek és hatásainak kutatását.

Úgy véljük, tudományos értékkel bírna kutatásokat folytatni a fogyatékossgábrázolás szépirodalmi ábrázolásának hazai történetét illetően, valamint a hazai fogyatékossgámemoár területén.

Kutatásunk eredményei alapján javasoltuk a kulturális fogyatékossgatudomány integrálását a tanárképzésbe, amelynek eredményességét egy követő kutatás mutathatná meg.

Javasoljuk továbbá a fogyatékossgal élő személyeket és a többségi oktatást nem általános kontextusban, hanem fogyatékossg és tantárgyspecifikus megközelítésben vizsgálni, ezáltal többet megtudhatunk a fogyatékossgal élő személyek erősségeiről. Az így nyert információ jelentős mértékben gazdagíthatja a tanárok tantárgyakat érintő módszertani eszköztárát.

Javasoljuk jó gyakorlatok vizsgálatát tantárgymódszertani szempontból, hogy segítsük a többségi környezetben fogyatékossgal élő diákok tanárait a hatékony kommunikáción túl az eredményes módszertan tekintetében is.

Kutatói szempontból figyelmet érdemel a fogyatékos identitás és az integrált oktatás összefüggéseinek vizsgálata.

Végül insider kutatóként határozottan javasoljuk a speciális általános iskolák szerepének, feladatainak újragondolását.

12. 4. A kutatás új megközelítéseinek összegzése

E kutatás újszerűségét emancipatív jellege adja, ami számos formában nyilvánul meg. Az egyik ezen ismérvek közül, hogy akadálymentesen hozzáférhető látássérült személyek számára, ugyanis nem alkalmaz lábjegyzeteket, képernyőolvasó szoftverekkel könnyen követhető.

E megközelítés az értekezés következő újdonságából, az insider kutatói attitűdből, nézetekből, tudásból és elkötelezettségből adódik, ugyanis nem csupán a látássérült- és nyelvtanár-státusz miatt érezzük magunkat kompetensnek, hanem mert hiszünk abban, hogy a fogyatékossg megjelenésének kulturális feldolgozása előmozdítja az inkluzív szemléletet, ezért tárjuk fel egy új diszciplína perspektíváit a pedagógusképzésben.

Végül, de nem utolsósorban a kutatás újdonsága még az adatok feldolgozásának választott megközelítésében is megnyilvánul, ugyanis feldolgozásuknál olyan metódus alkalmazására törekedtünk, ami látássérültként elvégezhető. Következésképpen vak adatelemző közgazdász informatikust kértünk fel a kérdőívek feldolgozására.

A kutatás emancipatív, insider kutató megközelítése által feltárt eredményei őszintén kifejezik az ember érdeklődését a másik ember iránt.

IRODALOMJEGYZÉK

A fogyatékossgal élő személyek pozitív diszkriminációját a felsőoktatásban garantáló 237/2006. (XI. 27.) kormányrendelet.

ADORNO, TH. W.: Típusok és tünetegyüttesek, in CSEPELI Gy. (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*, Budapest, Közgazdasági és jogi könyvkiadó, 1950/1980, 237–295.

AGUILER, J. L.: Insider research: An ethnography of a debate, in MESSERSCHMIDT, D. A. (ed.): *Antropologists at Home in North America*, New York, Cambridge University Press, 1981, 15–26.

AIDEN, H. – MCCARTHY, A.: *Current Attitudes towards Disabled People*, Scope, 2014, forrás: <www.scope.org.uk> (Letöltés ideje: 2016. 04. 12., 11.55)

ALLPORT, G. W.: *Az előítélet*, Budapest, Gondolat, 1954/1977.

AMMERMAN, R. T. – VAN HASSELT, V. B. – HERSEN, M.: Psychological Adjustment of Visually Handicapped Children and Youth, *Clinical Psychological Review*, 1986/6., 67–85.

ANDRÁSNÉ DR. TELEKI Judit: *Fogyatékossgal élő hallgatók a felsőoktatásban*, 2009, forrás: <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/felsoo_fogytaj_090213.pdf> (Letöltés ideje: 2015. 03. 30., 15.33)

ARANY László: *Fehérlófia*, Bukarest, Ifjúsági Könyvkiadó, 1969.

ARMSTRONG, F.: The historical development of special education: humanitarian rationality or „wild profusion of entangled events”?, *History of Education*, 2002/31, 32 (5), 437–450.

BABBIE, Earl: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*, Budapest, Balassi Kiadó, 2001.

BAENA, R.: *No Pity: Disability Memoirs and Narrative Empathy in Robert Murphy's The Body Silent and Reynolds Price's A Whole New Life*, forrás:

<<http://www.concentricliterature.url.tw/issues/Life%20Writing%20as%20Empathy/5.pdf>>

(Letöltés ideje: 2016. 12. 10., 12.30)

BÁNFALVY Csaba: Fogyatékos személyek diplomával, *Gyógypedagógiai Szemle*, XLII. évf., 4, 2014, 249–267. o., forrás: <http://www.prae.hu/prae/content/gyosze/GYOSZE_2014_4.pdf>

(Letöltés ideje: 2015. 03. 24., 12.04)

DR. BÁRDOSSY Ildikó – DR. DUDÁS Margit: Pedagógiai nézetek; tanári mesterképzést bevezető tanulási / tanítási program oktatók és hallgatók számára, Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2011, forrás: <http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/ped_nezetek/pedagogiai_nezetek.pdf>

(Letöltés ideje: 2016. 12. 10., 16.15)

BARNES, C.: *Disabling Imagery and The Media: An Exploration of the Principles for Media Representations of Disabled People*, Krumlin, Halifax, England, British Council of Organisations of Disabled People – Ryburn Publishing Limited, 1992, forrás: <http://disabilitystudies.leeds.ac.uk/files/library/Barnes-disabling-imagery.pdf>. (Letöltés ideje: 2013. 10. 18., 09.47)

BARNES, C.: „*Emancipatory*” *Disability*, 2001.

BARNES, C. – MERCER, G. (eds): *Doing Disability Research*, *The Disability Press*, 2001, 15–31, forrás: <<http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barnes-Chapter-2.pdf>> (Letöltés ideje: 2016. 07. 02., 22.05)

BARNES, C.: *Emancipatory Disability Research: project or process?* Public Lecture, City Chambers, Glasgow, on 2001, 24 October, forrás:

<<http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barnes-glasgow-lecture.pdf>> (Letöltés ideje:

2016. 07. 13., 22.13)

BARNES, C. – MERCER, G.: *Disability Culture: Inclusion or Assimilation?*, in ALBRECHT, G. et al. (eds): *The Disability Studies Handbook*, London, Sage, 2001, 515–535.

BARNES, C.: Egy évtized változásai: reflexiók az „emancipatív” fogyatékoságkutatásra, *Fogyatékoság és társadalom*, I. évf./1, 2009, 13–22.

BARTON, L.: The politics of special education: a necessary or irrelevant approach?, in WARE, L. (ed.): *Ideology and the Politics of (In)exclusion*, New York, Peter Lang, 2004.

BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*, Budapest, Keraban Könyvkiadó, 1997.

BEHAR-HORENSTEIN, L. S. – FENG, X.: Emancipatory Research: A Synthesis of Quantitative Evidence, IOSR, *Journal of Research & Method in Education*, 2015, forrás: <<http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-5%20Issue-3/Version-3/I05334656.pdf>> (Letöltés ideje: 2017.01. 14., 12.30)

BELL, E. C.: Messuring Social Attitudes about Blindness: the Social Responsibility about Blindness Scale, 2010, forrás: <<http://www.pdrib.com/downloads/Measuring%20Attitudes%20Social%20Responsibility%20about%20Blindness%20Scale.doc>> (Letöltés ideje: 2016. 07. 12., 21.35)

BEN-MOSHE, L.: Infusing Disability in the Curriculum: The Case of Saramago's Blindness, *Disability Studies Quarterly*, 2006, Vol. 26. No. 2, forrás: <<http://dsq-sds.org/article/view/688/865>> (Letöltés ideje: 2016. 10. 18., 07.56)

BERÉNYI Eszter – MÁDER Miklós – PILLÓK Péter – SÁGVÁRI Bence: A kamaszok és a fogyatékoság; kutatási záró tanulmány. Az Ifjúsági, családügyi és Esélyegyenlőségi Minisztérium támogatásával, Budapest, *Mobilitas Ifjúsági Iroda (a Nemzeti Ifjúságkutató Intézet jogutódja)*, 2005, forrás: <http://ncsszi.hu/download.php?file_id=1398> (Letöltés ideje: 2017. 03. 05., 14.42)

BÉRUBÉ, M.: *On the cultural representation of people with disabilities. The Chronicle of Higher Education*, 1997, forrás: <http://chronicle.com/prm/che-data/articles.dir/art-43.dir/issue38.dir/38b00401.htm> (Letöltés ideje: 2016 12. 21.)

BIGELOW, A. E.: Blindness and psychological development of children, in HOPKINS, B. (ed.): *Cambridge Encyclopedia of Child Development*, Cambridge, U. K., Cambridge University Press, 2005.

BIKLEN–BOGDAN: Media portrayals of disabled people: a study of stereotypes, *Interracial Books for Children Bulletin*, 8. 1977, 6–7. sz., 4–9.

BOGNÁR Virág (szerk.): *Láthatatlanok – Autista emberek a társadalomban*, Budapest, Scolar, 2010.

BOLT, D.: From blindness to visual impairment: terminological typology and the Social Model of Disability. *Disability & Society*, Vol. 20, No. 5, 2005 August, Routledge, 539–552, forrás: <<http://pf7d7vi404s1dxh27mla5569.wpengine.netdna-cdn.com/files/library/bolt-Bolt-From-Visual-Impairment.pdf>> (Letöltés ideje: 2017 01. 12., 12.20)

BOLT, D.: *Saramago's Blindness: Humans or animals?*, 2007. forrás: <<http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/bolt-Humans-or-Animals.pdf>> (Letöltés ideje: 2016. 07. 13., 12.35)

BOLT, D.: Social encounters, cultural representation and critical avoidance, in WATSON, Nick – ROULSTONE, Alan – THOMAS, Carol (eds): *Routledge Handbook of Disability Studies*, London – New York, Routledge Taylor & Francis Group, 2012, 287–297.

BOLT, D.: *The Importance of Disability Research*. *Revista de la Facultad de Medicina*, 2015a, forrás: <www.revistas.unal.edu.co> (Letöltés ideje: 2016. 04. 12., 13.25)

BOLT, D.: Blind academic: I don't see what you mean, so let's find new metaphors for knowledge, 2015b, forrás: <<http://theconversation.com/blind-academic-i-dont-see-what-you-mean-so-lets-find-new-metaphors-for-knowledge-43519>> (Letöltés ideje: 2016. 10. 12., 13.30)

BOLT, D. – PENKETH, C. (szerk.): *Disability, Avoidance and the Academy; Challenging Resistance*, London – New York, Routledge, 2016.

BOLT, D.: *A Brief History of Literary Disability Studies*, 2017, forrás: <www.academia.edu> (Letöltés ideje: 2017. 01. 18., 12.30)

BOOTH, T. – AINSCOW, M.: *Inklúziós index; útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez*, 2009, forrás: <<http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexHungarian.pdf>> (Letöltés ideje: 2016. 02. 21., 17.28)

BORDALO, P. – COFFMAN, K. – GENNAIOLI, N. – SCHLEIFER, A.: *Stereotypes*, 2016, forrás: <http://scholar.harvard.edu/files/shleifer/files/stereotypes_bcgs_feb25_paper.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 09. 30., 14.51)

BOSSMAN, D. M.: *The Disabled Teacher: a memoir of an interrupted pedagogical career, a life with a chronic illness, and an encounter with real barriers to inclusive education*. A dissertation, 2015, forrás: <<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=teachlearnstudent>> (Letöltés ideje: 2016. 12. 16., 21.30)

BOURNE, R. S. (1913): *The Philosophy of Handicap* (Fogyatékoságok bölcselete), in ORSZÁGH László (szerk.): *Az el nem képzelt Amerika*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 1974, 405–414.

BÖSZÖRMÉNYI Gyula: *Kucó; Villamostangó*, Budapest, Seneca Könyvkiadó, 1991.

BÖSZÖRMÉNYI Gyula: *Fiókszavak – a honi mozgássérültek kalauza*, Budapest, Szabad Föld Kiadó, 2003.

BRAMBRING, M.: *Divergent Development of Verbal Skills in Children Who Are Blind, or Sighted*, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 2007. Dec., 749–762.

Brock University: *Centre for Applied Disability Studies*, forrás: <<https://brocku.ca/socialsciences/departments-and-centres/centre-for-applied-disability>> (Letöltés ideje: 2016. 01. 13., 17.51)

BROWN, L. – BOARDMAN, F. K.: *Accessing the field: Disability and the research process*, 2011, forrás: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21074922>> (Letöltés ideje: 2017. 02. 16., 14.01)

BRUEGGEMANN, J. – GARLAND-THOMSON, R. – KLEEGER, G.: *What Her Body Taught (Or Teaching about and with a disability)*, 2002, forrás: <www.ecademia.edu> (Letöltés ideje: 2016. 06. 25., 13.40)

BRUEGGEMANN, B. J. – KLEEGER, J.: Gently down the Stream: Reflections on Mainstreaming, *Rethoric Review*, Vol. 22. No. 2, 2003, 174–184.

Building Pedagogical Curb Cuts: *Incorporating Disability in the University Classroom and Curriculum. The Graduate School*, Syracuse University.

Cambridge English, forrás: <www.cambridgeenglish.org/exams/special-circumstances/> (Letöltés ideje: 2015. 04. 22., 10.30)

CANTOR, N.: A preface by Nancy Cantor, Chancellor and President of SU, in BEN-MOSHE, L. – CORY, R. – FELDBAUM, M. – SAGENDORF, K. (eds): *Building Pedagogical Curb Cuts: Incorporating Disability in the University Classroom and Curriculum. The Graduate School*, Syracuse – New York, Syracuse University, 20005, IX–X.

CHARLTON, J.: *Nothing about Us without Us: Disability, Oppression and Empowerment*, Berkeley, University of California, 1998.

CONNOR, D.: The Disability Studies in Education Conference: Explorations of Working Within and Against Special Education, *Disability Studies Quarterly*, Vol. 34, No. 2, 2014, forrás: <www.dsqsds.org> (Letöltés ideje: 2016. 06. 08., 13.55)

CONWAY, M. A.: *Disability Studies Meets Special Education*, 2014, forrás: <<http://www.rds.hawaii.edu/ojs/index.php/journal/article/download/367/1127>> (Letöltés ideje: 2016. 09. 08., 08.18)

COUSER, Th. G.: Autopathology: Women, Illness, and Lifewriting, *Auto/Biography Studies*, Volume 6, Issue 1, Special Issue: Illness, Disability and Lifewriting, 1991, forrás: <www.tandfonline.com> (Letöltés ideje: 2016. 04. 28., 12.42)

COUSER, G. T.: *Recovering Bodies: Illness, Disability and Life Writing*, USA, University of Wisconsin Press, 1997.

COUSER, G. T.: *Vulnerable Subjects: Ethics and Life Writing*, Ithaca–London, Cornell University Press, 2004.

COUSER, G. T.: *Disability As Diversity: a difference with a difference*, 2005, forrás: <www.hofstra.academia.edu>;
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/download/7325/6748> (Letöltés ideje: 2016. 02. 07., 11.13)

COUSER, G. T.: *Signifying Bodies – Disability in Contemporary Life-Writing*, The University of Michigan Press, 2009.

CRESWELL, J.: *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.), Upper-Saddle River, NJ, Pearson Education, 2012.

CSÁNYI Yvonne: Integrált iskoláztatás, in BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*, Budapest, Keraban Könyvkiadó, 1997.

CSÁNYI Yvonne: A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása, in ILLYÉS Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*, Budapest, ELTE BGGYTF, 2000, 377–407.

CSÁNYI Yvonne – ZSOLDOS Márta: Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről, *Új Pedagógiai Szemle*, 1994/12, 41–50.

CSUKÁS István: *Süsii, a sárkány. Meseregény*, Budapest, RTV-Minerva, 1980.

DARLING-HAMMOND, Linda (1998): 3.1 The case for university-based teacher education, in COCHRAN-SMITH, M. – FEIMAN-NEMSER, S. – MCINTYRE, D. J. – DEMERS, K. E. (Third Edition, eds): *Handbook of Research on Teacher Education, Enduring Questions in Changing Context*, New York – London, Routledge, Taylor & Francis Group, Association of Teacher Educators, 2008, 331–346.

DAVIS, L. J.: The End of Identity Politics and the Beginning of Dismodernism. On Disability as an Unstable Category, in DAVIS, L.: *Bending over Backwards: Disability, Dismodernism and Other Difficult Positions*, New York – London, New York University Press, 2002, 9–33.

DE SILVA, N. L.: Inclusive Pedagogy in Light of Social Justice. Special Educational Rights and Inclusive Classrooms: on whose terms? A Field Study in Stockholm Suburbs, *European Journal of Education*, 2013, Vol. 48, No. 3, forrás:

<http://onlinelibrarywiley.com/doi/10.1111/ejed.12032/full> (Letöltés ideje: 2016. 03. 04., 12.33)

DEVLIEGER, P. J.: *Generating a cultural model of disability*, 2005, forrás: <https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/SP_0002/um/50945627/51056873/culturalmodelofdisability.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 12. 19., 12.35)

DIMITRIOU Szilvia: *Integrált/inkluzív oktatásban részesülő fogyatékos tanulók oktatása Magyarországon*, doktori értekezés, Semmelweis Egyetem Nevelés- és Sporttudományi Doktori Iskola, Sport-, nevelés és társadalomtudomány program, 2009, forrás: <www.phd.semmelweis.hu> (Letöltés ideje: 2016. 05. 11., 12.15)

Disability-Research Discussion List – Centre for Disability Studies, University of Leeds, forrás: www.leeds.ac.uk/disability-studies (Letöltés ideje: 2016. 12. 19., 12.35)

Disabled World: *Definitions of The Models of Disability*, 2015, forrás: <<https://www.disabled-world.com/definitions/disability-models.php>> (2016. 01. 03. 10.40)

DONNELLY, V. (szerk.): Teacher Education for Inclusion: *International Literature Review*, European Agency for Development in Special Educational Needs, 2010, forrás: <www.european-agency.org> (Letöltés ideje: 2026. 03. 04., 13.45)

EASPD: *Dissemination Executive Summary Paper: EASPD-Barometer of Inclusive Education in Selected European Countries*, Brussels – Siegen, ZPE, University of Siegen, 2011, forrás: <www.pathwaystoinclude.eu> (Letöltés ideje: 2014. 03. 29., 12.35)

ELTE Fogyatékosügyi Központ, 2017, forrás:

<https://www.elte.hu/eselyegyenloseg/fogyatekosugyi-kozpont>> (Letöltés ideje: 2017. 01. 26., 11.14)

ENSZ Egészségügyi Világszervezet (U. N. World Health Organization) és Világbank (World Bank): *World Report on Disability*, 2011, forrás:

<http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 12. 10., 12.30)

ENSZ-egyezmény: *United Nations: Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, 2006, forrás: <<http://www.un.org/disabilities/convention/pdfs/factsheet.pdf>> (Letöltés ideje: 2016. 09. 24., 11.36)

ESTERHÁZY Péter: *Hasnyálmirigynapló*, Budapest, Magvető Kiadó, 2016.

ets.org. , 2014/2015, forrás:

<https://www.ets.org/s/praxis/pdf/bulletin_supplement_test_takers_with_disabilities_health_needs> eds. (Letöltés ideje: 2015. 04. 22., 10.58)

Eurobarometer 54.2.: *Attitudes of Europeans towards Disability*. European Commission, Employment and Social Affairs, 2001. May, forrás: <www.ec.europa.eu> ebs_149_en (Letöltés ideje: 2016. 05. 11., 12.20)

FALUS Iván: Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében, in BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, Budapest, Osiris Kiadó, 2001a, 213–234.

FALUS Iván: Pedagógus mesterség – pedagógus tudás, *Iskolakultúra*, 2001b, 11., 2. sz., 21–28.

FALUS Iván: A pedagógussá válás folyamata, *Educatio*, 2004, forrás:

<www.hier.lif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomssor/961> (Letöltés ideje: 2015. 01. 29., 10.46)

FALUS Iván: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2006.

FALUS Iván – OLLÉ János: *Az empirikus kutatások gyakorlata – Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2008.

FALUS Iván: *Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek*, 2009, forrás:

<http://ofi.hu/tanari-kepесitesi-kovetelmenyek-kompetenciak-sztenderdek> (Letöltés ideje: 2016. 11. 14., 16.11)

FEKETÉNÉ SZAKOS Éva: *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2002.

FELDBAUM, M. – ROSSETTI, Z.: Cinematically Challenged: Using Film in the Class, in BEN-MOSHE, L. – CORY, R. – FELDBAUM, M. – SAGENDORF, K. (eds): *Building Pedagogical Curb Cuts: Incorporating Disability in the University Classroom and Curriculum. The Graduate School*, Syracuse – New York, Syracuse University, 2005, 43–66.

FERGUSON, F. M. – NUSBAUM, E.: Disability Studies: What Is It and What Difference Does It Make?, *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2012, Vol. 37, No. 2, 70–80, forrás: <<http://www.accessiblefuture.org/wpcontent/uploads/sites/2/2013/09/78362125.pdf>>

(Letöltés ideje: 2014. 09. 14., 12.57)

FERRI, A. B.: Disability Life Writing and the Politics of Knowing, *Teachers College Record*, 2011, Vol. 113. N. 10, forrás: <<http://www.tcrecord.org>> (Letöltés ideje: 2016. 01. 05., 12.30)

FINKELSTEIN, V.: *A Personal Journey into Disability Politics*, 2001, forrás:

<<http://www.disability-archive.leeds.ac.uk>> (Letöltés ideje: 2016. 10. 14., 10.47)

FLAMICH Mária: *Ajánlások az idegennyelvi kompetencia fejlesztéséhez 1–12 évfolyamokon vak tanulók részére*, Budapest, SuliNova, 2006.

FLAMICH Mária – HOFFMANN Rita: *Befogadó iskola, kirekesztő közösség*, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, szemináriumi dolgozat, kézirat, 2009.

FLAMICH Mária – HOFFMANN Rita: A tapintható írásrendszerek történeti áttekintése, *Iskolakultúra*, 2010, XX. 10, melléklet: 3–17.

FLAMICH Mária – HOFFMANN Rita: „Ízig-vérig része vagy a világnak”; a fogyatékkal élő embert övező paradigmák történeti áttekintése, in DÉRI Balázs – MENCZEL Gabriella – SZIJJ Ildikó (szerk.): *Per multos annos; Faluba Kálmán tanár úr 70. születésnapjára*, Budapest, L'Harmattan, 2011, 120–131.

FLAMICH Mária – HOFFMANN Rita (2014a.): A sztereotípiákon túl – a fogyatékoság irodalmi ábrázolásainak kritikai és kritikus elemzése, in GOLUBEVA Irina (szerk.): *A kulcskompetenciák fejlesztése a formális, a nem formális valamint az informális tanulás során a társadalmi kohézió és esélyegyenlőség érdekében*, Veszprém, Tanárok Európai Egyesülete, 2014a, 83–92.

FLAMICH Mária – HOFFMANN Rita: Fogyatékos hősök mesékben és a mindennapokban – a kulturális fogyatékoságtudomány szerepe a pedagógusképzésben, in KOÓS Ildikó – MOLNÁR Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene III.*, 2014b, 56–67, forrás:

<<http://mek.oszk.hu/13400/13454/13454.pdf>> (Letöltés ideje: 2016. 12. 10., 15.24)

FLAMICH Mária: *Pedagóguskompetenciák az inkluzív szemléletű tanárképzésben – Vak és aliglátó hivatásos zenészek, zenét tanuló fiatalok és tanáraik nézeti befogadásról, a pedagógus kompetenciákról, valamint azok fejlesztéséről*, ELTE PPK, doktori disszertáció-terv: kézirat, 2017.

FLICK, Uwe: *An Introduction to Qualitative Research*. Second Edition. SAGE Publications Ltd, London SAGE Publications Inc, Thousand Oaks, California SAGE Publications India Pvt Ltd, New Delhi, 2009.

FÖLDES Petra: *A deficittől a társadalmi felelősségig. Beszélgetés Zászkaliczky Péterrel*, 2002, forrás: <<http://epa.oszk.hu/000000/00035/00059/2002-04-be-Foldes-Egyeni.html>> (Letöltés ideje: 2016. 08. 29., 11.35)

FÖLDÉNYI F. László: „Homályba száműzve” – A vakság témája a képzőművészetben és az irodalomban, 2006, forrás: <<http://www.kalligram.eu/Kalligram/Archivum/2008/XVII.-evf.-2008.-junius-Joyce/Homalyba-szamuzve>> (Letöltés ideje: 2016. 05. 02., 17.50)

FÖLDINÉ ANGIALOSSY Zsuzsánna – GADÓ Márta – PRÓNAY Beáta: *Látássérült (látásfogyatékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2012, forrás: <<https://www.educatio.hu>> tamop_311 (Letöltés ideje: 2016. 05. 03., 12.35)

FOUCAULT, M.: *Felügyelet és büntetés*, Budapest, Gondolat, 1990.

FRANKS, B.: Gutting the Golden Goose: Disability in Grimm’s Fairy Tales, in WILSON, James C. – LEWIECKI-WILSON, Cynthia (eds): *Embodied Rhetorics; Disability in Language and Culture*, Carbondale – Edwardsville, Southern Illinois Press, 2001, 244–258.

GABEL, S. L.: *Applying Disability Theory in Educational Policy: NIDRR's „New Paradigm of Disability” as a Cautionary Tale*, 2006, forrás: Gabel_New paradigm of disab_2006.pdf (Letöltés ideje: 2015. 05. 04., 13.45)

GALLAGHER, D. J.: On Using Blindness as Metaphor and Difficult Questions, *Disability Studies Quarterly*, 2006, Vol 26. No. 2, forrás: <<http://dsq-sds.org/article/view/690/867>> (Letöltés ideje: 2016. 10. 17.)

GÁRDONYI Géza: A két katica-bogár, 1906, forrás: <<http://mek.oszk.hu/06200/06268/06268.htm>> (Letöltés ideje: 2017. 02. 07., 18.32)

GARLAND-THOMSON, R.: *Extraordinary Bodies: Figuring Disability in American Culture and Literature*, Columbia University Press, 1997.

GARLAND-THOMSON, R.: Shape structures story: Fresh and feisty stories of disability, *Narratives*, 2007, 15(1), 113–123, forrás: <https://muse.jhu.edu/article/207780> (Letöltés ideje: 2016. 11. 15., 22.52)

GASKÓ Krisztina – KÁLMÁN Orsolya – MÉSZÁROS György – RAPOS Nóra: A kategóriák megkérdőjelezése – a folyamatos szakmai fejlődés szempontja az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában, *Pedagógusképzés*, 2011, 3-4 szám, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 2011, 5–28.

GLAESER, E.: „The Political Economy of Hatred”, *Quarterly Journal of Economics*, 2005, 120 (1), 45–86.

GOFFMAN, E.: *Stigma*, 1963/1981.

GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001.

GOLNHOFER Erzsébet (szerk.): *Az iskolák belső világa*, Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, 2006.

GOLNHOFER Erzsébet: Az attitűd áttekintése az Országos Képesítési Keretrendszer készítői számára, 2010, forrás:

<http://413.hu/files/K%C3%A9pes%C3%ADt%C3%A9si%20keretrendszerek%20men%C3%BC%20anyagai/3_1_6_golnhofer.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 09. 12., 13.35)

GOMBÁS Judit: *Budapesten élő, 18–65 év közötti látássérült személyek szabadidős sportolási szokásainak és szabadidősport látássérültek számára akadálymentes hozzáféréseinek vizsgálata*, doktori értekezés, kézirat, Budapest, Testnevelési Egyetem, Sporttudományok Doktori Iskola, 2017.

GOMBOCZ Orsolya: Inkluzív pedagógia a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán, *Pedagógusképzés*, 2011, 3-4 szám, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 181–185.

GOODLEY, D.: *Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies*, 2007, forrás: <<http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/goodley-Dan-Goodley-revised-submission-for-IJIE-special-issue.pdf>> (Letöltés ideje: 2016. 07. 12., 13.20)

GOODLEY, D.: *Disability Studies – An interdisciplinary Introduction*, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington DC, SagePublications Ltd., 2011.

GOODLEY, D.: Dis/entangling critical disability studies, *Disability & Society*, 2014, forrás: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32759541/disentangling_critical_disability_studies-libre.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1427886557&Signature=VhtNXqImAqsENyJU7v142%2BiXVn8%3D (Letöltés ideje: 2016. 12. 06., 20.15)

GOODLEY, D.: Education: Challenging neoliberal-ableist education throughout critical pedagogy, *Disability Studies – An interdisciplinary Introduction*, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington DC, SagePublications Ltd., 2017, 170–190.

GORDOSNÉ SZABÓ Anna (szerk.): *Látássérültek Magyarországon – A Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége 80. születésnapjára*, Budapest, Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége, 1998.

Grundtwig Learning Partnership Program: *Good Practice for Improving Language Learning for Visually Impaired Adults*, 2011, forrás: http://www.euroblind.org/media/languages/Languages_EN.pdf (Letöltés ideje: 2016. 06. 07., 12.34)

GYÖRGYI Zoltán – KÖPATAKINÉ Mészáros Mária: Oktatási egyenlőtlenségek, és sajátosigények, in BALÁZS Éva – KOCSIS Mihály – VÁGÓ Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*, Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2011.

HALÁSZ Gábor: *Új Pedagógiai Szemle – EPA*, 2004, forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-be-Halasz-Sajatos.html> (Letöltés ideje: 2014. 03.24., 11.57)

HALÁSZ Gábor: *Az oktatáskutatás globális trendjei – Vitaanyag*, 2010, forrás: http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataskutatas_MTA.pdf

HARSÁNYI Ildikó: *A fordítás mint kontextus a metaforák konceptualizációs folyamatában*, doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 2014, forrás: <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/harsanyiildiko/diss.pdf>. (Letöltés ideje: 2017. 06. 14., 0.43)

HEISZER Katalin – KATONA Vanda – SÁNDOR Anikó – SCHNELLBACH Máté – SIKÓ Dóra: *Az inkluzív kutatási módszerek meta-szintű vizsgálata*, 2014, forrás: www.nevelstudomany.elte.hu (Letöltés ideje: 2015. 01. 19., 13.00)

HERNÁDI Iлона: *Problémás testek; nőiesség, szexualitás és anyaság testi fogyatékossgal élő magyar nők önreprezentációiban*, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Irodalomtudományi Doktori Iskola Kultúratudományi Doktori Program – doktori értekezés, 2014.

HOFFMANN Judit – MEZEINÉ ISÉPY Mária: *Gyógypedagógiai alapismeretek*, Pécs, Comenius Kiadó Bt., 2006.

HOFFMANN Rita: *Ajánlások az idegennyelvi kompetencia fejlesztéséhez 1–12 évfolyamokon gyengénlátó tanulók részére*, Budapest, SuliNova, 2006.

HOFFMANN Rita – FLAMICH Mária: Inklúzió! Fogalom? Szemlélet? Együtt nevelés és kontextusai, *Új Pedagógiai Szemle*, 2014, 11–12. szám, 26–46.

HOFFMANN Rita – FLAMICH Mária (2015.): (Dis)kurzus a sztereotípiákról, *Pedagógusképzés*, 2014–2015, összevont szám, Budapest, ELTE PPK, 93–106.

HOFFMANN Rita – FLAMICH Mária: Words for Dignity; from Budapest to Berkeley and back, in BOLT, David – PENKETH, Claire (eds): *Disability, Avoidance and the Academy challenging resistance*, London – New York, Routledge Taylor & Francis Group, 2016, 79–88.

HORVÁTH FUTÓ Hargita: Tanártípusok, tanári szerepmodellek. *Hungarológiai Közlemények*, 2011, 4. Újvidék, Bölcsészettudományi Kar, forrás: http://epa.oszk.hu/02400/02401/00041/pdf/EPA02401_Hungarologiai_kozlemenyek_2011_04_075-088.pdf (Letöltés ideje: 2016. 06. 12., 11.07)

HORVÁTH György: *A kérdőíves módszer*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2004.

HORVÁTHNÉ MOLDVAY Iлона: Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről, 2006, forrás:

<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00108/pdf/iskolakultura_EPA00011_2006_10_081-097.pdf>
(Letöltés ideje: 2014. 03. 25., 11.24)

HORVÁTH Péter: Társadalmi integráció és fogyatékosügy politikai, in ZÁSZKALICZKY Péter (szerk.): *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*, Budapest, Eötvös Kiadó, 2013, 1–48.

HOZLEITER Fanny Mosolyka: *Te döntesz*, Budapest, Libri Könyvkiadó, 2013, ILO = International Labour Organization, Irish Aid (2015): Reporting on Disability; guidelines for the media. Geneva, forrás: <www.ilo.org> (Letöltés ideje: 2016. 09. 19., 09.55)

INGSTAD, Benedicte – REYNOLDS WHYTE, Susan (eds): *Disability and Culture*, Berkely, University of California Press, 1995.

IRVIN, C.: *Homebound: Growing up with a disability in America*, Philadelphia, Temple Press, 2004.

ITK (Idegennyelvi Továbbképző Központ) *ORIGO Vizsgaszabályzat*, forrás:
<www.itk.hu/index.php?id=35&lang=hun> (Letöltés ideje: 2015. 04.17., 12.20)

JAN, J. E. – FREEMAN, R. D. – SCOTT, E. P.: *Visual Impairment in Children and Adolescents*, New York, Grune and Stratton, 1977.

JANKÓ-BREZOVAY Pálné: *Bemutakozik a gyengénlátók 50 éves önálló iskolája*, 2006, forrás:
<www.fovpi.hu/data/cms42138/bemutakozik_gyengenlatok.pdf> (Letöltés ideje: 2015. 09. 01., 13.25)

KÁLMÁN Orsolya – RAPOS Nóra: *Kiemelt kompetenciák tartalma és mérése: képesítési eljárások az angol, finn, holland és német tanárképzésben*, Budapest, Miniszterelnöki Hivatal, kézirat, 2007.

KÁLMÁN Orsolya: *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változásai*, doktori értekezés, Budapest, ELTE PPK, 2009.

KÁLMÁN Zsófia – KÖNCZEI György: *A Tajgetosztól az esélyegyenlőségig*, Budapest, Osiris Kiadó, 2002.

KARINTHY Frigyes: *Géniusz, Nyugat*, 1909. 8. szám.

KARINTHY Frigyes: *A cirkusz*, Magyar Elektronikus Könyvtár, 1914, forrás: <www.mek.iif.hu> (Letöltés ideje: 2016. 01. 07., 08.23)

KARINTHY Frigyes: *Utazás a koponyám körül*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 1936.

KATONA Vanda: *Mozgássérült emberek felnőtté válása a társadalom által teremtett keretek között – Reziliencia lehetősége az életutakban*, doktori disszertáció, Budapest, ELTE PPK, 2014.

KELLER, H.: *Csendes, sötét világom*, fordította dr. Boros György, szerkesztette Török Ilona, Budapest, Pont Kiadó, 1997, forrás: <<http://mek.oszk.hu/02900/02961/html/>> (Letöltés ideje: 2017. 01. 22., 11.26)

KERSTETTER, K.: *Insider, Outsider, or Somewhere in between: The impact of researchers' identities on the community-based research process*, 2012, forrás: <<http://www.ag.auburn.edu/auxiliary/srsa/pages/Articles/JRSS%202012%2027/2/JRSS%202012%2027%202%2099-117.pdf>> (Letöltés ideje: 2017. 01. 23., 12.35)

KISS Viktor: A teljesség politikája: fogyatékosdiskurzusok és a normalitás ideológiája Magyarországon, in LAKI Ildikó (szerk.): *A nemzetközi és hazai fogyatékospolitika a 21. században*, Budapest, MTA TK Szociológiai Intézet – L'Harmattan, 2013, 5–34.

KLEEGER, G.: Disabled Students Come Out: Questions without Answers, in THOMPSON IBRAHIM, Ch. (ed.): *An Anthology Of Disability Literature*, Durham, North Carolina, Carolina Academic Press, 2011, 307–316.

KLEEGER, G.: *Autobiography: Disability Memoir*, 2016, forrás:

<<http://english.berkeley.edu/courses/1470>> (Letöltés ideje: 2015. 01. 03., 12.30)

KOCZOR Margit – NÉMETH Szilvia: *Az inkluzív iskola koncepciója nemzetközi megközelítések és értelmezések. „Az elfogadó iskola koncepcionális kereteinek kidolgozása”*, Elemi projekt száma: 6.6.2., 2010, forrás: <[www.ofi.hu](http://www.ofi.hu/default/files/ofipast/2010/05)>default>files>ofipast>2010/05> (Letöltés ideje: 2016. 07. 12., 13.35)

KOMJÁTHY Zsuzsanna: Fogyatékos hallgatók a pedagógusképzésben, *Képzés és Gyakorlat*, 2012, 1–2. szám, 86–102.

KONTRA József: *A pedagógiai kutatások módszertana; egyetemi jegyzet*, Kaposvár, Kaposvári Egyetem, 2011.

KORPICS Márta: 2. A kultúra fogalma, modellek és elméletek a kultúráról, in *Az interkulturális kommunikáció*, 2011, forrás:

<http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/interkult_komm/2_a_kultura_fogalma_modellek_s_elmeletek_a_kultrrl.html> (Letöltés ideje: 2017. 03. 08., 13.42)

KOTSCHY Beáta (szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*, Eger, Társadalmi Megújulás Operatív Program, Regionális Pedagógiai Kutató és Szolgáltató Központ kialakítása pedagógusképző intézmények együttműködésére,

TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0002 13. alprojekt: „Módszertani sztenderdek a pedagógusjelöltek pályaalakmasságára és a képzés eredményességére irányuló kutatáshoz”, 2011, forrás: <http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 03. 27., 16.38)

KOVÁCS Krisztina: *Látássérült diákok helyzete a felsőoktatásban információszerzésük és tanulási technikáik elemzésének tükrében*, szakdolgozat, Budapest, ELTE Bölcsészettudományi Kar, Neveléstörténeti Intézet, 2003.

KOVÁCS Krisztina: A fogyatékossgal élő hallgatók helyzete a hazai és néhány külföldi ország felsőoktatási intézményeiben, *Pedagógusképzés*, 3–4. szám, Budapest, ELTE PPK, 2011, 77–92.

KOVÁCS Mónika (szerk.): Az előítéletek feltárása és csökkentése, *Alkalmazott pszichológia*, 2010, XII. évfolyam, 1–2 szám, Budapest, ELTE. Eötvös Kiadó, forrás: http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2012/09/APA_2010_1-2.pdf (Letöltés ideje: 2014. 12. 11., 21.37)

KOVÁCSNÉ HORVÁTH Ildikó: *A látás-, hallás-, mozgásfogyatékos diplomás személyek szociológiai és nyelvhasználati jellemzői*, szakdolgozat, Budapest, ELTE, BGGYK, 2013.

KÖNCZEI György – KULLMANN Lajos: *Bevezetés a komplex rehabilitációba. Szöveggyűjtemény*, Budapest, ELTE, BGGYK, 2009.

KÖNCZEI György (szerk.): *Fogyatékoságtudományi fogalomtár*, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 2009a, forrás: www.mek.oszk.hu/09400/09410/09410.pdf (Letöltés ideje: 2011. 01.13., 13.00)

KÖNCZEI György: *A megbámult végre visszanez*, 2011, forrás: http://www.gurulo.hu/sites/default/files/dokumentum/konczei_megbamult_visszanez.pdf (Letöltés ideje: 2014. 10. 30., 1.42)

KÖNCZEI György – HERNÁDI Ilona: A fogyatékoságtudomány „térképei”, in HERNÁDI Ilona – KÖNCZEI György (szerk.): *A felelet kérdései között; fogyatékoságtudomány Magyarországon*, FOTRI Digitális könyvtár 1., Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 10–31, forrás: <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok-a-felelet-kerdesei-kozott-fogyatekossagtudomany-magyarorszagon/> (Letöltés ideje: 2015. 07. 20., 11.20)

KÖNCZEI György – HOFFMANN Rita – FLAMICH Mária: Adalékok a fogyatékoságelutasítás történetéhez, in KÖNCZEI György – HERNÁDI Ilona (szerk.): *Az esélyegyenlőségtől a Taigetoszig? Fogyatékoságtudományi eredmények a „másik oldal” megértéséhez*, Budapest, L’Harmattan, 2016, 29–56.

KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária: Közben felnő egy elfogadó nemzedék, *Új Pedagógiai Szemle*, 2004, forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-be-Kopatakine-Kozben.html> (Letöltés ideje: 2016. 08. 12., 20.59)

KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (szerk.): *Együtt nevelés határon innen és túl. Kutatási eredmények a sajátos nevelési igényű tanulók inklúzióját támogató hazai szakmai szervezetekről, kitekintéssel az aktuális nemzetközi projektekre*, Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2009.

KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária: *A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált/inkluzív nevelése*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, 2011, forrás:

<http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/sni/2_befogads_vagy_mskppen_inklzi.html>

(Letöltés ideje: 2014. 03. 17., 11.33)

KÖVECSES Zoltán: A metafora a kognitív nyelvészetben, in PLÉH Csaba – GYÖRI Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*, Budapest, Pólya Kiadó, 1998.

KÖVECSES Zoltán: *A metafora; gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*, Budapest, Typotex Kft., 2005.

KÖVECSES Zoltán: *Versengő metaforaelméletek? „Ez a sebész egy hentes”*, é. n., forrás: <http://www.c3.hu/~magyarnyelv/09-3/kovecses_093.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 08. 29., 10.53)

LAKI Tamásné: Az együttnevelés műhelye. A RAMPA integrációs programsorozatának tapasztalatai, *Együttnevelés Műhelye*, 2010, 60. 1–2. sz., 73–93.

LARRISSY, E.: *The Blind and Blindness in the Literature of the Romantic Period*, Edinburgh, U. K., Edinburgh University Press, 2007.

LÁSZLÓ Anna: *Vaspólya*, Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 1979.

LERNER, N. – , STRAUS, J. N. (eds): *Sounding Off; Theorizing Disability in Music*, New York – London, Routledge, Taylor & Francis Group, 2006.

LINTON S.: *Claiming disability: knowledge and identity*, New York, New York University Press, 1998.

LITAVECZ Anna: (é. n.) *Ajánlott kifejezések listája fogyatékos emberekkel kapcsolatban*; DeJure Alapítvány a sérült emberek jogaiért (1998): *Felmérés a fogyatékossgal élő emberek megnevezéséről*, forrás: <<https://www.e-pites.hu>> (Letöltés ideje: 2015. 12. 17., 12.25)

LONGMORE, P. K.: A Note on Language and the Social Identity of Disabled People, *American Behavioral Scientist*, 1985, 28., 419–423.

Magyar értelmező szótár, forrás:

<www.thor.hu/?ertelmezo_nm_hiány,%7Cfogyatékos,%7Cfedezet_szotar>

MARTON Klára – KÖNCZEI György: Új kutatási irányzatok a fogyatékossgtudományban, *Fogyatékossg és Társadalom*, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – ELTE Eötvös Kiadó, 2009, 1. 1. 5–12.

MCRUER, R.: *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness, and Disability*, New York, . New York University Press, 2006.

MERCER, G.: From Critique to Practice: emancipatory disability research, in BARNES, C. – MERCER, G. (eds): *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*, *The Disability Press*, Leeds, 2004, 118–137, forrás:

<<https://www.google.hu/search?q=chapter+8+barnes+implementing&ie=UTF-8&oe=UTF-8&hl=hu-hu&client=safari>> (Letöltés ideje: 2016. 07. 30., 14.35)

MEDGYES Péter: „A földkerekség legnagyobb kisebbsége” Interjú Flamich Máriával és Hoffmann Ritával, *Modern Nyelvoktatás, A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata*, 2014, XX. évf. 4. szám, 35–44.

MEIJER, Cor: In *Pedagógusképzés a befogadó oktatásért Európában – Kihívások és lehetőségek. Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért*, 2011, forrás: <<https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities-TE4I-Synthesis-Report-HU.pdf>> (Letöltés ideje: 2015. 07. 30., 19.03)

MESTERHÁZI Zsuzsa: *Hozzászólása Zászkaliczky Péter Fórum-rovat indító írásához, Fogyatékosság és társadalom*, Budapest, ELTE BGGYK, 2009, 79–84. o.

MITCHELL, D. – SNYDER, S.: *Narrative prosthesis: Disability and the dependencies of discourse*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2000.

M. NÁDASI Mária: *Adaptív nevelés és oktatás*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010, forrás:

<http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_r22_net.pdf> (Letöltés ideje: 2017. 02. 21., 19.11)

M. NÁDASI Mária: Innovációk a tanárképzésben – alulnézetből, *Pedagógusképzés*, 2010, 1. szám, forrás:

http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/Pedagoguskepzes_2010_1szam.pdf (Letöltés ideje: 2017. 06. 09., 13.34)

MOLNÁR B.-né – VELCSEY Á. – M. D. – ÚJVÁRY I.-Né – SCHIFFER Cs. – BÁGYA F.-Né – ZELENKA Z. – BORHY Á. – FOGARASSY E.: *Bemutatkozik A Látásvizsgáló Országos Szakértői És Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ*, Budapest, „...Szól A Szív...” Alapítvány, 2000.

MOLNÁR György: A leggyakrabban használt pedagógiai fogalmak, in dr. BENEDEK András (szerk.): *A szakképzés pedagógiai alapkérdései – egyetemi jegyzet*, Budapest, Typotex, 2005, 191–218, forrás: <www.interkonyv.hu> (Letöltés ideje: 2015. 11. 19., 09.23)

MÓRA Ferenc: A kis bice-bóca, in: *Kincskereső kisködmön*, MEK1918/2003, forrás: <<http://www.mek.oszk.hu/00900/00970/00970.htm>> (Letöltés ideje: 2017. 02. 15., 16.08)

MOREI, J. – BAUER Éva – MELEGHY Tamás – NIEDENZU, H.-J. – PREGLAU, M. – STAUBMANN, H.: *Szociológiaelmélet* (5. kiadás), 2011, forrás:

<http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_520_szociologiaelmélet/2011_0001_520_szociologiaelmélet.pdf> (Letöltés ideje: 2014. 10. 15., 20.35)

MÓRICZ Zsigmond: *Légy jó mindhalálig*, MEK, 1920/1997, forrás:

<<http://mek.oszk.hu/00900/00991/00991.htm>> (Letöltés ideje: 2017. 02. 15., 16.17)

MOSS, F. W. Jr.: *Quality of Experience in Mainstreaming and Full Inclusion of Blind and Visually Impaired High School Instrumental Music Students*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Music Education) in the University of Michigan, 2009, forrás:

<https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/62425/fwmossj_1.pdf?sequence=1> (Letöltés ideje: 2016. 11. 15., 12.58)

MURPHY, P. A.: *Where bias begins: The Truth About Stereotypes*, 1998, forrás:

<https://www.psychologytoday.com/articles/199805/where-bias-begins-the-truth-about-stereotypes> (Letöltés ideje: 2016. 08. 22., 21.35)

NAAEKE, A. – KURYLO, A. – GRABOWSKI, M. – LINTON, D. – RADFORD, M. L. (2011): „*Insider and Outsider Perspective in Ethnographic Research*”, Proceedings of the New York State Communication Association: Vol. 2010, Article 9, forrás:

<<http://docs.rwu.edu/nyscaproceedings/vol2010/issl/9>> (Letöltés ideje: 2017. 02. 17., 14.11)

NAGY Attila: *A magyar fogyatékosügy nyelvhasználata*, kézirat, 2007.

NAGYNÉ SCHIFFER Csilla: *Inkluzív iskolák fejlesztése*, doktori (PhD-) disszertáció, ELTE PPK. Neveléstudományi Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori Program, 2011.

NAHALKA István: A tanulási eredményességről alkotott elképzelések, *Iskolakultúra*, 2003 13., 4. sz. 95–100.

NÉMETHNÉ TÓTH Ágnes: Tanári attitűdök és inkluzív nevelés, *Magyar Pedagógia*, 2009, forrás: <http://www.magyarpedagogia.hu/document/Nemetne_MP1092pdf.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 01. 21., 10.13)

NEWMAN, S.: *Writing Disability: A Critical History*, Boulder, USA, First Forum Press, 2013.

NICHOLS, M.: *Nothing About Us Without Us: Disability and Global Expansion*, 2011. 12. 05. – Revised: 2014. 06. 28., forrás: <<http://www.disabled-world.com/disability/blogs/global-expansion.php>> (Letöltés ideje: 2015. 01. 31., 09.35)

Nyelv és Tudomány: Mik azok a tanári kompetenciák? – Nyest.hu, 2015, forrás: <www.nyest.hu> mik-azok-a-tama... (Letöltés ideje: 2015. 12. 14., 12.30)

Nyelv és Tudomány: nyest.hu: Politikai korrektség, é. n., forrás: <<http://www.nyest.hu/hirek/kinos-nyelvi-korrektseg>> (Letöltés ideje: 2016. 10. 05., 15.27)

OLIVER, M.: *The individual and the social models of disability*, 1990, forrás: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 08. 16., 16.22)

OLIVER, M.: „Changing the Social Relations of Research Production”, *Disability, Handicap & Society*, 1992, 7(2), 101–115.

Oregon State University: *Disability Access Services Blog*, 2012, forrás: <<http://blogs.oregonstate.edu/dasblog/2012/01/31/ableism-and-language/>> (Letöltés ideje: 2016. 10., 17. 45)

Oxbridge Essays Blog, 2016, forrás: <<http://www.oxbridgeessays.com/blog/dissertation-title-writing/>> (Letöltés ideje: 2016. 10. 15., 11.15)

PAJOR Emese: *Látássérülés. Bevezető ismeretek*, Budapest, ELTE BGGYK, 2010.

PÁL-DAMJANOVICS Zsuzsanna – SZŰCSNÉ GÖBLYÖS Erika: *Logopédia sötétben; súlyosan látássérült (vak és aliglátó) gyermekekkel végzett logopédiai munka elméleti háttere és gyakorlat-orientált bemutatása*, 2011, TÁMOP-3.1.6-11/1-2011-2007 „Vak gyermekek integrált nevelésének-oktatásának továbbfejlesztése a XXI. század tükrében, forrás: <www.mek.oszk.hu> (Letöltés ideje: 2016. 02. 24., 14.31)

PAPADAKI, M. – TZVETKOVA-ARSOVA, M.: *Social Attitudes and Beliefs of Sighted People Towards Blindness and Blind Persons*, 2013, forrás:

<<http://aseestant.ceon.rs/index.php/specedreh/article/view/4288>> (Letöltés ideje: 2016 07. 08., 20.31)

PAPP Gabriella: Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintén, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012/4, forrás:

<http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=41&jaid=602>

(Letöltés ideje: 2014. február 14., 09.39)

PAPP Gabriella – PERLUSZ Andrea – SCHIFFER Csilla – SZEKERES Ágota – TAKÁCS István: Két út van előttem...? Speciális és többségi intézmények közötti kooperáció és konkurencia a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012/2, forrás:

<http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=39&jaid=580>

(2016. 10. 09. 12.35)

PEREZ-PEREIRA, M. – CONTI-RAMSDEN, G.: *Language development and social interaction in blind children*, Psychology, Hove, England, 1999.

PETNEKI Katalin: *Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai*, 2009, forrás:

<<http://www.ofi.hu/tudastar/idegen-nyelv-090617>> (Letöltés ideje: 2015. 02. 03., 11.54)

PETŐ Ildikó: Az inkluzív nevelés és a debreceni tanárképzés, *Pedagógusképzés*, 2011, 3–4 szám, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 143–152.

PONGRÁCZ Kornélia: Többségi általános iskolások sajátos nevelési igényű gyermekekkel szembeni attitűdjének vizsgálata, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2013/3, forrás:

http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=44&jaid=633 (Letöltés ideje: 2017. 01. 14., 12.35)

PUGACH, Marleen C.: Research on Preparing General Education Teachers to Work With Students With Disabilities, in COCHRAN-SMITH M. – ZEICHNER, K. M. (szerk.): *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, Mahwah, New Jersey, American Educational Research Association, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005, 549–590.

PUKÁNSZKY Béla: *A tanári kompetenciák problémátörténete*, é. n., forrás:

<<http://www.pukanszky.hu/Kompetenciak.pdf>> (Letöltés ideje: 2015. 04. 27., 18.30)

PUSZTAI Gabriella – SZABÓ Diána: Felsőoktatási hallgatók és fogyatékkal élő társaik. *Kapocs*, 2014, 13. 4. sz. 23–36, forrás: <http://www.ncsszi.hu/download.php?file_id=1963> (Letöltés ideje: 2016. 07. 12., 15.56)

RADO Péter: *Az oktatáspolitikai értéktöröttségről*, 2010, forrás: <http://www.oktpolcafe.hu/az-oktataspolitika-ertekkotottsegerol-114> (Letöltés ideje: 2015. 11. 05.)

RAPOS Nóra – GASKÓ Krisztina – KÁLMÁN Orsolya – MÉSZÁROS György: *Az adaptívelfogadó iskola koncepciója*, Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2011, forrás: <<http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdh>> (Letöltés ideje: 2017. 01. 22., 18.51)

REASON, P.: Methodological approaches to social sciences, in REASON, P. – ROWAN, J. (eds): *Human Inquiry*, New York, Wiley, 1981, 43–51

RÉTHY Endréné: A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései, *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 3. szám, 2002, 281–300 forrás:

http://www.magyarpedagogia.hu/document/endrene_rethy-the_education_of_children_with_special_needs_in_the_eu.pdf (Letöltés ideje: 2015. 04. 09., 20.15)

RÉTHY Endréné – VAMOS Ágnes: A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, in M. NÁDASI Mária (sorozatszerkesztő): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*, Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, 2006, forrás: <<http://mek.oszk.hu/05400/05467/05467.pdf>> (Letöltés ideje: 2015. 04. 23., 18.11)

RILEY, Charles A.: *Disability and the Media; Prescriptions for Change*, Lebanon, United States of America, University Press of New England, 2005.

SÁNDOR Erzsé: *Szegény anyám, ha látnám*, Budapest, Park Könyvkiadó, 2013.

SÁNTHA Kálmán: Létezik- e hipotézis a kvalitatív kutatásokban?, *Új Pedagógiai Szemle*, 2006, forrás: <www.epa.oszk.hu> 2006-11-ta-Santha-Letezik (Letöltés ideje: 2016. 05. 21., 13.54)

SÁNTHA Kálmán: A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban, *Iskolakultúra*, 2013, 3. 82–91, forrás: <www.epa.oszk.hu>

SÁNTHA Kálmán: *Abduktív következtetés a kvalitatív pedagógiai kutatásban*, 2009, forrás: <<https://www.ofi.hu/tudastar/santha-kalman-abduktiv>> (Letöltés ideje: 2017. 01. 04., 20.38)

SARAMAGO, José: *Vakság*, fordította: Pál Ferenc, Budapest, Európa Könyvkiadó, 2011.

SCHAFFER, K. – SMITH, S.: *Human Rights and Narrated Lives: The Ethics of Recognition*, New York, Palgrave Macmillan, 2004.

SCHIFFER Csilla: Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai, in BÁNFALVY Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2008, 45–63.

SCHNEIDER, D. J.: *The Psychology of Stereotyping*, London – New York, The Guilford Press, 2004, forrás:

<<http://web.fmk.edu.rs/files/blogs/201011/Psihologija/Socijalna/THE%20PSYCHOLOGY%20OF%20STEREOTYPING.pdf>> (Letöltés ideje: 2016. 08. 23., 12.30)

SCHOLL, G. T.: *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth: Theory and Practice*, New York, American Foundation for the Blind INC, 1986.

SCHOR, N.: *Blindness as Metaphor differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 1999, 11. 2., 76–105.

SCRIBBR: *Forging good titles in academic writing*, 2015, forrás:

<https://www.scribbr.com/academic-writing/forging-good-titles-in-academic-writing/>

(Letöltés ideje: 2016. 10. 15., 11.09)

SEABONES, A.-M. – BERMAN BIELER, R. – BABOO, N. – BANHAM, L. – SINGAL, N. – HOWGEGO, C. – MCCLAIN-NHLAPO, Ch. V. – RIIS-HANSEN, T. C. – DANISE, G. A.: *Towards a Disability Inclusive Education. Background Paper for the Oslo Summit on Education for Development*, Oslo, 2015.

SEIDMAN, I.: *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, . 2002.

SEP (Stanford Encyclopedia of Philosophy): *Disability: Definitions, Models, Experience*, 2016, forrás: <<https://plato.stanford.edu/entries/disability/>> (Letöltés ideje: 2016. 09. 12., 12.30)

SHAKESPEARE, T. – WATSON, N.: The social model of disability: An outdated ideology?, *Research in Social Science and Disability*, 2002, 2., 9–28.

SHERRY, M.: Reading Me/Me Reading Disability, *Prose Studies*, 2005, 27 (1&2), 163–175.

SNYDER, S. – BRUEGGEMANN, B. J. – GARLAND-THOMSON, R.: *Disability Studies; Enabling the Humanities*, New York, Modern Language Association, 2002.

SNYDER, S. L.: „Disability Studies” in ALBRECHT, G. et al.: *Encyclopedia of Disability*, Thousand Oaks, Sage Publishing, 2005, 478–484.

SNYDER, S. L. – MITCHELL, D. R.: *Cultural Location of Disability*, Chicago, University of Chicago Press, 2006.

STALKER, K.: Some ethical and methodological issues in research with people with learning difficulties, *Disability & Society*, 1998, 13 (1), 5–19.

STIKER, H.-J.: *A History of Disability*, Springfield, Illinois (DS), The University of Michigan Press, 1999.

STRAUS, J. N.: *Extraordinary Measures*, Oxford University Press, 2011.

STRICKLING, C.: *Impact of Visual Impairment on Development*, 2016, forrás:

<<http://www.tsbvi.edu/infants/3293-the-impact-of-visual-impairment-on-developmen>>
(Letöltés ideje: 2016. 01. 10., 15.47)

STRINGER, E. T.: *Action Research*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2007.

SUTYÁK Tibor: *Michel Foucault gondolkodása*, Báriabesnyő–Gödöllő, Attraktor, 2007.

SZABÓ Diána: Utazó gyógypedagógiai szolgáltatás a résztvevők oldaláról; a Közép magyarországi régióban végzett interjúk vizsgálat tapasztalatai, *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/5–6. szám, 74–92.

SZABÓ G. Ferenc: A kommunikatív kompetencia. Anyanyelv-pedagógia szakfolyóirat magyar nyelven oktató pedagógusoknak, 2010, forrás: <www.anyanyelv-pedagogia.hu> cikkek
(Letöltés ideje: 2016. 05. 11., 15.30)

SZABOLCS Éva: *Kvalitatív kutatómetódológia a pedagógiában*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2001.

SZEGŐ Ágnes: Pedagógusok attitűdje az integrált oktatással kapcsolatban, *Alkalmazott pszichológia*, 2008, 10. 3–4 sz., 21–34.

SZILY László: *Nem engedték ballagni az aspergeres fiút a menő budapesti iskolában*, 2017, !444!., forrás: <https://444.hu/2017/06/06/nem-engedtek-ballagni-az-aspergeres-fiut-a-meno-budapesti-iskolaban>. (Letöltés ideje: 2017. 06. 09., 12.30)

SZIVÁK Judit: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. A pedagógusképzés megújítása – Alapozó tanulmányok*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2014, forrás:
http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-_READER.pdf (Letöltés ideje: 2017. 05. 21., 12.12)

SZOKOLSZKY Ágnes: *Kutatómunka a pszichológiában*, 2004, forrás:

<http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_520_kutatomunka_a_pszichologiaban/2011_0001_520_kutatomunka_a_pszichologiaban.pdf> (Letöltés ideje: 2015. 03. 23., 17.45)

SZOKOLSZKY Ágnes: *Kutatómunka a pszichológiában: gyakorlatok*, 2006, forrás:

<<http://mek.oszk.hu/04800/04897/04897.pdf>> (Letöltés ideje: 2016. 07. 09., 17.35)

Szószedet: *Angol-magyar Gyógypedagógiai és Fogyatékoságtudományi*

Szószedet, 2016, forrás: <http://szotar.barczi.elte.hu> (Letöltés ideje: 2016. 10. 14., 10.07)

TAYLOR, S. – SHOULTZ, B. – WALKER, P. (eds): *Disability Studies: Information and Resources*, 2003, forrás:

<http://thechp.syr.edu/wpcontent/uploads/2013/10/Disability_Studies_2003_current.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 10. 12., 10.56)

THOMAS, G. – LOXLEY, A.: *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*, Buckingham, Open University Press, 2001.

TITCHKOSKY, T.: *Reading & Writing Disability; The Textured Life of Embodiment*, Toronto–Buffalo–London, University of Toronto Press, 2007.

TITCHKOSKY, T. – MICHALKO, R.: *Rethinking Normalcy, a Disability Studies Reader*, Toronto, Canadian Scholars' Press Inc., 2009.

TÓTH-SZERECZ Ágnes: Sajátos nevelési igényű gyermekek az iskolarendszerben, inkluzív nevelés, *Iskolakultúra*, 2015/11. 115–120, forrás: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/dokuments/2015/09.pdf>. (Letöltés ideje: 2017. 05 14., 22.30)

TÓTH Tamás: A társadalmi egyenlőtlenségek termelése – A neoliberális oktatáspolitikai újbaloldali, kritikai elemzése a társadalmi egyenlőtlenségek tükrében, *Új Pedagógiai Szemle*, 2016/3–4, 22–43.

TÓVÁRI Ferenc – PRISZTÓKA Gyöngyvér: *Integrációs és adaptációs lehetőségek az iskolai testnevelésben*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Sporttudományi és Testnevelési Intézet, 2015, forrás:

<http://tamop-sport.ttk.pte.hu/files/tananyagfejlesztes/integracios-es-adaptacios-lehetosegek-az-iskolai-testnevelesben.pdf> (Letöltés ideje: 2017. 05. 12., 16.24)

UMSTEAD, A.: *Language Guide. Syracuse University, Disability Cultural Center; An Introductory Guide to Disability Language and Empowerment*, 2012, forrás:

<http://sudcc.syr.edu/LanguageGuide/#faq-2> (Letöltés ideje: 2016. 10. 05., 12.39)

URBÁN Bálint: *Hatalom és betegség José Saramago Vakságcímű regényében*, Nagyvilág. világirodalmi folyóirat, 2010, forrás:

<<http://server2.docfoc.com/uploads/Z2015/12/11/T1MnbV85uV/ec62610c6de4f69d86af232b3506e817.pdf>> (Letöltés ideje: 2016. 10. 18., 12.28)

VARGÁNÉ MEZŐ Lilla: *Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere – kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*, Budapest, SuliNova, 2006.

VARGÁNÉ MEZŐ Lilla: *Sajátos nevelési igényű tanulók együtt neveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek*, 2009, forrás: <<http://ofi.hu/tudastar/sajatos-nevelesi-igenyu/sajatos-nevelesi-igenyu-090617-2>> (Letöltés ideje: 2015. 03. 16., 10.45)

VAMOS Ágnes: *Metafora a pedagógiai kutatásban, Iskolakultúra*, 2003, forrás:

<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00070/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_04_109-112.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 05. 12., 07.43)

VASS Vilmos: *A kompetencia fogalmának értelmezése*, 2006, forrás:

<<http://ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmananak>> (Letöltés ideje: 2016. 05. 12., 13.35)

VEHMAS, S. – WATSON, N.: Moral wrongs, disadvantages and disability; a critique of critical disability studies, *Disability and Society*, 2014, 29 (4). 638–650, forrás:

<<http://eprints.gla.ac.uk/85082/1/85082.pdf>> (2016. 06. 12.05)

VIDALI, A.: „Seeking what we know: Disability and Theories of Metaphor”, *Journal of Cultural and Literary Disability Studies*, 2010, 4(1) 33–54.

VISLIE, L.: From integration to inclusion: focusing on global trends and changes in the Western European Societies, *European Journal of Special Needs Education*, 2003, 18., 17–35.

WALTZ, M.: *Disability Studies and Cultural Analysis of Disability: Poinc of convergence and divergence*, 2016, forrás:

https://disabilitystudies.nl/sites/disabilitystudies.nl/files/beeld/onderwijs/disability_studies_and_cultural_analysis_of_disability.pdf (Letöltés ideje: 2017. 05. 12., 11.39)

WARE, L.: Writing, identity and the other: dare we do disability studies?, in DARDER, A. – BALTODANO, M. P. – TORRES, R. D. (eds): *The Critical Pedagogy Reader* (2nd edition), New York, Routledge, 2009, 397–476.

WATKINS, A. – DONNELLY, V.: Pedagógusképzés a befogadó oktatásért Európában, *Pedagógusképzés*, 2011, Budapest, ELTE PPK, 29–44. o.

WATKINS, A. (eds): *Teacher Education for Inclusion; Profile of Inclusive Teachers*, European Agency in Special Needs Education, 2012, forrás: <<https://www.unicef.org/albania/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>> (2016. 02. 21. 19.48)

WELLS, H., G.: *A vakok országa*, fordította RUZITSKA Mária, Budapest, Európa Könyvkiadó, 1969, forrás: <<http://mek.oszk.hu/00500/00532/html/>> (Letöltés ideje: 2016. 04. 12., 12.45)

White House, the: *Franklin Delano Roosevelt*, 2017, forrás:

<<https://www.whitehouse.gov/1600/presidents/franklindroosevelt>> (Letöltés ideje: 2017. 01. 11., 19.57)

WHO: World Health Organization: *Vision impairment and blindness*, 2014, forrás: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>> (Letöltés ideje: 2016. 12. 16., 12.35)

WOLFE, C. T. – SPENCER, S. J.: Stereotypes and Prejudice, *American Behavioral Scientist*, Volume 40. No. 2., 1996 November, Sage Publications, Inc., 176–185, forrás: https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/67510/10.1177_000276429604000207.pdf (Letöltés ideje: 2016. 11. 08., 13.45)

YOUNG, J.: *Introduction, impairment, disability, disablement and other related Terms*, 2010, forrás: <<https://janeyoungme.files.wordpress.com/2011/07/social-model-of-disability.pdf>> (Letöltés ideje: 2016. 10. 14., 10.54)

ZÁSZKALICZKY Péter: A gyógypedagógia: a fogyatékoság tudománya, *Fogyatékoság és társadalom. A fogyatékoságtudomány és a gyógypedagógia folyóirata*, 5–6., 2014. szeptember, Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar – ELTE Eötvös Kiadó, 73–85.

ZEMLÉNYI Zoltán: *Hoppárézimi*, Budapest, Maecenas, 1987.

MELLÉKLETEK*1. melléklet*

Online kérdőívek elérhetőségei a *Felkészítés az inkluzív szemléletű tanárképzésre*

– *A kulturális fogyatékoságtudomány relevanciája és perspektívái a pedagógusképzésben*
című kutatáshoz

Oktatók:

<http://karrierkozpont.elte.hu/nezetek-es-tapasztalatok-vak-vagy-aliglato-egyetemi-hallgatok-integraltinkluziv-kornyezetben-torteno-idegen-nyelvoktatasara-vonatkozsan/>

Hallgatók:

<http://karrierkozpont.elte.hu/kerdoiv-latasserult-felsooktatasban-tanulo-hallgatok-reszere/>

Középiskolás tanulók:

<http://karrierkozpont.elte.hu/hr-nezetek-az-integraltinkluziv-idegen-nyelvoktatasra-vonatkozsan/>

Középiskolai nyelvtanárok:

<http://karrierkozpont.elte.hu/nezetek-es-tapasztalatok-vak-vagy-aliglato-kozepiskolai-tanulok-integraltinkluziv-kornyezetben-torteno-idegen-nyelvoktatasara-vonatkozsan/>

2. melléklet

Interjúkérdések vak és aliglátó egyetemi hallgatóknak a *Felkészítés az inkluzív szemléletű tanárképzésre – A kulturális fogyatékoságtudomány relevanciája és perspektívái a pedagógusképzésben* című kutatáshoz

1. Milyen óráid, szemináriumaid, előadásaid voltak ma?
2. Hogy érzed magad az egyetemen?
3. Azon a szakon vagy, ahol mindig lenni akartál?
4. Mik voltak az álmaid?
5. Volt, vagy van példaképed?
6. Miért ő?
7. Melyik a kedvenc előadásod? Szemináriumod?
8. Miért?
9. Mit a legkönnyebb megcsinálni az egyetemen?
10. És mit a legnehezebb?
11. Szerinted van-e összefüggés a tanárok vaksággal kapcsolatos nézetei, tudása és az integrált oktatás jelenlegi helyzete között idegen nyelv oktatása esetében?
12. Hogyan tudsz együtt haladni a többiekkel a nyelvórán?
13. Hogyan tudtál együtt haladni a többiekkel a nyelvórán a középiskolában?
14. Hogyan készítenéd fel a jövőbeni (angol)tanárokat arra, hogy fogyatékossgal élő diákokat oktassanak?
15. Te mit tanítanál meg a pedagógusoknak a nyelvórákon vakon vagy aliglátóként szerzett saját élményeiből?
16. Érzed-e, hogy órai/szemináriumteljesítményed példát jelent?
17. Ha valamit még szívesen elmondanál, mert fontosnak hiszed, és úgy érzed, kimaradt, köszönöm, ha megosztod velem. Mint ahogy azt is, hogy időt, energiát szántál az interjúra, hogy segítsd a kutatásomat!

3. melléklet

Interjúkérdések tanároknak a *Felkészítés az inkluzív szemléletű tanárképzésre – A kulturális fogyatékossgtudomány relevanciája és perspektívái a pedagógusképzésben* című kutatáshoz

- Szerinted van-e összefüggés a tanárok vaksággal kapcsolatos nézetei, tudása és az integrált oktatás jelenlegi helyzete között idegen nyelv oktatása esetében?
- Számodra nehézséget jelent-e, és ha igen, miért, hogy együtt tanítasz vak és látó hallgatókat?
- Hogyan készítenéd fel a jövőbeni (angol)tanárokat arra, hogy fogyatékossggal élő diákokat oktassanak?
- Te mit tanultál a fogyatékossggal élő tanulók oktatásával kapcsolatos saját élményeidből? Változtatott-e az ilyen irányú tapasztalat a tanítási szemléleteden, az óravezetéseden?
- Érzed-e, hogy példát jelent az „integráló” szereped a hallgatóidnak?
- Ha valamit még szívesen elmondanál, mert fontosnak hiszed, és úgy érzed, kimaradt, köszönöm, ha megosztod velem. Mint ahogy azt is, hogy időt, energiát szántál az interjúra, hogy segítsd a kutatásomat!

4. melléklet

Facebook-felhívás 1. a *Felkészítés az inkluzív szemléletű tanárképzésre – A kulturális fogyatékoságtudomány relevanciája és perspektívái a pedagógusképzésben* című kutatáshoz

Jelenlegi és egykori integrált látássérültek közössége

Facebook: zárt csoport, 199 tag

Sziasztok! Bár néhányan már jól ismertek, most mégis nagyon röviden bemutatkozom. Látássérült szabadúszó nyelvtanár vagyok már 15 éve. 2009-ben doktori tanulmányokba kezdtem, hogy megértssem és megértessem, mitől és hogyan működik vagy nem működik az integráció és az inklúzió. Most már egészen aktív szakaszába érkezik a kutatási folyamat, így megköszönném, ha bizonyos pontokon bekapcsolódnátok, és segítenétek nekem. Készülő disszertációm címe: *Felkészítés az inkluzív szemléletű tanárképzésre – A kulturális fogyatékoságtudomány relevanciája és perspektívái a pedagógusképzésben*. A kutatásomat közép- és felsőoktatásban tanuló, vak és aliglátó fiatalok és nyelvtanáraik körében végzem, több szakaszban. Lesz benne kérdőív, és persze interjú, és szeretnék esszéekkel is dolgozni. Mert fontosak a fogyatékosok, a mi saját hangunk!

Első lépésként arra kérlek benneteket, írjátok le néhány mondatban, milyen élményeitek voltak/vannak a nyelvórákon. Ezek az írások persze a disszertáció vége felé kapnak majd helyet, és természetesen, név nélkül. De arra gondoltam, bemelegítő körnek, kezdetnek jó lesz, ha szabadon álmódozhatunk valamiről, ami akár meg is valósulhat egyszer. Minden segítséget, véleményt, gondolatot köszönök, akár itt, akár a hoffmann.mariarita@gmail.com címen.

Köszönöm, ha a kérdőívben, az esszében és az interjúban is segítetek majd. Számítok rátok, és számíthattok rám. Javítsunk együtt az integráció és az inklúzió helyzetén! Szóljunk bele a pedagógusképzésbe!

Köszönöm, ha velem „jöttek”!

5. melléklet

Facebook-felhívás 2.

a Felkészítés az inkluzív szemléletű tanárképzésre – A kulturális fogyatékoságtudomány relevanciája és perspektívái a pedagógusképzésben című kutatáshoz

Sziasztok!

Köszönöm a segítséget azoknak, akik megírták a nyelvtanulással kapcsolatos élményeiket, reményeiket.

Most újra a segítségeket szeretném kérni a kutatásomhoz. Vak és aliglátó középiskolás és egyetemista fiatalok és pedagógusaik idegennyelv-tanulással és tanítással kapcsolatos nézeteit vizsgálom. Nagyon sokat jelentene, ha szánátok időt az alábbi linken található kérdőív kitöltéséhez! Előre is köszönöm.

Hallgatók:

<http://karrierkozpont.elte.hu/kerdoiv-latasserult-felsooktatasban-tanulo-hallgatok-reszere/>

6. melléklet

Felkérő levél egyetemeknek a *Felkészítés az inkluzív szemléletű tanárképzésre – A kulturális fogyatékoságtudomány relevanciája és perspektívái a pedagógusképzésben* című kutatáshoz

Tisztelt ...!

Elérhetőségét az EMMI Felsőoktatási Képzési Főosztály Oktatói és Hallgatói Ügyek Osztálya vezető tanácsosa, felsőoktatási referense bocsátotta rendelkezésemre.

Hoffmann Rita vagyok, az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolája Tanulás-Tanítás program doktorandusza. Segítségért fordulok Önhöz készülő doktori értekezésem megvalósításában.

Értekezésem címe:

Felkészítés az inkluzív szemléletű tanárképzésre – A kulturális fogyatékoságtudomány relevanciája és perspektívái a pedagógusképzésben.

E tárgykörben vizsgálom középiskolás és felsőoktatásban tanuló, vak és aliglátó fiatalok, valamint idegen nyelvet és/vagy idegen nyelven oktató tanárait nézeteit az integrált és/vagy inkluzív oktatás és az idegen nyelvek vonatkozásában.

Amennyiben az Ön intézményében jelenleg is tanul látássérült (vak vagy aliglátó) hallgató, kérem, segítse munkámat azzal, hogy eljuttatja hozzá az alábbi, hallgatóknak készített – látássérültek számára akadálymentes – online kérdőív hivatkozását, és biztatja, hogy válaszoljon a kérdésekre.

Amennyiben Ön és a kollégái tanítottak már idegen nyelvre vagy idegen nyelven látássérült (vak, aliglátó) hallgatót, úgy abban kérem segítségét, hogy az oktatóknak szóló, ugyancsak akadálymentes kérdőívet töltsék ki.

Megtisztelő lenne számomra, ha értesítene arról, hogy volt-e, vagy jelenleg van-e látássérült hallgató az Ön intézményében.

Együttműködésében bízva, azt előre is megköszönve,

Szívélyes üdvözléssel:

Hoffmann Rita

A kérdőívek elérhetők:

Oktatók:

<http://karrierkozpont.elte.hu/nezetek-es-tapasztalatok-vak-vagy-aliglato-egyetemi-hallgatok-integraltinkluziv-kornyezetben-torteno-idegen-nyelvoktatasara-vonatkozoan/>

Hallgatók:

<http://karrierkozpont.elte.hu/kerdoiv-latasserult-felsooktatasban-tanulo-hallgatok-reszere/>

7. melléklet

Beleegyező nyilatkozat

Alulírott (név nyomtatott betűvel)

Hoffmann Mária Rita, az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás-Tanítás program doktorandusza *Felkészítés az inkluzív szemléletű tanárképzésre – A kulturális fogyatékoságtudomány relevanciája és perspektívái a pedagógusképzésben* című kutatásában részt vettem. Hozzájárulok, hogy a kutató az anonimitás és a személyiségi jogok tiszteletben tartásával kutatási célra használja fel beszélgetésünk rögzített hanganyagát, vagy a számára e-mailben általam megküldött írásos anyagot, amelyhez kizárólag a kutató férhet hozzá és használhatja fel zárt körülmények között, név nélkül, azonosító jelzéssel ellátva. A kutató tájékoztatott arról, hogy az anyagot a disszertáció megvédését követően megsemmisíti.

A kutató a részt vevő személyek személyazonosságát, valamint a kutatás során birtokába jutott információkat a kutatásetikai alapelveknek megfelelően bizalmasan kezeli.

A kutató tájékoztatott arról is, hogy a részvétel önkéntes, és a válaszadás az interjú bármely pontján megtagadható, valamint ismertette a kutatás célját és az interjúkészítés menetét, így a folyamatot megismertem és megértettem.

Az interjú felvételébe, illetve az interjú kutatási célú felhasználásába beleegyezem:

.....

(aláírás)

A nyilatkozatot adó neve:.....

A nyilatkozatot adó születési helye és
ideje:.....

A nyilatkozatot adó lakcíme:.....

E-mail-címe:.....

Az alábbiakban a megfelelő választási lehetőséget kérjük, húzza alá, vagy X-szel jelölje.

A hangfelvételt

– kérem

– nem kérem.

A kutatás eredményeiről szóló nyilvános rendezvényekről tájékoztatást

– kérek

– nem kérek!

.....

A beleegyező nyilatkozatot a mai napon átvettem:

Budapest, 2016.....

a kutató aláírása