

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
1097 Budapest, Ecseri út 3.



**A nem fogyatékos fiatal felnőttek látássérüléssel és
látássérült személyekkel kapcsolatos általános
tájékozottsága és attitűdje Magyarországon**
- Háttérinformációk a felsőoktatásban történő, fogyatékossgal
kapcsolatos szemléletváltás megsegítéséhez -

TDK dolgozat

Solti Sára

gyógypedagógia szak
látássérültek pedagógiája és hallássérültek pedagógiája szakirány
alapképzés 4. évfolyam, nappali tagozat

2024.

Témavezető: Dr. Pajor Emese

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	3
1.1. A téma meghatározása, a témaválasztás indoklása	3
2. Szakirodalmi áttekintés	6
2.1. A látássérülés meghatározása.....	6
2.2. A többségi társadalomban a látássérülésről és a látássérült személyekről élő tudás és általános attitűd	8
2.2.1. A kapcsolódó tudás mértéke a fogyatékos emberek megítélésében: az előítélet, a sztereotípa és az attitűd összefüggései	8
2.2.2. A látássérült személyekkel kapcsolatos gyakori sztereotípiák.....	10
2.2.3. A látássérült személyek felé irányuló általános attitűd	11
2.3. Az interjúk szakirodalmi megalapozása.....	12
2.3.1. A látássérült gyermekek integrált nevelése-oktatása.....	12
2.3.2. A látássérült személyek munkavállalása	12
2.3.3. A látássérült személyek családalapítása	14
3. Vizsgálat.....	15
3.1. A vizsgálat céljai, kérdésfeltevések	15
3.2. A vizsgálati módszer	15
3.2.1. Az interjútechnika	16
3.2.2. Az interjúvázlat	17
3.2.3. A vizsgálati minta.....	17
3.3. Az interjúk elemzése	21
3.3.1. Személyes tapasztalatok látássérült személyekkel kapcsolatban	21
3.3.2. Személyes tapasztalatok nem látássérült, de fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatban	23
3.3.3. Vélemények a látássérült gyermekek integrált neveléséről és oktatásáról.....	27
3.3.4. Vélemények a látássérült személyek által elvégezhető szakmákról	36
3.3.5. Vélemények a látássérült személyek családalapításáról	42
3.3.6. A látássérült személyekkel szembeni attitűd.....	46
4. Összegzés	48
4.7. Konklúzió	53
5. Köszönetnyilvánítás	56
6. Irodalomjegyzék.....	57

„Addig, ameddig alapvetően meg nem változik az emberek stílusa, hangneme, egymáshoz való viszonya, amíg az elemi udvariasság, tapintat és szolidaritás csak kőkorszaki maradványként bukkan fel, amíg a kedvesség, segítőkészség és jóindulat nem érték, addig mindenki büntetlenül megengedheti magának, hogy beletaposson a kiszolgáltatott emberbe, legyen az egy sérült fiatalember, hajléktalan nő, netán elesett öregember vagy egy éhes kisgyermek.” (Kálmán & Könczei, 2002, p. 11)

1. Bevezetés

1.1. A téma meghatározása, a témaválasztás indoklása

A választott témám a *„A nem fogyatékos fiatal felnőttek látássérüléssel és látássérült személyekkel kapcsolatos általános tájékozottsága és attitűdje Magyarországon”*.

Dolgozatomban szeretném megvizsgálni, hogy a nem fogyatékos fiatal felnőttek mit tudnak a látássérülésről és a látássérült személyekről, továbbá, hogy általánosságban véve milyen attitűddel viszonyulnak a látássérült személyekhez és a látássérüléshez, mint állapothoz.

A fiatal felnőttek csoportja nem jellemezhető egy rögzített életkori sávval. Maga a fogalom meghatározása sem egységes (Cole & Cole, 2006). A különböző tudományterületeken végzett kutatások a fiatal felnőtt korosztályt meghatározhatják akár 15 év feletti (van den Berg & Verbakel, 2022), 18-22 év (Benson & Elder, 2011), 20-25 év (Schichnik, 2023), vagy 23-35 év (Száráz & Grácsi, 2020) közötti személyek csoportjaként is. Ez alapján tehát a 18-35 éves személyeket tekinthetjük fiatal felnőtteknek.

Vizsgálatomban a fiatal felnőtt meghatározást a 20-29 éves korcsoportra vonatkoztatom, azokra a személyekre, akik valószínű, hogy elvégezték már a középiskolát, és jelen életszakaszukban vagy felsőoktatásban tanulnak, vagy első éveiket töltik a munkaerőpiacon. Érdeklődésem fókuszában az áll, hogy a felsőfokú tanulmányok során a fogyatékos személyekkel szembeni attitűd formálására szükség lehet-e még, és ha igen, mely területeken. Ennek felderítésére készítettem az interjúkat, melyek elemzésével szeretném megállapítani, hogy mely területek szemléletformálása várat még magára, illetve, hogy a felsőoktatás során milyen módokon lehetséges mindezt megtenni.

A vizsgált témaként azért a látássérüléssel és a látássérült személyekkel kapcsolatos attitűdöt és tájékozottságot választottam, mert a Látássérültek Pedagógiája szakirányomon az elmúlt szemeszterek során szakpedagógiai gyakorlatot töltöttem a Gyengénlátók Általános Iskolája, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye és Kollégiumában (röviden: Gyengénlátók Általános Iskolája), a Siketvakok Országos Egyesületében (SVOE) és a Vakok Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Óvodája, Általános Iskolája, Szakiskolája, Készségfejlesztő Iskolája, Fejlesztő Nevelés-Oktatást Végző Iskolája, Kollégiuma és Gyermekotthonának (röviden: Vakok Iskolája) általános iskolájában, amely gyakorlatok alatt számos személyes tapasztalatot hallottam a látássérült személyeket érintő előítéletekről. Ezek a példák keltették fel az érdeklődésemet az iránt, hogy vajon jelenleg milyen attitűddel fordul a társadalom a látássérült személyekhez. Felmerült bennem a kérdés, hogy szükség lehet-e a fiatal felnőttek szemléletformálására, és vajon a felsőfokú tanulmányok éveit segíthetik-e még a szemléletformálást. Kíváncsi lettem, hogy vajon befolyásolja-e egy személy attitűdjét, ha személyesen ismert látássérült embert.

Cole és Cole (2006) állítása szerint a magas bevételű országokban („*high income countries*”), a serdülőkor, mint fejlődési szakasz kialakulása és a tanulással, iskolai oktatással töltött évek kitolódása között összefüggés található.

A múlt században a felnőtté válás időszaka egyre inkább kitolódott, és egyre tovább tolódik, ami már az ezredfordulón is megfigyelhető volt (Furstenberg, id. Andrew et al., 2007). A felnőttkorba lépésről elmondható, hogy kései, elnyújtott, komplex (Billari & Liefbroer id. van den Berg & Verbakel, 2022).

Magyarországon jelenleg 16 éves korig tankötelesek a nem sajátos nevelési igényű fiatalok (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 45. § (3) bek.), ám többségük továbbra is nagykorúként, érettségivel, szakmával vagy mindkettővel a kezében lép ki a középfokú oktatásból. Az iskolai lemorzsolódás aránya hazánkban 10% körül mozog (www.oktatas.hu/kozneveles/vegzettseg_nelkuli_iskolaelhagyas).

Szakedolgozatomban a húsz-huszonkilenc éves korosztályt vizsgálom, akikre fiatal felnőttként is hivatkozok. Azért erre a korosztályra esett a választásom, mivel ez a generáció (is) fogja az ország jövőjét alakítani, idővel arra egyre nagyobb befolyással bírva. A mostani huszonevesekből lesznek a jövő törvényalkotói, pedagógusai, szülői és azok az emberek, akikkel a most élő és születendő látássérült személyek interakcióba lépnek.

Hoffmann és Flamich (2014/2015) feltételezi, hogy a fogyatékkal élő személyeket a többségi társadalom gyakran egyfajta bizonytalansággal közelíti meg, mivel a fogyatékkal élő személyekkel kapcsolatos sztereotípiák sokszor előbb jelennek meg egy közösségben, mint

maguk a fogyatékossgal élő emberek. Ez Hoffmann és Flamich feltételezése szerint kiküszöbölhető. Szerintük ennek első lépése felismerni és megvizsgálni a saját sztereotípiáinkat és fogyatékossgal élő személyekhez való viszonyulásunkat. Ezt az „első lépést” szeretném én is megvizsgálni és a jövőben elősegíteni.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. A látássérülés meghatározása

A látássérülés fogalmának értelmezése történhet orvosi, pedagógiai, jogi és szociológia szempontból, függetlenül a látássérült személy életkorától (Kovács, 2000). Az interjúk során bármelyik értelmezés megjelenhet, így az alábbiakban röviden ismertetem a látássérülés eltérő definícióit.

Orvosi értelemben látássérültnek számít minden olyan személy, „akinek szemészeti állapota a normálistól tartós eltérést mutat, függetlenül ennek súlyosságától” (Kovács, 2000, p. 463). A WHO (Egészségügyi Világszervezet) által készített Betegségek Nemzetközi Osztályozásának (továbbiakban: BNO) BNO-11 2018-as meghatározása megkülönbözteti egymástól a közeli és távoli látássérülést (www.who.int id. Pajor & Somorjai, 2020). Távoli látássérülés esetén enyhe, mérsékelt és súlyosfokú látássérülésről, továbbá vakságról beszélhetünk, a látásélesség és a látótér nagysága sérülésének függvényében. Vakságként nem a látás teljes hiányát tekinti a definíció, hanem a 0,02-nél kevesebb látásélességgel rendelkező állapotot (Pajor, 2023).

A témánk szempontjából fontosnak látom a látássérülés BNO-11-es meghatározásának kiemelését, mivel érdekes kérdést, hogy vajon az „átlag” emberek csak a fényérzékelés nélküli „teljes” vakságot értelmezik-e vakságként, vagy tudnak-e a vakság más (minimális látással, például fényérzékeléssel járó) típusairól is.

(Gyógy)pedagógiai értelemben látássérültnek minősülnek azok a gyermekek, tanulók és személyek, akiknek oktatása csakis adaptált eszközök és módszertan használatával, adaptált környezetben lehetséges (Pajor, 2023). A látássérülést tanköteles korban a Nemzeti Alaptanterv (NAT 2020) „A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának irányelvei, A látási fogyatékos tanulók iskolai nevelésének-oktatásának irányelvei” fejezete határozza meg. E dokumentum a két szemmel és korrigáltan $V = 0-0,3$ közé eső látásélességgel vagy maximum 20° -os centrális látótérrel definiálja a látássérülést, amin belül a gyengénlátó, aliglátó és vak tanulók csoportjait megkülönbözteti meg. Vaknak számítanak azok a gyermekek, akiknek vízusa (látásélessége) 0, aliglátónak azok, akiknek van fényérzékelése és vízusa $0-0,1$ közé esik, gyengénlátónak pedig a $0,1-0,33$ látásélességgel rendelkező tanulók (www.oktatas.hu).

Jogi értelemben, felnőttkorban, a „21/2003. (II. 25.) Korm. rendelet a súlyos fogyatékoság minősítésének és felülvizsgálatának, valamint a fogyatékosági támogatás folyósításának szabályairól szóló 141/2000. (VIII. 9.) Korm. rendelet, valamint a családok támogatásáról szóló 1998. évi LXXXIV. törvény végrehajtására kiadott 223/1998. (XII. 30.) Korm. rendelet

módosításáról”, illetve az elemi rehabilitációra jogosult látássérült személyek csoportját az 1998. évi XXVI. törvény 21§ (3) 2019. évi, 2021. 01. 01-től érvényes módosítása határozza meg.

A 21/2003. (II. 25.) Kormányrendelet a NAT 2020 kapcsolódó fejezetétől részben eltérő definíciót ad meg:

„a) Látási fogyatékosnak azt a személyt kell tekinteni, akinek látóélessége megfelelő korrekcióval

aa) mindkét szemén 5/70 (0,07)

ab) az egyik szemén 5/50 (0,1), a másik szemén három méterről olvas ujjakat (0,03)

ac) az egyik szemén 5/40 (0,125), a másik szemén fényérzékelés nincs vagy a másik szeme hiányzik, rövidlátás esetén – a fenti látásélesség értékeitől függetlenül – csak az jogosult a fogyatékosági támogatásra, akinek közeli látásélessége Csapody V., vagy annál rosszabb, vagy

b) akinek látótere mindkét oldalon körkörösen húsz foknál szűkebb.” (141/2000. (VIII. 9.) Kormányrendelet).

Fontosnak tartom továbbá megjegyezni, hogy a látássérülés jogi értelemben vett meghatározása a bizonyos kedvezményekre való jogosultság megállapításán túl, a büntetésvégrehajtásban a büntethetőség és a felelősség megállapítása szempontjából is fontos (Kovács, 2000).

Szociológiai értelemben abszolút és relatív fogyatékoságot különböztetünk meg. Eszerint relatív értelemben egy olyan, normáltól eltérő látásteljesítményű személy is látássérültnek számíthat, aki abszolút értelemben nem az (például látássérülése szemüveggel maximálisan korrigálható), amennyiben egy olyan helyzetbe kerül, ahol ez a meglévő állapota akadályozza őt, például nem elérhetőek számára bizonyos szakmák Bánfalvy (2006).

A látássérülés hagyományos definíciói rendelkeznek bizonyos hiányosságokkal. A látássérülés meghatározásában a vízusra és a látótérre koncentrálnak, de kihagyják az egyéb, látást érintő funkciókat, úgymint a látás agyi feldolgozásának vagy a fényviszonyokhoz való megfelelő alkalmazkodásnak a sérülését, vagy a kontrasztérzékenység nem megfelelő mértékét. Ezeket leginkább a funkcionális definíciók képesek ma kiegészíteni, melyek a látássérült személyek hétköznapijaiban megjelenő problémákra fókuszálnak (Pajor, 2023).

2.2. A többségi társadalomban a látássérülésről és a látássérült személyekről élő tudás és általános attitűd

A látássérült személyekkel – és általánosságban véve a fogyatékosokkal élő személyekkel – kapcsolatban a többségi társadalom tagjaiban a mai napig gyakran sztereotípiák élnek (Hoffmann & Flamich, 2014/2015).

2.2.1. A kapcsolódó tudás mértéke a fogyatékos emberek megítélésében: az előítélet, a sztereotípia és az attitűd összefüggései

A mindennapokban egy adott csoport megítélését a társadalmi előítéletek, sztereotípiák és attitűdök befolyásolják és alakítják (Gárdos, 2020).

Az **előítélet** egy olyan megalapozatlan érzelmi viszonyulás, mely egy adott csoport vagy egyén ellen irányul. Mindig egy alapfeltételezést tartalmaz, mely szerint az egyén is magában hordozza a csoportra jellemző negatív tulajdonságot (Allport, 1999). Az előítéleteket többnyire készen kapjuk a szocializáció folyamán. Ezért lehetséges, „hogy minimális konkrét tapasztalatok híján is határozott érzelmi viszonyulásunk lehet egy csoporttal vagy annak egy tagjával szemben. Illetőleg ez az oka annak, hogy az előítéletek konkrét tapasztalatok segítségével is nehezen korrigálhatók” (Balázs, 2002 id Hattyár, 2008 p. 148).

Hétköznapi értelemben az előítélet szinonimájaként használjuk a **sztereotípia** fogalmát, mely előzetesen, gyakran tudattalanul megalkotott elképzelés, séma valamilyen személy, csoport vagy jelenség tulajdonságairól (<https://lexiq.hu>). A sztereotípiák azért is nagyon veszélyesek, mert megakadályozzák azt, hogy az egyént saját tulajdonságaival együtt észleljük (Hattyár, 2008). A tudatlanság és tájékozatlanság sztereotípiákhoz vezethet (Fiske & Neuberg, 1990). Fontos azonban tudni, hogy a sztereotípiák is a mindennapi funkciókat töltik be az életben: „...a sztereotípiákkal kapcsolatban a kognitív szociálpszichológia területén máig áll az a nézet, hogy a hétköznapiak során az egyik legfontosabb funkciójuk az, hogy segítsék az agyunkba beérkező tengernyi információt zárt és kezelhető halmazokba rendezni, és így a kategóriákon keresztül egyfajta egyszerűsítést hajthassunk végre.” (Hont-Gáspár et al., 2018/2019, p. 5). A sztereotípiák nem csupán egyfajta kategorizációt jelentenek. A sztereotípiák túllépnek azon, hogy bizonyos alapvető tulajdonságok alapján valakit egy adott csoportba sorolunk: a sztereotípiák esetében a társadalmi vagy kulturális hovatartozást jelölő alaptulajdonságok (pl. külső tulajdonságok, nyelv) kibővülnek, és hozzájuk kapcsolódnak más, leginkább pszichológiai, morális tulajdonságok és/vagy személyiségjegyek (pl. muzikalitás, bűnözésre való hajlam stb.). Ezek összefonódnak az adott csoport alapvető tulajdonságaival, és a

csoporttagok meghatározásának elemi részévé válnak (Bigazzi, 2013). Így születnek az olyan sztereotípiák, mint, hogy a látássérült személyek általában zeneileg tehetségesek.

Az **attitűd** egyfajta beállítódás, személyekhez, dolgokhoz való hozzáállás, viszonyulás, melyet legtöbbször vélemény formájában fogalmazunk meg (Atkinson et al., 1995).

A fogyatékossgal élő emberek által megélt akadályok egy részét a társadalom attitűdje okozza (Antonak & Livneh, 1988). Ezek az attitűdök akár diszkriminatív viselkedésre is készíthetik a többségi társadalom tagjait (Hunt & Hunt, 2004).

Számos kutatás rámutat azonban arra, hogy a fogyatékossgal élő személyekkel kialakított kapcsolatok a velük szembeni pozitívabb attitűdhöz vezetnek és csökkentik az őket érintő sztereotípiákat (Ju et al, 2013; Kalargyrou et al, 2018 stb.). Például kevésbé gondolkodnak sztereotipikusan azok a személyek, akiknek van fogyatékossgal élő barátjuk vagy hozzátartozójuk (Chen et al., 2021).

Egyetemi hallgatók fogyatékossgal élő személyekkel szembeni attitűdjét vizsgálva Chen et al. (2021) úgy találták, hogy a releváns tanulmányok csökkentik a hallgatók diszkriminatív viselkedését. Pszichológia- és szociológia szakos hallgatókkal végzett vizsgálatból tudjuk, hogy a társadalomtudományokat tanuló hallgatók együttérzőbbek más szakokat végző társaiknál. Ha a hallgatók célirányosabb oktatást kapnak a fogyatékossgal témájában, az csökkent(het)i bennük a fogyatékossgokkal kapcsolatos negatív stigmákat (Luck, 2011). Utolsó éves szociálismunkás-hallgatókkal készített felmérés eredménye arra mutat rá, hogy akiket tanulmányaik során a fogyatékossgal élő személyekkel való munkára is felkészítettek, azok a diákok a tanulmányaik hatására tájékozottabbak lettek és magabiztosabban dolgoztak együtt fogyatékossgal élő személyekkel, illetve, kevesebb szociális diszkriminációt mutattak az irányukba (Bean & Hedgpeth, 2014).

Néhány kutatás eredménye azonban eltér egymástól. Laws és Kelly (2005) szerint, bár az értelmileg akadályozott és viselkedési zavarral élő személyekkel szemben a férfiak és nők attitűdje megegyezik, a nők némileg pozitívabb attitűddel viszonyulnak a testi fogyatékossgal élő személyekhez, mint a férfiak. Luck (2011) ellenben az értelmi akadályozott személyekkel szembeni attitűd vizsgálatánál is úgy találta, hogy a megkérdezett nők és férfiak közül az előbbi csoport attitűdje általánosan pozitívabb. Hoffmann és Flamich (2014/2015) látássérült középiskolás tanulók és egyetemi hallgatók tapasztalataira alapozva feltételezi, hogy bizonyos „távolság” van a fogyatékossgal élő tanulók és az őket oktató pedagógusok között. Szerintük ez a távolság általában a fogyatékos tanulókkal kapcsolatos bizonytalanságból fakad, ami bizonytalanságot a fogyatékossgal élő személyekről való tudás hiánya okoz.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a fogyatékossgal élő személyek iránti sztereotípiák, előítéletek és a csoport tagjaival szerzett személyes tapasztalatok összefüggnek az említett személyek irányában tanúsított attitűdökkel.

Egyre több, a fogyatékossgal élő személyek társadalmi befogadását segítő jogi megoldás, törvény, rendelkezés és szakpolitikai törekvés születik, melyek többek között az együttnevelés és a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatási rátájának javítására teremtenek jogi alapot. Sajnos a szemléletváltás nem feltétlenül jár együtt a jogi változásokkal (Hoffmann & Flamich, 2014/2015). Ezt támasztja alá egy osztrák példa. Bár a több, mint huszonöt főt foglalkoztató cégek kötelesek huszonöt munkavállalóként egy (regisztrált) fogyatékossgal élő személyt alkalmazni – különben havi bírságot rónak ki rájuk – az Osztrák Nemzeti Tanács 2010-es vizsgálata szerint az érintett cégek kétharmada inkább a bírság befizetését választotta (Cuppige, 2013). A jogi megoldások önmagukban tehát nem minden esetben elegendőek. A társadalmi változásokhoz, a személyes tapasztalatokon és a személy ismeretein alapuló tolerancia, mint attitűd, továbbá a hiteles ismeretek elsajátítása, személyes tapasztalatok megszerzése, azok értelmezése és a mindennapi szituációkba történő átültetése vezethet (Hoffmann & Flamich, 2014/2015).

2.2.2. A látássérült személyekkel kapcsolatos gyakori sztereotípiák

A látássérült, különösen a vak személyek zenei tehetségével kapcsolatos sztereotípiák történelmi gyökerekkel rendelkeznek. A koraújkortól kezdve, bár a látássérült személyek oktatási módszertanának kialakulásáról nem maradtak fenn részletes feljegyzések, azonban egyes tehetősebb családok zenében tehetséges, látássérült gyermekének életútját jól ismerjük a korabeli forrásokból. Ezek a fennmaradt tények azt a látszatot kelthették az emberekben, hogy a látássérült gyermekek mindannyian kivételesen tehetségesek a zenében, vagy esetenként más tudományágakban (Pajor, 2009, 2023). Érdekesség, hogy az emberek bizonyos fogyatékossgatípushoz pozitívabban állnak, mint a másokhoz. A hallássérüléshez például az emberek többsége pozitívabban áll, mint a látássérüléshez (Chen et al., 2021).

Sokszor a művészeti alkotások befolyásolják a gondolkodásmódunkat, és akár meglévő sztereotípiákat is megerősíthetnek (Arendt, 2023). Ilyen erős, a fogyatékossgal élő személyek sztereotip kategorizációját megerősítő ábrázolások figyelhetők meg sokszor mind az irodalmi művekben, mind a képzőművészetben. Eszerint a kategorizáció szerint, a sztereotipán ábrázolt, fogyatékos ember lehet szánalomra méltó; erőszakos cselekmény áldozata; gonosz; háttérszereplő; bámulatra méltó képességekkel felruházott; nevetség tárgya; önmaga ellensége; teher a társadalom számára; képtelen teljesen részt venni a mindennapi életben; aszexuális

(Gulya & Fehérvári, 2020). Ezt a listát bővítette később Rubin és Strauss Watson (id. Gulya & Fehérvári, 2020) a „nem fogyatékosok” társadalmától elszigetelten élő, majd Marshall (id. Gulya & Fehérvári, 2020) a „gyerekes” karaktertípussal.

Oláh (2013) 40 fővel végzett kutatásában azt találta, hogy az általa megkérdezettek 85%-a fegyelmezettnek, illetve vonzónak tartotta a látássérült személyeket. Legalább háromnegyedük jellemezte őket továbbá körültekintőként (77,5%), tapintatosként (77,5%), illetve figyelmesként (75%). A zárkózott (43%) jelző szerepelt legtöbbször, mint negatív tulajdonság, azonban a gátlásos jelző (62,5%) a pozitív jelzők közé került az értékelésében.

2.2.3. A látássérült személyek felé irányuló általános attitűd

Az iskoláskorú gyermekek fogyatékossgal élő, illetve azon belül látássérült csoporttársaikkal szembeni attitűdjét számos kutató vizsgálta. De Boer et al. (2013) úgy találták, hogy a tanulók többségében semlegesen viszonyulnak a fogyatékossgal élő osztálytársaikhoz. Ezzel szemben Nikolarai és de Reybekiel (2001) kutatása arra mutatott rá, hogy a tanulók általában pozitívan viszonyulnak az érzékszervi fogyatékossgal élő társaikhoz.

A magyar pedagógusok a különböző fogyatékossgú gyermekek közül a látássérült gyermekekhez viszonyulnak a legpozitívabban (Szabó, 2016). Hasonlóképp a magyar szülők is legpozitívabban az érzékszervi fogyatékossgal élő, illetve mozgássérült gyermekekhez viszonyulnak. Érdekes továbbá, hogy az autizmussal élő vagy értelmileg akadályozott gyermekek szüleit leszámítva, pozitívabb attitűdöt mutattak a fogyatékossgal élő gyermeket nevelőknél azok a szülők, akik nem nevelnek fogyatékossgal élő gyermeket (Fischer, 2009). A látássérült személyek megítélése a felsőoktatásban résztvevő hallgatók által is a pozitív. A különböző fogyatékossgátípusok megítélésének más-más szempontú rangsorba állításakor – például milyen fogyatékossgal élő személlyel dolgoznának együtt – a látássérülés mindig az első három hely valamelyikén végzett (Ujfalussy, 2014).

Oláh (2013) szintén pozitív eredményeket talált, ám felhívja figyelmünket arra, hogy ennek ellenére mai napig léteznek a látássérült emberekkel szembeni negatív előítéletek, sztereotípiák: „Társadalmunk a vak embereket tisztelettel vegyes sajnálattal, és elzárkózó magatartással kezeli.” (Oláh, 2013, p. 65).

2.3. Az interjúk szakirodalmi megalapozása

Ahogy a dolgozat empirikus részében látni fogjuk, a nem fogyatékos fiatal felnőttek látássérült személyekkel kapcsolatos tájékozottságát és attitűdjét interjúk segítségével tártam fel. Az interjúkat három nagy témacsoport köré igyekeztem rendezni, mely az integrált nevelés-oktatás, a munkavállalás és a családalapítás kérdéseit járja körül. Az alábbiakban a témák elméleti bemutatása olvasható.

2.3.1. A látássérült gyermekek integrált nevelése-oktatása

Az integrált nevelésben-oktatásban részt vevő látássérült gyermekeket a Vakok Iskolájának illetve a Gyengénlátók Általános Iskolájának Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményeinek (továbbiakban: EGYMI) alkalmazásában álló utazó gyógypedagógusok látják el a befogadó intézményben vagy a gyermek otthonában. A fejlesztésben fontos szerepet kapnak az adaptált eszközök és speciális tankönyvek, amelyeket egyfelől a befogadó intézmények igyekeznek biztosítani, másfelől kölcsönözhetőek, illetve megvásárolhatóak is. Az EGYMI-k integrációs táborokat is szerveznek, amelyek a készségfejlesztés mellett a sorstársakkal való kapcsolatok megteremtésére és megőrzésére is lehetőséget teremtenek. A Gyengénlátók Általános Iskolája EGYMI-je az egyéni fejlesztésen túl csoportos fejlesztő foglalkozásokat is szervez, melyek része az iskolára történő felkészítés. Mindkét EGYMI foglalkozik továbbá a családdal való kapcsolattartással és a befogadó pedagógusok szakmai megsegítésével is (Pajor, 2023).

A látássérült tanulók többsége mind hazánkban, mind külföldön, integrált vagy inkluzív nevelésben-oktatásban vesz részt (Krausz, 2020).

2.3.2. A látássérült személyek munkavállalása

A KSH népszámlálási adatai szerint 2011-ben a 15 éves, illetve annál idősebb, foglalkoztatott, gyengénlátó, aliglátó és vak személyek legmagasabb iskolai végzettsége érettségi volt (aliglátó, gyengénlátó személyek 33,8%-a, vak személyek 30,7%-a). A siketvak személyeknél az érettségi nélküli, szakmai oklevéllel rendelkező személyek aránya volt a legmagasabb (26,3%). Ez az arány megváltozott a 2022. évi népszámlálás szerint. A gyengénlátó, aliglátó személyek 22,8%-ának, a vak személyek 21,2%-ának volt a legmagasabb végzettsége az érettségi. A siketvak személyek 20,7%-a rendelkezett érettségi nélküli szakmai oklevéllel, mint legmagasabb iskolai végzettség 2022-ben.

Míg egyetemi vagy főiskolai végzettséggel 2011-ben a gyengénlátó, aliglátó személyek 18,6%-a, a vak személyek 20,8%-a, illetve a siketvak személyek 13%-a rendelkezett, addig a 2022. évi

népszámlálás adatai szerint a gyengénlátó, aliglátó személyek 10%-a, a vak személyek 9,27%-a, a siketvak személyek szintén 9,27%-a szerzett diplomát vagy oklevelet (<https://nepszamlalas.2022.ksh.hu>).

Gy. Dobos (2022) három egyetem hallgatóinak adatait tekintette át 2017-2022 között. Kutatása alapján az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) nyolc Karán, 50 szakon összesen 111 látássérült hallgatót talált, akik közül a diplomát szerzett hallgatók száma 51, az abszolvált hallgatók száma 8, a jelenleg aktív hallgatók száma 38, a képzést elhagyó hallgatók száma pedig 14 fő. A Debreceni Egyetemen (DE) a vizsgált időszakban 11 karon összesen 111 látássérült hallgató tanult. A Budapesti Corvinus Egyetemen (BCE) csupán 2017-es adatok állnak rendelkezésre, ami évben hét szakon 15 látássérült hallgató járt az egyetemre.

Az ELTE és DE látássérült hallgatói legnagyobb arányban mindkét intézményben a Bölcsészettudományi Karra jártak (ELTE: 37 fő, DE: 44 fő). A második helyen az ELTE esetében a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar (33 fő), a DE esetében a Természettudományi és Technológiai Kar (18 fő) szerepelt. A BCE-n gazdálkodás és menedzsment szak volt a legnépszerűbb a látássérült hallgatók körében (abszolvált hallgatók: négy fő), második helyen a nemzetközi gazdálkodás (angol nyelvű képzés) állt (aktív hallgatók: három fő) (Gy. Dobos, 2022).

Ezekből az adatokból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a látássérült hallgatók legnagyobb arányban bölcsészettudományokhoz kapcsolódó tanulmányokat folytatnak a felsőoktatásban.

A 2011-es népszámlálásból származó adatok alapján a foglalkoztatottsági ráta a látássérült személyek körében alacsony: gyengénlátó vagy aliglátó személyeknél 14,2%, vak személyeknél 12,1%, siketvak személyeknél pedig 11,7%. Kiemelkedően magas az inaktív keresők aránya: gyengénlátó személyeknél 76,8%, vak személyeknél 82,2%, siketvak személyeknél pedig 80,7%. A vak személyek 42,2%-a saját jogú nyugdíjas, 25%-a rokkantsági nyugdíjas. Öröndöses fejlemény, hogy a 2022. évi népszámlálás szerint a gyengénlátó, aliglátó személyek 16%-a, a vak személyek 13%-a, a siketvak személyek 22%-a foglalkoztatott. Azonban az inaktív keresők aránya továbbra is nagyon magas: gyengénlátó személyeknél 75%, vak személyeknél 79,5%, siketvak személyeknél pedig 60,5% (<https://nepszamlalas.2022.ksh.hu>).

A foglalkoztatottsági ráta a látássérült személyek esetében a 2001-es és 2011. évi népszámlálás között javult, majd szintén emelkedett 2011. és 2022. évi időszakban (Pajor, 2023).

A Gy. Dobos (2022) Németh Orsolyával, a Magyar Vakok és Gyengénlátók Szövetségének (MVGYOSZ) szakmai vezetőjével készített interjúja alapján a MVGYOSZ központjában

tizenkétféle, összesen pedig több, mint harmincféle munkakörben dolgoznak látássérült személyek. Leggyakrabban humán, illetve segítői feladatot látnak el. Ide tartoznak a „pszichológus, mentálhigiénés szakember, pedagógus, gyógypedagógus, szociális munkás, személyi segítő” (Gy. Dobos, 2022, p. 37) munkakörök.

Országos szinten a KSH (2011) adatai szerint a látássérült személyek legnagyobb arányban a feldolgozóiparban és a kereskedelembe, majd az egészségügyi, szociális ellátásban, illetve az oktatásban tudnak elhelyezkedni (Pajor, 2023).

2.3.3. A látássérült személyek családalapítása

A magyar társadalomról elmondható, hogy patriarchális berendezkedésű és tradicionális értékeket valló. Ennek következményeként a női szerepek uralkodó felfogása a hagyományos női szerepeket részesíti előnyben, úgymint a gyermeknevelés és a háztartás vezetése, bár napjainkra a dolgozó anya képe nagymértékben felváltotta a háztartásban dolgozó édesanya képét (Lendvai, 2019.)

A fogyatékossgal élő nőkről azonban eltérően vélekedik a többségi társadalom. Az anyaságot esetükben nem a társadalmi elvárásoknak való megfelelésként, hanem annak megszegéseként értelmezik. Ennek egyik oka lehet, hogy az anyai kompetenciájukat is megkérdőjelezzük, mivel gondozott szerepben tudják csak elképzelni a fogyatékossgal élő nőket; az anyai szerepnek pedig elengedhetetlen része a gondoskodás (Garland-Thomson 2005; Hernádi, 2015). Az anyaszerep megtagadásához hozzájárulhat az is, hogy a fogyatékossgal élő személyeket gyakran aszexualisként sztereotipizálják (Bogdan & Biklen, id. Gulya & Fehérvári, 2020; Lendvai, 2019).

A fogyatékos személyek gyermekvállalását jellemzően nem támogatják a magyarországi szakemberek sem (Győri, 2009).

Mindezekből megállapíthatjuk tehát, hogy a fogyatékossgal élő személyek számára a gyermekvállalás a társadalom által nehezítetté válhat.

3. Vizsgálat

Jelen vizsgálatban feltáró jellege miatt, nem hipotéziseket állítok fel, hanem kutatási kérdések kerülnek megfogalmazásra.

3.1. A vizsgálat céljai, kérdésfeltevések

A vizsgálat célja, hogy a nem fogyatékos fiatal felnőttek látássérüléssel és a látássérült személyekkel kapcsolatos tudását feltárjam, különös tekintettel a leggyakoribb előítéletekre, sztereotípiákra, attitűdökre. A vizsgálat során négy nagy témacsoportra fókuszálok és járok körül, melyek az interjúalanyok személyes élményei és kapcsolatai látássérült- és más fogyatékosággal élő személyekkel, az integrált nevelés-oktatás, a munkavállalás és a családalapítás. A vizsgálat további célja, hogy a kapott eredményekkel olyan háttérinformációkhoz jussak, mely segítséget jelenthet a felsőoktatásban történő, fogyatékosággal kapcsolatos szemléletformálás megsegítéséhez.

Kutatásommal az alábbi kérdéseket tárom fel:

1. Melyek a nem fogyatékos fiatal felnőttekben élő, látássérült személyekkel és a látássérüléssel kapcsolatos leggyakoribb sztereotípiák és miszkoncepciók?
2. Melyek a nem fogyatékos fiatal felnőttek, látássérült személyekkel szembeni általános attitűdjei?
3. Mit gondolnak a nem fogyatékos fiatal felnőttek a látássérült gyermekek integrált neveléséről-oktatásáról?
4. A nem fogyatékos fiatal felnőttek mely szakmákat, munkaköröket tartják a látássérült személyek által elvégezhetőnek?
5. Hogyan gondolkodnak a nem fogyatékos fiatal felnőttek a látássérült személyek családalapításáról?
6. Milyen összefüggések fedezhetők fel a megkérdezett személyek látássérülésről való tudása és attitűdje között?

Dolgozatomban az általam felvett interjúkból nyert, fentebb ismertetett területekre vonatkozó adatokat mutatom be.

3.2. A vizsgálati módszer

Kutatásom során nem fogyatékos fiatal felnőttek látássérüléssel és látássérült személyekkel kapcsolatos általános tájékozottságát és attitűdjét igyekeztem megismerni, a terepkutatás módszereivel. Mivel dolgozatomban feltáró jellegű, illetve nem egzakt tényeket, hanem a vizsgálati

személyek egyéni tapasztalatait, a kutatási témához kapcsolódó tudásukat és attitűdjüket kívántam felderíteni, ezért kvalitatív kutatási technikát választottam (Szabolcs, 1999).

Az interjúalanyok felkutatását a saját ismerőseim körében kezdtem, majd közösségi médián lévő csoportokban kerestem további interjúalanyokat, végül hólabda módszerrel találtam meg az utolsó személyeket. Ebből kifolyólag a személyes interjút három interjúalannal online, hanghívásban, hét fővel személyes találkozás során tudtam felvenni. Félig strukturált interjút vettem fel tíz fővel. A félig strukturált interjúk előnye a rugalmasság, aminek köszönhetően az előre megkonstruált kérdéseken túl adott interjú során felmerülő új, fontos témák is kifejtésre kerülhetnek (Molnár, 2010).

Egy interjúk időtartama 13 és 28 perc között volt, az átlag időtartam 18 perc körül alakult. Az interjúkat legépeltem, majd az így létrejött mintegy 32 000 szavas szövegtörzset manuálisan elemeztem, minden témakört, altémakört, illetve választípust jól megkülönböztethető színekkel láttam el, az adatokat táblázatokban összesítettem, majd értelmeztem.

Az interjúk hangfelvételébe, illetve dolgozatomban való elemzésébe valamennyi interjúalany írásban beleegyezett. Az interjúfelvételekhez és a legévelt interjúkhoz egyedül én fértem hozzá, az interjúfelvételeket közvetlenül a dolgozat leadása előtt töröltem. Az interjúk felvétele és feldolgozása során a kutatásetikai szabályok maximálisan betartásra kerültek.

3.2.1. Az interjútechnika

Az egyes kutatók egymástól eltérő szemlélettel viszonyulnak a kvalitatív interjútechnikához. A szakirodalom általában a tények megszerzését célzó neopozitvista vagy az interjúalanyok tapasztalatait és azok jelentésének megfigyelését célzó interpretatív nézetek kategóriáira osztja az eltérő perspektívákat (Langley & Meziani, 2020.) A teljesség igénye nélkül megkülönböztetik továbbá a konstrukcionista, illetve transzformatív hozzáállást (Roulston id. Langley & Meziani, 2020). E felosztás szerint a kutatásom interpretatív jellegű, transzformatív elemekkel. Interpretatív, mivel az interjúalanyok személyes tapasztalatai jelentős szerepet kaptak a kutatás során, és ezen személyes tapasztalatok megosztásának módjából számos fontos információt kinyertem. Továbbá transzformatív elemek jelennek meg vizsgálatomban, mivel esetenként az egyes kérdések új ötletek megfogalmazására készítették az interjúalanyokat.

A kvalitatív interjúk előnye továbbá, hogy egy olyan kapcsolatot teremtenek a kutató és a vizsgálati személy között, amelyben kettejük személyisége tükröződhet (Szabolcs, 1999). Ennek köszönhetően nyitottság jellemzi a kvalitatív interjútechnikát, aminek köszönhetően a kutatási téma új aspektusait tárhatjuk fel (Kvale, id. Füller, 2018).

3.2.2. Az interjúvázlat

Az interjúvázlat célja félig strukturált interjúk esetében az, hogy segítségével megtartsuk a diskurzus fókuszát, adjunk egyfajta strukturát minden egyes interjúnak anélkül, ugyanakkor ez a vázlat helyet hagy a rugalmasságra is. Ennek megfelelően az interjúvázlatom eldöntendő és nyitott kérdéseket, illetve az eltérő válaszokhoz társítható tisztázó kérdéseket egyaránt tartalmazott (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021).

Az interjúvázlat négy nagy témakört tartalmazott: az interjúalanyok személyes élményeit és kapcsolatait látássérült- és más fogyatékossgal élő személyekkel, a látássérült gyermekek integrált nevelését-oktatását, a látássérült személyek munkavállalását, illetve családalapítását.

3.2.3. A vizsgálati minta

A vizsgálatban tíz fő vett részt, öt nő (1., 2., 3., 6., 7.), három férfi (8., 9., 10.), két fő „egyéb” nemű személy (4., 5.). A nemi arány elemzésekor kiemelendő, hogy a nemi identitás meghatározásában megjelent az „egyéb” gender jelző, mely korábbi, fogyatékos személyekkel szembeni attitűd vizsgálatokban (pl. Luck, 2011; Barr & Bracchitta, 2015) még nem olvasható. Ezért fontosnak tartottam, hogy őket külön kategóriaként kezeljem, és ne vonjam őket egybe a kromoszomális neműkkel megegyező csoporttal.

A vizsgálati minta 20-29 év közötti személyekből állt, az életkori átlag 24;8 év (SD=3;6 év) volt.

A tíz megkérdezett vizsgálati személy (továbbiakban v. sz.) közül négy fő rendelkezik érettségivel, három fő szakmával. Egy fő alapképzésben, míg két fő mesterképzésben szerzett felsőfokú végzettséget. Az interjúfelvétel időszakában egy fő teljes munkaidőben dolgozott, négy fő teljes időben tanult. Öt fő a tanulmányaival párhuzamosan munkát is vállalt. A legalacsonyabb iskolai végzettségű személy érettségivel rendelkezett és nem tanult tovább, a legmagasabb iskolai végzettségű személy mesterdiplomával rendelkezett, és a doktori iskolát végezte. Legmagasabb iskolai végzettség tekintetében a részletes adatok a következők: négy fő legmagasabb iskolai végzettsége érettségi, akik közül egy fő nem tanult tovább (4.), három fő egyetemi alapképzésben vett részt (7., 9., 10.). Három fő rendelkezett szakmai képesítéssel (2., 3., 5.), akik közül egy fő technikumi végzettséget szerzett, és a munkahelye által elérhetővé tett továbbképzéseken vett részt (2.); egy fő külföldi rendszerben, felnőttképzésben tanult tovább (3.), egy fő egyetemi alapképzésben vett részt (5.). Egy fő legmagasabb iskolai végzettsége egyetemi alapképzés (6.). Ő egyetemi mesterképzési tanulmányait megkezdte, ám az interjú felvételének idejében éppen szüneteltette. Két fő legmagasabb iskolai végzettsége egyetemi

mesterképzés volt (1., 8.). Közülük egy fő dolgozott (8.), egy fő doktori képzésben folytatta tanulmányait (1.).

A v. sz.-ek az ország különböző részeiről származtak. Közülük jelenleg egy fő lakik külföldön (3.), négy fő Budapesten (1., 5., 7., 8.), egy fő Budapesten, illetve egy Pest vármegyei városban (9.). Két fő vidéki megyeszékhelyen (2., 6.), egy fő Pest vármegyei városban (4.), egy fő pedig Pest vármegyei községben (10.) él. Gyermekkorát azonban egyik v. sz. sem a fővárosban töltötte. Egy fő vidéki megyeszékhelyet (1.), egy fő egy vidéki megyeszékhelyet és egy Bács-Kiskun vármegyei községet (2.), egy fő egy Baranya vármegyei várost és vidéki megyeszékhelyet (6.), három fő egy Pest vármegyei várost (4., 8., 9.) egy fő Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyei várost (5.), egy fő egy-egy Pest vármegyei nagyközséget és várost (7.) egy fő egy Somogy vármegyei nagyközséget (3.), egy fő pedig egy Pest vármegyei községet (10.) nevezett meg gyermekkor helyszínéül. A megyei eloszlás tehát a következő: öt fő (4., 7., 8., 9., 10.) Pest vármegyei, egy fő Hajdú-Bihar vármegyei (1.), egy fő Bács-Kiskun vármegyei (2.), egy fő Somogy vármegyei (3.), egy fő Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyei (5.) egy fő pedig Baranya vármegyei (6.) származású.

A v. sz.-ek eltérő tapasztalattal rendelkeztek a látássérülésről. Két főnek volt látássérült rokona, egy főnek „közvetett” rokona, egy főt két látássérült oktató is tanította. Hat fő először azt felelte, hogy nincs látássérült személy a környezetében. Közülük egy főnek volt egy látássérült személlyel közös egyetemi tárgya; egy főnek közvetlen rokona időközönként funkcionális látássérülést tapasztal (vezetés közben), de jogi és gyógypedagógiai szempontból nem minősült látássérültnek; két főnek élt látássérült személy a környezetében, de nem volt vele kapcsolata. Két fő egyáltalán nem tudott felidézni látássérült személyt a környezetéből.

A „másmilyen” fogyatékossgal (vagyis nem látássérüléssel) élő ismerősökkel kapcsolatban szintén eltérő tapasztalatokat szereztek a v. sz.-ek. Egy főnek a húga értelmileg akadályozott, unokatestvére hallássérült volt. Két főnek az általános iskolájában volt „kisegítő tagozat”. Közülük egyikőjük távoli rokona (édesanyja unokatestvére) halmozottan fogyatékos volt, unokaöccse autista. Egy főnek középiskolában a párhuzamos osztályába járt egy (számára ismeretlen) fogyatékossgal élő tanuló. Egy főnek középiskolában volt diszlexiás osztálytársa. Egy fő nyári táborokban önkéntesként találkozott értelmileg akadályozott és születési rendellenességgel élő gyermekekkel, illetve jelnyelvi tanulmányai során találkozott hallássérült személyekkel a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetségében. Három fő egyáltalán nem tudott felidézni nem látássérült, de fogyatékossgal élő személyt a környezetéből.

A v. sz.-ket az alábbi táblázat (1. táblázat) mutatja be. A születési idő mellett feltüntetésre került az interjúfelvételkor betöltött életkor is.

	nem	születési idő életkor	legmagasabb iskolai végzettség	tanul (tanulmány szintje)	dolgozik (munkakör)	látássérült ismerős	másmilyen fogyatékossággal élő ismerős
1.	nő	1994 29 év	diploma (gépészmérnök mesterképzés)	igen (doktori képzés, gépészmérnöki tudományok)	nem (de tanszéki ipari projektekben időnként részt vesz)	nincs ¹	nincs
2.	nő	1994 29 év	szakma (technikum, boltvezető kereskedő)	igen (banki belső képzések)	igen (banki ügyintéző)	nincs ²	édesanyja unokatestvére halmozottan fogyatékos volt, unokaöccse autista, általános iskolájában volt „kisegítő tagozat” többféle fogyatékossággal élő gyermekekkel
3.	nő	1996 27 év	szakma (OKJ, pénzügy és számviteli ügyintéző)	igen (továbbképzés külföldön)	igen (könyvelő)	nincs	húga értelmileg akadályozott, unokatestvére hallássérült, általános iskolában más osztályokba jártak hallássérült tanulók
4.	egyéb	2000 23 év	érettségi	nem	igen („szakirodalmi kutatómunka”)	nincs ³	nincs
5.	egyéb	2002 21 év	szakma (szakközépiskola, logisztikai technikus)	igen (egyetem, magyar szak, alapképzés)	nem	van (egyik tárgyát két látássérült oktató tartja)	jelenleg nincs, 9. osztályban volt két autista osztálytársa, általános iskolájában volt egy „kisegítő osztály”, alsó tagozatban volt azon a részen, mint ők, itt egy értelmileg akadályozott fiúval beszélgetett néha
6.	nő	1997 26 év	diploma (kommunikáció- és médiatudomány alapképzés)	igen (egyetem, esztétika mesterképzés, szünetel)	igen (adminisztráció egy nonprofit szervezetnél)	nincs ⁴	nincs ⁵

7.	nő	2001 22 év	érettségi	igen (egyetem, építészmérnök alapképzés)	nem	van (egyik (másod?)- unokatest vére vak)	jelenleg nincs ⁶ középiskolában párhuzamos osztályba járt egy fogyatékossgal élő lány, de nem tudja, milyen fogyatékossgal élt
8.	férfi	1994 29 év	diploma (gépészmérnök mesterképzés)	nem	igen (programozó)	van (egyik (másod?)- unokatest vére vak)	jelenleg nincs, középiskolában volt diszlexiás osztálytársa
9.	férfi	2003 20 év	érettségi	igen (egyetem, építőmérnök alapképzés)	igen (alkalmi munkák)	van (nem vérszerinti , távoli rokona vak)	gyermekkori dajkája lánya mozgássérült volt
10.	férfi	2001 22 év	érettségi	igen (egyetem, mentőtiszt alapképzés)	nem	nincs	közvetlen környezetében nincs, nyaranta olyan táborokban önkénteskedik, ahova értelmileg akadályozott és fejlődési rendellenességgel született gyermekek járnak, illetve jelnyelvi tanulmányai során találkozott hallássérült személyekkel

1. táblázat. A vizsgálati minta leíró statisztikája

¹A lakóhelye környékén szokott látni valakit fehérbottal közlekedni, de nincs vele személyes kapcsolata.

²Reggelente egy busszal jár egy vak férfival.

³Édesapja vezetéskor funkcionális látássérülést él meg, bár gyógypedagógiai és jogi értelemben nem látássérült.

⁴Egy egyetemi szabadon választható kurzuson volt egy látássérült hallgatótársa, illetve online is beszélgetett egy vak lánnyal.

⁵„Hmm, tudtommal nem. Bár azt tudom, hogy az autizmust azért kicsit lehet jobban maszkolni, szóval még az is lehet, de tudtommal nem.” (6.)

⁶„Az a tippem, hogy apukám diszlexiás (nevet), de nem tudok róla.” ... „Hát abból, ahogy helyesír (nevet zavartan), meg, ahogy így felolvas.” (7.)

3.3. Az interjúk elemzése

3.3.1. Személyes tapasztalatok látássérült személyekkel kapcsolatban

Az első kérdésem az volt, hogy a v. sz.-ek környezetében él-e látássérült személy. Erre hat fő (1., 2., 3., 4., 6., 10.) nemmel felel. Közülük két fő (1., 2.) említette, hogy szoktak látni egy látássérült személyt, aki fehér bottal közlekedik, illetve, akivel egy busszal közlekednek, de személyes kapcsolatot egyikük sem ápolt az említett személlyel. Egy főnek volt régebben egy közös egyetemi kurzusa egy vak személlyel (6.), egy fő (4.) pedig arról számolt be, hogy édesapja bizonyos helyzetekben (vezetéskor) funkcionális látássérülést él meg, de jogi és gyógypedagógiai szempontból ő nem minősül látássérültnek. *„Amúgy tehát... valszeg ez úgy számít, hogy „nem [látássérült]”, de azt tudom egyébként, hogy azt mondja apám, hogy ő ilyen „szellemképesen” lát egyébként.” ... “Hát úgy írja le, ő hívja szellemképesnek, és akkor úgy írja le valahogy, mintha ott lenne egy második valami itt mellette egy kicsit, és ez hogyha fáradt, akkor a vezetésben tudna nehézséget okozni. A kocsi vezetésben.”* (4.) Két fő egyáltalán nem tudott felidézni látássérült személyt a környezetéből (1., 10.).

Az vizsgálati személyek közül egy fő egyetemi környezetben találkozott látássérült személyekkel (5.). *„...van egy óráim, amit két látássérült oktató tart.” ... „Ez a fogyatékoság kulturális ábrázolásairól szól és van egy kritikai reflexiók része, hogy vitatkozunk ilyen témában: fogyatékoságtudományi témák főleg. Van benne ilyen műelemzős rész, hogy így feladnak nekünk filmeket vagy szövegeket, amiket el kell olvasni és ezekről beszélünk fogyatékoságtudományi szempontból, hogy hogyan ábrázolják a fogyatékoságot a filmekben.”*

Két személynek az egyik unokatestvére vak (7., 8.), egy főnek pedig a tágabb családi körében, a nem vérszerinti rokonai között él egy vak személy (9.). Fontosnak tartom megemlíteni, hogy ez a személy mindhárom, előbb említett v. sz.-nek közös rokona. Ennek ellenére (7.) és (8.) hasonlóan, (9.) azonban tőlük némileg eltérő módon jellemezte őt:

„Hát, családi eseményeken szoktunk általában találkozni, ugyanolyan a kapcsolatom, mint általában a legtöbb unokatestvéremmel, hogy jó, de külön nem szoktunk találkozni.” (7.)

„Jó... nagyon jófej, de így... nincs semmi különleges nincs a kapcsolatunkban a többi unokatestvéremhez képest. Tehát hogy attól még, hogy ő vak, ő teljes értékű tagja az ottani közösségi dolgoknak. nyilván vannak öhm ...nem tud minden, nem tehát nyilván vak és ez egy „dolog”, de amikor ott az általános nem tudom, az ilyen közösségi dolgokat csináljuk, akkor az így nem nyilvánul meg semmiben amúgy. Mert közben meg ilyen szuper jófej, meg ilyen nagyon kis csibész, és mindig mindenkinek így „beszól”, és így ...szóval semmilyen ...az ilyen praktikus,

operatív jellegű dolgokon kívül semmiben nem nyilvánul meg ez, hogy ő vakként vesz részt ezeken az eseményeken. Igen.” (8.)

„Azt nem tudom, hogy teljesen vak-e... viszont neki ez a viselkedésére meg a kinézetére is nagy hatással van, szal a vakságon túl, úgy gondolom, hogy még más problémái is kialakultak.” (...)

„Hát nagyon ritkán szoktam vele találkozni, egy évben mindössze egyszer vagy kétszer.... Nem szoktam vele nagyon sokat beszélgetni, csak egy pár mondatot szoktunk váltani. De egyébként nagyon humoros srácról van szó, és légtornászik a vaksága ellenére, mégpedig, ha jól tudom, nagyon profi szinten. És egyébként teljesen rendes srácról van szó, én úgy gondolom.” (9.)

Ezután megkértem, hogy meséljen nekem azokról az „egyéb problémákról”, amik a rokonánál kialakulhattak. Így felelt:

„Ja, igen, hogy néha nagyon lelkes, túl lelkes lesz néhány dolog miatt, meg olyankor szólal meg, amikor nem illik, szal így a viselkedésével van egy-két gond, de egyáltalán nem vészes gondok. A beszédkészsége se tökéletes, illetve a kinézete az arcának más, mint egy normális emberé.” (9.)

Összefoglalva tehát (7.) és (8.) nem tesz különbséget látássérült unokatestvérük és a többi unokatestvérük között, mindannyiukkal hasonlóan ítélik meg a viszonyukat, látásállapotuktól függetlenül. (8.) némileg hosszabban és csapongva járta körbe azt, hogy a „*praktikus, operatív jellegű dolgokon*” (8.) kívül nem nyilvánul meg a családi találkozók az, hogy egyik unokatestvére vak, és a közösség teljes értékű tagjának tartja őt, személyiségét „jófejként” és „csibészként” jellemzi.

(9.) jellemzésében és attitűdjében azonban már megjelennek bizonyos sztereotip elemek. Arról számol be, hogy ismerőse látásállapota „*viselkedésére meg a kinézetére is nagy hatással van*” (9.), amiből arra következtet, hogy „*más problémái is kialakultak*” (9.). Ismerőse személyiségét pozitívan jellemzi, humorosnak és „rendesnek” tartja, illetve kiemeli egyik nagy teljesítményét is, azonban utóbbit is úgy vezeti fel, hogy ismerőse „vaksága ellenére” légtornászik.

Mivel (7.) és (8.) nem számolt be arról, hogy unokatestvérük bárminemű társuló fogyatékossággal rendelkezne, ki akartam deríteni, (9.) egészen pontosan mire gondol, így megkértem, hogy meséljen azokról az egyéb problémákról, amik az ő véleménye szerint ismerősénél kialakulhattak. Itt bizonyos, az átlagtól eltérő viselkedési elemeket említett meg: túlzott lelkesedést, nem megfelelő vagy illendő helyzetben történő megszólalást, nem specifikált kisebb, viselkedési gondokat, továbbá ismerőse beszédkészségét sem érzi hibátlannak. Továbbá (9.) megállapította, hogy ismerőse látássérülése kihat a kinézetére is. Azonban (9.) ezt olyan összehasonlításban találta, melyben a fiktív, általános kategóriaként használt „*normális ember*” arcberendezésével állítja szembe ismerőséét, melyből arra

következtetek, hogy a „*normális ember*” ebben a kontextusban a nem fogyatékos embereket jelenti (9.) számára, mely diszkriminatív hozzáállást tükröz.

3.3.2. Személyes tapasztalatok nem látássérült, de fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatban

Fontosnak tartottam megkérdezni az interjúalanyokat arról is, hogy nem látássérüléssel élő rokonokkal, iskola- vagy munkatársakkal, barátokkal vagy egyéb ismerősökkel rendelkeznek-e. Ennek oka, hogy fel akartam deríteni, hogy a látássérült emberekkel és a látássérüléssel szembeni attitűdjükre miként hatnak ki általánosságban véve a fogyatékossgal élő emberekkel szerzett személyes tapasztalatok, és hogy ez mennyire egybevágó azzal, amit a meglévő szakirodalmak elemzésekor találtam.

A v. sz.-ek közül hárman állították azt, hogy nincs nem látássérüléssel élő ismerősük (1., 4., 6.), azonban egyikük (6.) megemlítette, hogy lehetett a környezetében autizmussal élő személy anélkül, hogy ő azt észrevette volna: „*Bár azt tudom, hogy az autizmust azért kicsit lehet jobban maszkolni, szóval még az is lehet, de tudtommal nem*” (6).

További négy v. sz. számolt be arról, hogy jelenleg nincsenek nem látássérüléssel élő ismerősei, ám a múltban volt legalább egy (5., 7., 8., 9.).

Két interjúalany beszélt arról, hogy általános iskolájában volt párhuzamos „kisegítő osztály” (2., 5.). (2.) emlékezete szerint az ő iskolájában „mindenféle”, sajátos nevelési igényű gyermek vegyesen járt oda, (5.) pedig egy értelmileg akadályozott fiút idézett fel, aki a párhuzamos osztályba járt, és akivel néha beszélgetett a szünetekben. Mindketten lokális integrációról számoltak be, mely szerint egy épületbe jártak velük a sajátos nevelési igényű tanulók, de nem tanultak közösen. További egy fő (3.) arra emlékezett, hogy általános iskolában, párhuzamos osztályokba járt több hallássérült tanuló.

Egy interjúalany (5.) középiskola első osztályában volt két autista osztálytársa, akikkel különböző, de összességében véve pozitív jellegű kapcsolata volt: „*...kilencedikben két autista osztálytársam így volt, és velük is amúgy tök jól kijöttem.*” ... „*Hát az egyikükkel tudtam beszélgetni... hát olyan szinten állt a spektrumon, hogy ő igényelte ezt, és tök jól el tudtunk beszélgetni, a másikkal nem beszélgettem annyit. Hát, neki fennállt egy helyzet, hogy magántanulónak kellett lennie, és akkor így... volt ilyen tanulószoba a suliban, és akkor hozzám járt be az anyukájával és akkor tőlem kérték el a házit...*” (5.)

A v. sz.-ek közül egy fő (8.) emlékezett arra, hogy középiskolában volt egy diszlexiás osztálytársa, és felidézett egy negatív élményt, ami ezt az osztálytársát az iskolában egy pedagógus által érte. „*Hát erre a diszlexiára azért emlékszem, mert volt egy diszlexiás*

osztálytársam, és őt így a magyartanár az rendesen így... szívatva ezzel, hogy így nem tudta kimondani, hogy "Balatonakarattya" és tízszer próbálta meg az osztály előtt és mindenki előtt..." (8.)

Kérdésemre azt is fel tudta idézni, milyen élmény volt számára, külső szemlélőként az előbb leírt helyzetet: „...nyilván ez így feltűnt nekem, hogy ez így nem valami szép ... nem tudom, most már érzékenyebb vagyok erre, mint akkor amilyen érzékeny voltam abban a közegben... Akkor ott, abban a közegben ez nem annyira tűnt fel nekem, hogy mert most ez mindennapos volt, hogy a tanárok ilyen módon alkalmazzák a pedagógiát.” (8.)

Különösen fontosnak tartom kiemelni, hogy (8.) szerint azért nem tűnt neki fel kiugróan az osztálytársát érő inzultus, mivel mindennaposak voltak az „ilyen jellegű”, vagyis – a példa alapján – a tanulókat megszégyenítő, negatív pedagógiai módszerek.

Ugyanez a v. sz. arra a kérdésre, hogy jelenleg él-e a környezetében nem látássérüléssel élő személy, nemmel válaszolt, ám később egy munkavállalással kapcsolatos kérdésnél szóba hozta, hogy egyik munkatársa egyoldali, alsó végtaghiánnyal él. Érdekes megfigyelni, hogy ez a munkatárs a jelek szerint nem fogyatékossgal élő ismerősként él (8.) elméjében, mivel az interjú rá vonatkozó részében sem ekként hivatkozott rá, azonban mégis releváns hasonlatként említette azt, hogyan oldja meg ez a munkatársa bizonyos problémáit.

„Hát nem tudom, én csak ilyen praktikus dolgokra gondolok, amiket így meg lehet oldani az életben. Tehát hogy... most így van egy munkatársam, akinek izé, nincs egy lába, és akkor ilyen mankóval jár, és akkor neki az ajtót kinyitnia tudom, hogy ilyen tök nehéz néha... Vagy neki például az tök nagy nehézség, hogy egy app-pal lehet kinyitni az ajtót, tudod így izé, és, és neki például az nehezebb... hogy ott akkor előveszi a telefonját, akkor megtámaszkodik a falon, ott nem tudom izé, hogy hozza a cuccát, stb...” (8.) Arra a kérdésemre adta ezt a feleletet, amelyben az iránt érdeklődtem, hogy mit gondol, milyen nehézségekbe ütközhet egy látássérült szülő, és ezután tért rá a kérdés megválaszolására. Ez úgy vélem, hogy a (8.)-tól származtatott korábbi, rokonára vonatkozó idézettel együtt arra utal, hogy (8.) elsődlegesen a fizikai akadályokat tekinti nehézségnek.

Más v. sz. nem számolt be középiskolai, fogyatékossgal élő osztálytársáról, egy fő (7.) azonban felidézte, hogy egy párhuzamos osztályba járt egy fogyatékos tanuló, bár azt nem tudta, milyen fajta fogyatékossgal élt: „*Én Waldorfba jártam [gimnáziumba] és oda a másik osztályba járt egy lány, aki tudom, hogy valamilyen fogyatékossgal él, de azt nem tudom, hogy milyen.*” (7). Kifejtette azt is, hogy a Waldorf iskolákba fel szoktak venni fogyatékossgal élő tanulókat, azzal a céllal, hogy beilleszkedjenek a közösségbe. Ezzel a szociális integrációt írta le.

A korábban említett v. sz.-ek közül, akik jelenleg nem rendelkeznek nem látássérült ismerőssel, ám korábban találkoztak velük, csupán egy fő (9.) ismertsége nem köthető valamely oktatási intézményhez:

„Öööh, gyerekkorunkban a dajkánknak a lánya, őneki testi fogyatékosága volt, és tolószékes volt, emellett mentálisan sem volt teljesen ép, úgy gondolom. De... kicsiként emlékszem, hogy néha félttem tőle, mert hát kisgyerek voltam és nem szoktunk ilyeneket látni, de viszont segített abban, hogy felnőtt koromra – úgy gondolom –, hogy mivel gyerekkorom óta találkoztam tolószékes emberrel, és beszélgettem vele, emiatt ugyanúgy teljes értékű emberként tudok tekinteni azokra, akik valamilyen fogyatékosággal élnek...” (9.)

(9.) válaszaiban mind a két, általa ismert testi fogyatékosággal élő személy esetén beszámol arról, hogy viselkedésbeli vagy „mentális” sérülést is gyanít náluk, habár csupán a fizikai fogyatékoságuk tényében biztos. Ez Hunt & Hunt (id. Barr & Brachitta, 2015) azon felvetését juttatja eszembe, miszerint a többségi személyek esetenként a fizikai fogyatékoság észlelésén túlmenően úgy élik meg, mintha a testi fogyatékosággal élő személy alacsonyabb intelligenciával vagy társas készségekkel rendelkezne, akkor is, ha ez nem feltétlenül igaz. Felmerül bennem, hogy (9.) esetében ezt a jelenséget látjuk, azonban ennek megbizonyosodásához további kutatásra lenne szükség.

Összesen három v. sz. (2., 3., 10.) rendelkezik nem látássérült ismerőssel.

Egyiküknek (3.) a húga értelmileg akadályozott, illetve egyik unokatestvére hallássérült. *„Kistesómnak van értelmi fogyatékosága, vele tesós a kapcsolatam, tehát együtt nőttünk fel, illetve az unokatestvéremnek van hallássérülése, ő még elég fiatal, hat éves. Pár éve derült ki, hogy folyamatosan műtétekre jár, meg hallókészüléke van, de sajnos kidobja a füle és folyton begyullad neki, úgyhogy ő mg így „problémás” szegény.” (3.)*

Arra a kérdésemre, miszerint a személyes tapasztalatai befolyásolják-e a tudását vagy a hozzáállását, a következő feleletet adta:

„Szerintem az empátiámat növelte, de egyébként a tudásomat szerintem egyáltalán nem befolyásolta, maximum ennél a két specifikus esetről van egy kicsit nagyobb rálátásom....” (3.)

Másikuknak (2.), két, nem látási fogyatékosággal élő családtagja van: alsó tagozatos, autizmussal élő unokaöccse, illetve édesanyja néhai, halmozottan fogyatékos unokatestvére. Családtagjai fogyatékoságát (2.) mindkét esetben az említett rokonai születési körülményeihez kapcsolta.

„...hát, ő már sajnos elhunyt, ilyen... hát ő nagyon sok mindennel született, a születésnél komplikációk voltak, és abból fejlődött ez ki, vagy nem tudom, ezt hogy mondják. Meg az

unokaöcsém, nála is a születésnél volt valami és ebből lett, hogy autista lett, igazából azt mondják.” (2.)

A kapcsolattartásuk (2.) válaszai alapján elsősorban idői és helyi tényezőktől függ.

(2.) válaszai nem indikálták, hogy rokonai fogyatékosága befolyásolta volna azt, milyen gyakorisággal találkoznak egymással.

Utolsó v. sz. (10.) arra a kérdésre, miszerint rendelkezik-e nem látássérült, fogyatékosággal élő ismerősökkel, először nemmel felelt. A tágabb környezetére rákérdezve pedig a következő feleletet adta:

„Van, vannak többen, én nyaranta táborokban szoktam szervezni meg segédkezni, és akkor ott többen vannak, akik valamilyen fejlődési rendellenességgel születtek vagy fogyatékosággal élők, tehát értelmi fogyatékosággal élők, úgyhogy ott egész sok személlyel is találkozom.” (10.)

Fontosnak tartom megemlíteni emellett, hogy (10.)-et egy jelnyelvtanfolyami csoportban ismertem meg és kértem fel az interjúra, a jelnyelvtanfolyamokat pedig hallássérült személyek tartják. Bár (10.) nem említette meg az akkori vagy korábbi oktatóinkat, amikor én szóba hoztam az egyesületet, ahol tanulunk, akkor rábólintott, hogy *„Igen, szintén a SINOSZ is.” (10.)* Ezzel arra világított rá a vele felvett interjú, hogy nem biztos, hogy minden v. sz.-nek eszébe jutott minden környezetében élő, fogyatékosággal élő személlyel való kapcsolata, aminek számos oka lehet. A (8.) v.sz.-el felvett interjú során szintén találkoztunk ezzel a jelenséggel az egyik munkatársa kapcsán.

Mindezeket összefoglalva három (1., 4., 6.) v. sz.-nek nincs nem látássérült, fogyatékosággal élő családtagja, barátja, munkatársa vagy egyéb ismerőse (továbbiakban: ismerőse), bár egyikük (6.) hozzátette, hogy lehet, hogy csupán nincs tudomása róla, hogy valamely ismerőse autista lehet. Hárman találkoztak általános iskolás korukban fogyatékosággal élő tanuló társakkal (2., 3., 5.), akik közül egyikük hallássérült tanulók integrációját (3.) kettejük (2., 5.) pedig értelmileg akadályozott, illetve „mindenféle” sajátos nevelési igényű tanuló párhuzamos, speciális osztályban megvalósuló lokális integrációját írta körül. Egyiküknek (5.) középiskola első osztályában voltak autista osztálytársai, akikkel pozitív viszonyt ápolt. Egy v. sz. (6.) számolt be arról, hogy középiskolában egy párhuzamos osztályba járt egy számára ismeretlen fogyatékosággal élő tanuló. Két főnek (2., 3.) él a családjában fogyatékosággal élő személy, egyiküknek (2.) unokaöccse autista, illetve édesanyja elhunyt unokatestvére halmozottan fogyatékos volt, másikuk (3.) húga értelmileg akadályozott. Két fő (9., 10.) számolt be iskolán és családon kívül szerzett fogyatékosággal élő ismerősökről, (9.) esetében a dajkája néhai lánya volt mozgássérült, (10.) pedig tábori önkéntesség során találkozott

születési rendellenességgel élő és értelmileg akadályozott gyermekekkel, továbbá jelnyelvi tanulmányai során hallássérült személyekkel teremtett kapcsolatot.

Egyetlen v. sz. sem számolt be negatív kapcsolatokról, ehhez a legközelebb (10.) azon emléke állt, miszerint gyermekkorában néha félt dajkája lányától, amit azzal magyarázott, hogy „*...mert hát kisgyerek voltam és nem szoktunk ilyeneket látni ...*” (10). Ugyanakkor ő maga is attitűdformálóként éli meg a személyes tapasztalatokat – „*...emiatt ugyanúgy teljes értékű emberként tudok tekinteni azokra, akik valamilyen fogyatékossgal élnek...*” (10.) –, annak ellenére, hogy a személyes szótárában még jelen vannak idejétmúlt kifejezések (lásd: „tolószékes”).

3.3.3. Vélemények a látássérült gyermekek integrált neveléséről és oktatásáról

3.3.3.1 Gondolatok az integráció személyi feltételeiről

Az integráció személyi feltételei közül egy v. sz. (1.) emelte ki azt, hogy külön foglalkozásokkal segítsenek a vak gyermeknek (már óvodában) elsajátítani a fehérbottal való közlekedést, majd később iskolában a Braille írás-olvasást, ezzel lényegében az utazó gyógypedagógus munkáját írva le. Azt, hogy egy látássérült tanulónak a tájékozódást és közlekedést külön el kell sajátítania, egy másik v. sz. (10.) is megemlítette, illetve ő bizonyos mindennapos tevékenységek, úgymint a háztartáson belüli munkák, elsajátítására is kitért:

„Hát azért a... valószínűleg a mindennapi életben is van egy csomó olyan dolog, ami nekünk teljesen természetesen jön, de ... de nekik nem teljesen, például egy ... mindennapi közlekedés, tájékozódás, vagy esetlen csak a, az otthoni közlekedés vagy ...a mindennapi háztartási munkáknak az elvégzése is valószínűleg.. azt külön kell megtanulni. De, aki egy ilyen fogyatékossgal született, annak persze teljesen más már a kezdetektől fogva, hogy hogy vesz részt, meg hogy tud ebben ...kiteljesedni meg teljes életet élni.” (10).

Egy v. sz. (2.) beszélt arról, hogy fontosnak tartja, hogy a felnőttek támogassák a látássérült tanulót, ha bármilyen segítséget igényel. Ő kiemelte, hogy ezt azért tartja fontosnak, mert a többi gyermek nem biztos, hogy segítene a látássérült tanulónak.

A látássérült tanuló személyi segítségét három másik v. sz. (3., 9., 10.) is megemlítette. Egyikük (3.) arról beszélt, hogy kezdetben a tájékozódásban igényelne a látássérült tanuló segítséget, illetve ő fontosnak tartotta azt is, hogy a pedagógus külön oda tudjon figyelni erre a tanulóra, amiben egy alacsonyabb osztálylétszám is segítene. Míg egy másik v. sz. (10.) általánosságban véve beszélt a látássérült tanuló megsegítéséről, majd példaként az írás-olvasás tanítását hozta fel:

„...hogya van megfelelő segítség neki a különböző területeken, teszem azt az írás-olvasás oktatás egészen másképp nézne ki, de hogya ezek a feltételek adottak, akkor nem látok benne gondot, hogy ne lehetne ezt megoldani.” (10.)

A harmadik v. sz. (9.) egy külön tanárt tartana nagy segítségnek, aki *„ért a látássérüléshez”*, azonban egyetlen egyszer sem hívta ezt a tanárt gyógypedagógusnak, gyógypedagógiai- vagy pedagógiai asszisztensnek. Először *„speces tanárként”* majd tanárként hivatkozott rá:

„Ööö... Nem hiszem, hogy van külön gyógypedagógusuk [az integráló iskolának]. És így belegondolva azt akartam még mondani, hogy van egy speces tanár, aki ehhez ért.” (9.)

A kérdésemre, hogy mit ért *„speces tanár”* alatt, a következőt felelte:

„Szerintem, hát egy... egy olyan tanár, aki ért ahhoz, hogy hogyan kell a látássérülttel foglalkozni. Erre gondoltam, és az elején nyilván az első hetekben én úgy gondolom, hogy ott kéne lennie vele az órán is mondjuk... De az ilyen külön programokon ott egyáltalán nem, mert szerintem a gyerekek a közösségi életén rontana, meg egy idő után szerintem hagynia kell a gyereket, hogy egyedül járjon órákra, de hogya valami segítségre van szüksége, akkor hozzá tudjon fordulni. Vagy ha a tanárnak van valami segítsége abban, hogy ezt hogyan magyarázza el a gyerekeknek, akkor az is ehhez a külön tanárhoz fordulni.” (9.)

(9.) leírása arról a tanárról, aki ért a látássérült személyekkel való foglalkozáshoz egyértelműen egy látássérültek pedagógiája szakirányos gyógypedagógusra illik, bár nem így nevezi őt. Érdekesnek tartom, hogy (9.) azért gondolt arra, hogy a tanórán kívüli tevékenységeken ne legyen jelen ez a pedagógus, mert véleménye szerint az rontana a látássérült tanuló közösségi életén, amiben van realitás. Pozitívnak tartom, hogy (9.) a látássérült tanuló önállóságának fokozatos növelését fogalmazza meg az általa leírt segítő pedagógus fokozatos elmaradásával, ugyanakkor fontosnak tartja azt is, hogy szükség esetén legyen kihez fordulnia mind a látássérült tanulónak, mind a többségi pedagógusoknak.

A sikeres integráció egyik fontos feltétele a befogadó és támogató közeg (Lendvai et al., 2019). Az interjúalanyok közül egyvalaki emelte ki az iskola hozzáállását (3.) mint fontos tényezőt, illetve hárman beszéltek közvetlen vagy közvetve az érzékenyítésről (3., 7., 8.):

„Hát az az iskola hozzáállásától is függ. Nyilván az osztálytársait is érzékenyíteni kell, hogy álljanak hozzá ...” (3.)

„Hát igen odafigyelés, meg nyilván érzékenyítés a gyerekek számára mert azért ezzel nehéz bánni elsőre szerintem.” (7.)

„... tehát, hogy gondolom akkor valamennyit foglalkozni kell emiatt a többi gyerekekkel is, hogy ne legyen kiközösítve, tehát gondolom ez nyilván attól is függ, hogy milyen az az adott iskola,

ahova beilleszkedne ... mert már egy diszlexia az lehet, hogy egy másik jellegű ilyen „deviancia” – most sajnálom, de így fogalmaztam – de tehát ehhez egy olyan közeg kell, ahol ezt elfogadják, igen.” (8.)

Az érzékenyítést, mint feltételt nem említette ugyan, de az integrációt hátráltató tényezőként három v. sz. (2., 6., 9.) is szóba hozta valamilyen módon a gyermekek negatív hozzáállását.

Egyikük (6.) három különféle negatív viselkedést is kiemelt, amivel egy integráltan tanuló látássérült gyermek is szembesülhet a többségi osztályközösségben:

„...én legalábbis arra gondolnék, hogy [a látássérült tanuló] könnyen célpont lehet, vagy ha nem is feltétlenül a bántalmazásé, de mindenképpen a távolságtartásé és a kirekesztésé.” (6.)

A bántalmazó viselkedésre (2.) jóval szókimondóbban utalt. Ő már az első kérdésemre, miszerint egy látássérült gyermek képes lenne-e integrációban tanulni, megemlítette ezt a társas tényezőt:

„Igen. Szerintem képes lenne. Meg nem az a kérdés, hogy ő képes lenne-e, hanem hogy... a gyerekek genyók, igazából. Itt a többi gyerekkel lenne a probléma valószínűleg.” (2.)

Majd, amikor a sikeres integráció feltételeiről kérdeztem, ismételten kitért erre. Továbbá (2.) korosztályonként eltérő reakciókra számít, a fiatalabb, például általános iskolás korosztályt befogadóbbnak tartja, mint a középiskolás tanulókat.

Ennek éles ellentétét állította (9.):

„Oviba járni szerintem azért lehet nehéz, mert a gyerekek nagyon kinéznék.” ... „Iskolás gyerekek már értelmesebbek is, szal ha egy iskola eléggé felkészült erre, elég modern, akkor szerintem annak sincs akadálya [az integrációnak].” (9.)

Indoklásaik alapján (2.), bár általánosságban véve sem tartja a gyermekeket befogadónak, a tinédzser korosztályt érzelmi alapon tartja kirekesztőbbnek, míg (9.) a gyermekek értelmi képességeinek fejlődéséhez kapcsolja a befogadó attitűdöt. Saját magát is belehelyezte ebbe a fiktív helyzetbe: *„Én, én is biztos négy-öt évesen, ha megláttam volna, hogy ez az ovistársam vak, furán néztem volna, pedig most már nem néznék furán. Szóval, hogy a gyerekek, pláne az ismeretlentől, izé... meg vannak ijedve, persze.” (9.)* Az, hogy (9.) az ismeretlentől való félelemmel is összekapcsolta azt, hogy elképzelése szerint miért reagálhatnának az óvodás korú gyermekek rosszabbul egy vak csoporttársra, mint az iskolások egy vak osztálytársra, egybevág azzal, hogy az idő előrehaladtával – ahogy a gyermekek egyre reziliensebbekké válnak a változással szemben – a látássérült osztálytársak pozitívabb fogadtatására számít.

Illetve fontosnak tartom megemlíteni, hogy (9.) ebben a fiktív szituációban is specifikusan vak gyermekekre gondol.

(9.) az érzékenyítés kapcsán is a többi interjúalanytól eltérően nyilatkozott:

„...Hát, hogyha nyilván a szülők tudják, hogy ő egy vak gyerek, akkor, ha a szülő normális, akkor megmondja a gyerekének, hogy ő nem lát. (...) De szerintem annyi az egész, hogy a gyerek az nem tudja, hogy hogy kezelje a helyzetet.” (9.)

Ezt követően tisztázó kérdést tettem fel arra vonatkozóan, hogy (9.) úgy gondolja-e, hogy a szülő beszélhetne a látó gyermekével arról, hogy egy látássérült gyermek érkezik az óvodai csoportba. A következő feleletet adta:

„A szülő, igen, meg a... én ennek nem kerítenék olyan nagy feneket, hogy akkor minden nap az óvónéni elmondja, hogy „ő a vak srác vagy lány, viselkedjetek vele normálisan”, hanem egyszer elmondaná, és hogyha valaki nyilván szívózik a sráccal, egy lánnyal, akkor nyilván beleszólhat az óvónő, de leginkább a szülőknek kell elintézni szerintem, igen.” (9.)

Ezzel ő az egyetlen, aki, bár beszélt a gyermekek esetlegesen hozzáállásáról a látássérült társuk irányába, a gyermekek külön érzékenyítését nem emelte ki. Inkább egy másik végletet, a gyermek fogyatékosságának túlhangsúlyozását hozta fel példaként.

Végezetül négy v. sz. (1., 4., 5., 10.) nem említette semmilyen módon a környezet befogadó hozzáállását és az érzékenyítést, mint személyi feltételt.

A személyi feltételek között hat v. sz. (1., 3., 4., 6., 7., 9.) fókuszált a pedagógusra is, illetve további egy fő (10.) említette meg általánosságban véve azt, hogy a látássérült tanulónak megfelelő segítségre van szüksége, például az írás-olvasás oktatása terén.

Egy további interjúalany (8.) hosszasan ecsetelte korábban egy saját, negatív élményét, amelyben egy többségi pedagógus inzultálta (8.) diszlexiás osztálytársát, ami élményére később is visszautalt. Ezek alapján következtethetünk arra, hogy amikor (8.) a sikeres integráció elemeként említette a befogadó környezetet, az alatt a diákokat és a többségi pedagógust egyaránt érthette:

„...tehát hogy gondolom akkor valamennyit foglalkozni kell emiatt a többi gyerekkel is, hogy ne legyen kiközösítve, tehát gondolom ez nyilván attól is függ, hogy milyen az az adott iskola, ahova beilleszkedne ő...” (8.)

A v. sz.-ek közül hárman (3., 4., 7.) arra a kérdésemre, hogy szerintük mi szükséges egy látássérült gyermek sikeres integrációjához, elsőként említették meg a pedagógust:

„Inkább jobb lenne egy kisebb létszámú osztályban ezt megvalósítani nyilván... de másfelől szerintem csak a pedagóguson múlik.” (3.)

Közülük egy v. sz. (7.) a többiektől eltérően nem a többségi pedagógus felkészültségét, hanem az általa nyújtott figyelem mennyiségét emelte ki, amikor azt a kérdést tettem fel neki, hogy szerinte egy látássérült tanuló képes-e integrált oktatásban részt venni.

Bizonyos mértékben (9.) is fókuszált arra, hogy egy többségi pedagógus mennyit tud foglalkozni egy látássérült gyermekkel. Ő ebből a szempontból vetette össze egymással az óvodai és iskolai integrációt:

„...[óvodában] könnyebben tudna vele egy óvónéni foglalkozni, így folyamatosan, mint egy iskolában egy tanár.” (9.)

Később (9.) kifejtette, hogy a sikeres integrációnál egy olyan iskolára gondol, ami *„...erre föl van készítve.” (9.)* Kérdésemre, hogy mire gondol ez alatt, eszközökre vagy másra, így felelt: *„Eszközökre, meg a tanárok hozzáállására.” (9.)*

Összesen két v. sz. (1., 9.) írta körül azt, hogy a többségi pedagógusok alapvetően nincsenek felkészítve arra, hogy egy látássérült gyermekkel foglalkozzanak:

„...De például a helyesírást már, ha meg is tudja tanulni [egy látássérült tanuló], akkor neki ahhoz teljesen más körülmény kell, mert ha Braille-írással tanulja meg, akkor ahhoz kell egy olyan tanár, aki azt meg tudja nézni, hogy ő azt jól írta-e, és a Braille-írást is gondolom meg kell valahol tanulnia, amire gondolom egy átlagos iskolában az átlagos tanárok nincsenek felkészülve.” (1.)

Továbbá egy v. sz. (6.), nem a sikeres integráció elemeként említette meg a felkészült pedagógust, hanem a nehézségek között sorolta fel azt, amikor egy többségi pedagógus képes megfelelően segíteni a látássérült tanulót.

3.3.3.2. Gondolatok az integráció tárgyi feltételeiről

A tárgyi feltételek közül négy v. sz. sorolta fel a Braille írás-olvasás lehetőségessé tételét (1., 5., 7., 9.), közülük egy fő (1.) emelte ki azt, hogy a Braille-írásra meg is kell tanítani a gyermeket, illetve egy másik v. sz. (8.) említett egy példát, amiben egy tanuló Braille-írógépen jegyzetelt. A v. sz.-ek fele (2., 6., 7., 9., 10.) valamilyen formában megemlítette a támogató eszközöket: (2.) az órai anyagok felvételéhez szükséges eszközöket említette meg, két v. sz. (6., 7.) általánosságban véve beszélt a tanulást támogató eszközökről. Amikor tovább kérdeztem őket, (6.) a digitális eszközöket említette meg:

„...hát, szerintem mindenképpen laptop [kell], mert nyilván digitalizálva biztosan könnyebb a tananyagot is megszerezni. (...) Olyat láttam már valahol, vagy filmben vagy fényképen vagy valami, hogy valami fülhallgatón keresztül ült bent a gyengénlátó vagy vak hallgató, tanuló az órán...” (6.)

Itt érdemesnek tartom megemlíteni, hogy pusztán egy film – vagy fénykép, vagy más médium – is ismeretterjesztő funkciót láthat el, ahogy azt Arendt (2023) is megírta. Erre a későbbiekben is fogunk példát látni a munkavállalás témakörének kifejtésekor.

Amikor (7.)-et kérdeztem tovább arról, hogy milyen segítő eszközökre gondolt pontosan, először zavartan nemmel válaszolt, majd a Braille-írást említette meg.

Az interjúalanyok közül (9.) sorolta fel a legtöbbféle tárgyi megsegítési módot. Kiemelte, hogy fontos, hogy az iskola felkészült legyen, majd kérdésemre kifejtette, mit ért felkészültség alatt: *„Hát arra, hogy az ne le... ne okozzon gondot, hogy egy videó lejátszásán legyen mindig hang pölö...” ... „Vagy lehessen mindent a tanulónak Braille-írásba kinyomtatni. Mert ugye az a legfontosabb. Meg írni, gondolom, számítógépbe tud azért, szóval akkor ő számítógépbe jegyzetel, oda csinálja házit, házikat hát azt is végül is így ki lehet adni hangoskönyvben föladni meg ilyenek...”* (9.)

A Braille-írás gyakori megemlítéséből és abból, hogy egy v. sz. (9.) egyenesen a legfontosabb dolognak nevezték, következtethetünk arra, hogy az interjúalanyok többségében egy vak, vagy olyan súlyos fokban látássérült tanulót képzeltek maguk elé, aki Braille-írást használ, hiába használtam velük konzekvensen a látássérült kifejezést, ami a síkírást használó gyengénlátó tanulókat is magukba foglalja.

(9.) esetében némi fogalmi zavart jelez, hogy a házi feladatok *hangoskönyvben* történő feladásáról beszél, holott a szöveg kontextusából úgy tűnik, hangrögzített feladatokra és tananyagokra gondol. Érdekes, hogy a számítógépen vagy laptopon történő jegyzetelést csupán két v. sz. (6., 9.) említette meg, míg a Braille-írásra összesen öt v. sz. (1., 5., 7., 8., 9.) utalt valami módon. Egy személy (10.) utalt arra, hogy az írás-olvasás tanítása más lenne, mint a látó gyermekeknél, de nem tért ki arra, hogy pontosan milyen megvalósításra gondol. Három személy (2., 3., 4.) egyáltalán nem tért ki az írás-olvasás elsajátításának vagy gyakorlásának témájára.

Végezetül a környezet és a tanuláshoz használt eszközök akadálymentesítését, illetve adaptálását említette meg öt v. sz. (3., 4., 5., 8., 9.), a sikeres integráció elemei közt.

Egyiküknek (3.) az integráció tárgyi feltételei közül az interjú ideje alatt egyedül az akadálymentesítés jutott eszébe:

„Hát feltétlenül legyen akadálymentesített olyan szempontból, hogy ne essen át szegény mindenem.” (3.)

Ő erősebben fókuszált a személyi feltételekre, amik közül négyet is felsorolt: az iskola hozzáállását, a pedagógus felkészültségét, a gyermekek érzékenyítését és az ideális esetben alacsonyabb osztálylétszámot.

Bár az akadálymentesítést már (3.) is fontosnak tartotta, (5.) ennél tovább ment, és először kizáró tényezőnek tartotta, ha egy intézmény nincs akadálymentesítve:

„Csak az a baj, hogy nagyon sok középiskola az nem akadálymentesített, szóval még hogyha az intézmény azt mondaná, hogy jöjjenek, nem tudnának jönni, mert nem akadálymentesített az intézmény.” (5.)

Arra a kérdésemre, hogy szerinte az akadálymentesítés hiánya leküzdhetetlen akadály-e, (5.) így felelt:

„Hát az intézmény tehetne amúgy annak érdekében, hogy legyen akadálymentesítés... Szóval egy nem akadálymentesített környezetben [egy látássérült tanulónak] sokkal kellemetlenebb.” (5.)

Ebből a válaszból már kitűnt, hogy (5.) sem tartja feltétlenül kizáró tényezőnek egy látássérült tanuló számára azt, ha egy intézmény nem akadálymentesített, azonban felismeri azt, hogy az akadálymentesítés hiánya megnehezíti a látássérült személyek helyzetét. Mivel úgy tapasztaltam, hogy (5.) nagy fókuszot fektet az akadálymentesítésre, megkérdeztem, hogy pontosan mit ért ez alatt a fogalom alatt. A következő választ adta:

„Hát például ezek a jelzések a padlón, amiket tudnak érezni a lábukkal. Az ilyen irányjelzések, azok nagyon hasznosak lehetnek, a Braille-írással a termeknél.” (5.)

Azt, hogy a v. sz.-ek közül (5.) fókuszált legerősebben az akadálymentesítésre alátámasztja az, hogy nemcsak a látássérült tanulók közoktatásban való integrált részvételénél említette meg, hanem akkor is, amikor arról kérdeztem, hogy az általa jelenleg végzett szakot szerinte el tudná-e végezni egy látássérült személy. Illetve, amikor arról érdeklődtem, hogy szerinte milyen felsőfokú tanulmányokat nem igénylő szakmákat tudna szerinte egy látássérült személy elvégezni, szintén megemlítette az akadálymentesítést:

„Hát szerintem ez a munkáknak az akadálymentesítésének a kérdése. Lehetséges, hogy amúgy egy csomó munkát el tudnának végezni, csak ott akadálymentesíteni kéne azon a munkaterületen, hogy így ők is el tudják végezni.” (5.)

Amikor az imént idézett feleletére válaszul rákérdeztem, egészen pontosan mit ért akadálymentesítés alatt ebben a kontextusban, (5.) kiterjesztette az akadálymentesítés fogalmát az egyes munkákhoz esetlegesen használt eszközök adaptálására is:

„Hát hogy például olyan felületeket csinálni így ilyen számítógépen (...) amik így akadálymentesek. Vagy például azt hallottam így a látássérült oktatóimtól, hogy a Gmail az akadálymentesített, hogy azt tudják használni. De például a Neptunnak az oktatói felületét azt nem tudják használni, mert nem akadálymentesített.” (5.)

Ezt a választ azért is tartom fontosnak kiemelni, mert tökéletesen láttatja azt, hogy maguktól a látássérült személyektől hallott személyes példák milyen módon épülnek be a nem fogyatékos személyek tudástárába. (5.) válaszaiban többször utalt a látássérült oktatói által tartott, szabadon

választható kurzuson szerzett tudásra. Fontos megemlíteni, hogy ez a kurzus alapvetően nem a látássérülésre, hanem általánosan a fogyatékos emberek kulturális ábrázolására fókuszált, (5.) látássérüléssel és látássérült személyekkel kapcsolatos ismeretei azonban így is érzékelhetően bővültek, amely egybevág Chen et al. (2021) kutatási eredményeivel.

(5.) gondolt továbbá mind az épület, mind a munkaeszközök akadálymentesítésére. Egy további vizsgálati személy (4.) eleve elsősorban nem a környezet akadálymentesítésére, hanem a feladatok és tevékenységek adaptálására fókuszált: a táblára írt jegyzet felolvasására, a dolgozatok kérdéseinek adaptálására oly módon, hogy a tanuló el tudja olvasni (vagy arra, hogy felolvassák neki a kérdéseket), illetve az egyéni számonkérést is felvetette lehetőségként. A látássérült tanulók integrált oktatása kapcsán negatív példaként említette azt, ha minden tananyag csak a táblára kerül fel.

Arra a kérdésemre, hogy öszerinte az általa felvázolt helyzetek hogyan oldhatóak meg másként, a következőt felelte:

„Hát úgy... egyrészt, hogyha szóról szóra fel van olvasva, hogy mi van a táblán...” (...)
„...nekem például volt az, hogy nem az első sorban ültem és nem láttam rendesen a kérdéseket, akkor bekaptam az egyest inkább.” (4.)

Fontosnak tartom megemlíteni, hogy gyógypedagógiai értelemben (4.) nem látássérült, ugyanakkor funkcionális látássérülést élt meg iskolás korában, hátsóbb padban ülve. Az már egy összetett kérdés, hogy ezt annak idején miért nem jelezte a dolgozatot író pedagógusnak. Azonban rávilágít arra, hogy egy többségi pedagógusnak egy látássérültek pedagógiája szakirányoshoz gyógypedagógushoz hasonlóan épp úgy figyelnie kell arra, hogy a tanítványai jól látják-e azt, amit a táblára ír, akkor is, ha nincsenek pedagógiai értelemben véve látássérült tanulók az osztályában.

Bár az akadálymentesítés szót nem használták, (8.) is egyértelműen beszélt annak szükségességéről:

„Hát nyilván az ilyen... tehát hogy ott szükség van mindenféle dolgokra kiépítve neki. Hát nem tudom, van ez a csík, ami megy az úton...” (8.)

Végezetül az iskola integrációra való felkészültsége alatt (9.) elsősorban technikai felkészültséget értett: jól működő hangszórókat, Braille-nyomtatót, illetve a házi feladatok „hangoskönyvben” való eljuttatását a látássérült tanulónak. (9.) utóbbi ötlete a házi feladatok és órai anyagok adaptálására érthető, ami kapcsolódik az akadálymentesítés és adaptáció témaköréhez.

3.3.3.3. Az interjúalanyok integrációval kapcsolatos gondolatainak összefoglalása
Mindezeket összefoglalva az interjúalanyok tárgyi és személyi feltételekre egyaránt gondoltak, amikor egy fiktív látássérült tanuló sikeres integrált nevelésének-oktatásának feltételeiről kérdeztem őket.

Az óvodai nevelésre négyen (1., 5., 7., 9.) tértek ki, ebből hárman (1., 7., 9.) lehetségesnek tartották már óvodás kortól az integrációt, egy fő (5.) pedig úgy fogalmazott, hogy ő óvodáskortól nem csinálná.

Tehát a v. sz.-ek kivétel nélkül lehetségesnek tartják a látássérült személyek integrált nevelését-oktatását, csupán abban térnek el a véleményeik, hogy mely életkortól tartják azt a legideálisabbnak. Az v. sz.-ek többsége vagy már óvodás vagy általános iskolás kortól lehetségesnek tartotta a látássérült tanulók integrációját (1., 2., 7., 9.), vagy nem specifikálta, hogy válaszában általános- vagy középiskolára gondol-e a feleletei során (3., 4., 6., 8., 10.). Egy v. sz. esetén (7.) saját élményei megosztásából derült ki, hogy saját tapasztalatból – vak unokatestvére által – tudja azt, hogy már óvodáskortól kezdve lehetséges az integráció.

Bár az interjú során az óvodai nevelésről (8.) nem beszélt, mivel ugyanaz az unokatestvére, mint (7.)-nek, feltételezhetően ezzel a tudással ő is rendelkezik. Továbbá (8.) – az interjúalanyok közül egyedülként – negatív tapasztalatot, és abból fakadó véleményt is megfogalmazott a különneveléssel kapcsolatban:

„Alapból azt tudom, hogy az én rokonomnál is az volt, hogy a Vakok Intézetébe járt iskolába, és ott én azt hallottam, hogy ott ilyen fogyatékosként kezelik a gyerekeket. És ezért ő el is jött a Vakok Intézetéből és egy rendes gimnáziumba jár, és ez sokkal jobb hely neki.” (8.)

Fontos kiemelni, hogy a Vakok Intézete és a Vakok Iskolája két külön intézmény, melyek elnevezését (8.) személyes érintettsége ellenére is összekeverte. Egyedül egy fő (5.) felelte azt, hogy ő középiskolás kortól tartja a legjobbnak a látássérült tanulók integrált oktatását, ezzel ő tette legkésőbbre az integrált nevelés-oktatás ideális kezdeti idejét:

„És én így arra a véleményre jutottam, hogy szerintem így nem kéne megkezdeni az integrációt a sulis alatt, hanem hogy így külön intézményben legyen, ahol meg tudja tanulni, hogy hogyan tud élni a fogyatékossgával a világban...” (5.)

Ezt a választ követően elkezdtem feltenni a kérdést, miszerint (5.) végig a különnevelést javasolná-e. Már a kérdés vége előtt kimondta, hogy szerinte középiskolától kezdve lehetségesnek tartja az integrációt.

Személyenként változott, ki mit tartott a sikeres integráció feltételének. A személyi feltételek közül a v. sz.-ek több, mint fele a látássérült tanuló külön támogatását, megsegítését vagy

elegendő odafigyelést említette meg valamilyen formában (1., 2., 3., 7., 9., 10.). Illetve a környezet befogadó hozzáállásának szükségessége, vagy a negatív attitűdtől való tartás is ugyanennyi főben megfogalmazódott (2., 3., 6., 7., 8., 9.).

A v. sz.-ek fele kitért a támogató eszközökre (2., 6., 7., 9., 10.), illetve az akadálymentesítés különféle formáira (3., 4., 5., 8., 9.), továbbá négyen említették meg a Braille-írás lehetővé tételét (1., 5., 7., 9.). Többször szóba kerültek az auditív megsegítés különféle formái (2., 4., 6., 9.). A nagyobb betűméret használatát azonban csupán egy fő (4.) említette meg.

Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az interjúalanyok általánosságban véve egy vak vagy aliglátó gyermeket képzeltek maguk elé, amikor a látássérült tanulók igényeiről és megsegítéséről beszéltünk.

3.3.4. Vélemények a látássérült személyek által elvégezhető szakmákról

3.4.4.1. Vélemények a gyengénlátó és a vak személyek munkavállalási lehetőségeiről

Az interjúk felvétele során több alkalommal éreztem azt, hogy a v. sz.-ek elsődlegesen a vak személyekre fókuszálva válaszolnak a kérdéseimre. Bár erre ebben a szegmensben is volt példa, a v. sz.-ek fele (1., 2., 6., 7., 8.) legalább egyszer különbséget tett válaszaiban a vak és a gyengénlátó személyek között.

Elsőként arról kérdeztem az interjúalanyokat, hogy szerintük az általuk tanult vagy végzett szakmát el tudná-e látni egy látássérült személy.

Három v. sz. (2., 6., 8.) feleletéből kiderült, hogy válasza attól függ, milyen súlyos fokú az adott személy látássérülése.

Továbbá, amikor azt kértem, hogy látássérült személyek által elvégezhető szakmákat soroljanak fel, négy v. sz. (1., 2., 6., 7.) különbséget tett közöttük, hogy mit tartanak elvégezhetőnek egy vak és egy gyengénlátó személy által.

Ezen belül egy v. sz. (7.) a válasza előtt visszakérdezett, hogy pontosan milyen fokú látássérült személyre gondolva tettem fel a kérdésemet.

Válaszaikban ketten (1., 2.) utaltak rá, hogy egy gyengénlátó személy által „szinte minden” szakma elvégezhető, esetleg kivételeket soroltak fel.

„...aki meg részlegesen [látássérült] ... ő meg szerintem elég sok mindent meg tud csinálni.”
(2.)

„...Nem tudom, ez attól függ, hogy mennyire gyengénlátó ... hogyha például színeket kell megkülönböztetni és arra ő nem képes, akkor ő nem lehet mondjuk villanyszerelő, ahol látni kell, hogy melyik vezeték milyen színű.” (1.)

Továbbá egy fő (8.) eleve fordítva, nem a lehetséges szakmák felől, hanem a szerinte kizárandó munkakörök irányából közelítette meg a kérdést:

„...úgy fordítanám le a kérdést, hogy mi az, amit nem ... Tehát hogy ... inkább ilyen kivételeket tudnék felsorolni...” (8.)

3.3.4.2. A felsorolt végzettségek és munkakörök elemzése

A v. sz.-ek összesen harmincnyolc különböző végzettséget, szakmát, illetve lehetséges munkakört soroltak fel. A teljes lista a 2. táblázatban olvasható.

A táblázatban az adott munkakör által igényelt végzettségi szint szerint három sort különböztettem meg: szakvégzettséget nem igénylő, középfokú szakvégzettséget igénylő, illetve felsőfokú végzettséget igénylő csoportokat alkottam.

Az általános kategóriák nevű oszlopba azokat a válaszokat írtam, amelyek nem konkrét szakmákat vagy munkaköröket neveztek meg, hanem több szakmát magába sűrítő, általános elnevezések, például „bölcsész szakok”. Az adott kategória alá eső konkrét szakmákat, munkaköröket és munkahelyeket a harmadik oszlopban rendszereztem: a leggyakrabban előforduló feleletektől kezdve a csupán egy fő által említett válaszokig haladunk. Azok a válaszok, amelyeket ugyanannyi fő választott, ábécé sorrendben követik egymást az átláthatóság érdekében.

Szakmák típusa végzettségi szint szerint	általános kategóriák	konkrét szakmák, munkakörök, munkahelyek
Szakképzettséget nem igénylő szakmák	válogatós munkák (2.) gyári munkák (3.) betanított munkakörök (3.)	telefonos ügyfélszolgálat, call center (1., 2., 5., 6.) ügyfélszolgálat (1., 8.) befőttesgumigyár, csomagoló részleg (10.) csomagoló üzem (2.) konzervgyár (2.) telefonos értékesítő (6.)
Középfokú szakképzettséget igénylő szakmák	kézügyességet igénylő szakmák (1., 3., 7.) szociális intézményi munka (6., 9.) gasztronómiával kapcsolatos szakmák (9.) zenével kapcsolatos szakmák (3.)	fazekas (3., 7.) masször, gyógymasször (6., 9.) szakács (4., 6.) ápoló-gondozó munkakör (6.) cukrász (9.) fagylaltos (9.) konyhai kisegítő (7.) pék (9.) varró (1.)
Felsőfokú végzettséget igénylő szakmák	humán/bölcsész szakok (1., 3., 6., 7., 10.) nyelvi szakok (5., 6.) természettudományi szakok (3., 10.) adminisztratív munkakörök (6.) érzékenyítés (3.) „gazdasági irányzatok” (9.) látássérült személyekkel való foglalkozás (9.) társadalomtudományi szakok (6.) tanácsadói munkakör (5.)	jogász, ügyvéd (2., 6., 7., 10.) tanár (2., 3., 5., 10.) tolmács (1., 5.) programozó (2., 8.) matematikus (3., 7.) pszichológus (5., 9.) anglisztika szakos bölcsész (6.) banki ügyintéző (8.) csillagász (3.) esztéta (6.) germanisztika szakos bölcsész (6.) klasszika-filológus (6.) kommunikáció- és médiatudományi szakember (6.) könyvelő (3.) közgazdász (6.) kutató (10.) marketinges (9.) pénzügyi tanácsadó (3.) szállítási vezető (6.) számlázási osztályon betöltött munkakör (6.) színész (4.) szociológus (6.) történész (1.)

2. táblázat. A látássérült személyek által megszerezhetőnek tartott végzettségek

Az szakképzettséget nem igénylő szakmák közül négy v. sz. említette a telefonos ügyfélszolgálati vagy call centeres munkakört (2., 3., 5., 6.), két fő pedig általánosságban véve az ügyfélszolgálati munkakört (1., 6.). Közülük egy fő (6.) a telefonos értékesítői munkát is

megemlítette. Hárman említették meg a gyári munkákat (2., 3., 10.) vagy általánosságban véve (3.), vagy konkrét munkaköröket megemlítve (2., 10.).

A középfokú szakvégzettséget igénylő szakmák közül három válaszadó említette általánosságban véve a kézügyességet igénylő szakmákat (1., 3., 7.), illetve két fő tartotta a látássérült személyek számára lehetségesnek valami módon a szociális jellegű vagy szociális intézményen belüli munkákat (6., 9.). Egyikük (6.) az ápolói és gondozói tevékenységeket, másikuk (9.) pedig a látássérült személyekkel való munkát említette konkrét példaként.

Két v. sz. említette a fazekas szakmát (3., 7.), egy fő (1.) utalt a varrásra. Ezen felül két v. sz. utalt a masször vagy gyógymasször szakmákra (6., 9.), illetve ketten említették a szakács szakmát (4., 6.). A gasztronómiához kapcsolódó munkakörök közül egy fő (9.) lehetségesnek tartotta a cukrász és pék szakmát, illetve a fagylaltos munkakört is, illetve egy fő (7.) a konyhai kisegítői szakmát említette. Mindezt összevetve négy fő (4., 6., 7., 9.) sorolt fel valami módon a gasztronómiához köthető szakmát, míg kézműves munkakörbe tartozó konkrét szakmákat hárman (1., 3., 7.) említettek.

A felsőfokú végzettséget igénylő szakmák közül többet fel tudtak sorolni a v. sz.-ek: huszonhárom konkrét végzettséget vagy egyetemi szakot említettek meg. Továbbá összesen hét v. sz. (1., 3., 5., 6., 7., 9., 10.) összesen kilenc általános szakterületet sorolt fel. Közülük arra a kérdésemre, hogy mit gondolnak, milyen egyetemi szakokat képesek elvégezni a látássérült személyek, hatan (1., 3., 6., 7., 9., 10.) említették feleletükben a humán vagy bölcsész szakokat: „*Én elsősorban a humán szakokra gondolnék...*” (1.)
„*...Mint például bölcsész, matematikus, ezek.*” (7.)

Bár a különböző nyelvi szakok a bölcsészettudományok közé tartoznak, két v. sz. (5., 6.) külön általános kategóriaként említették őket:

„*Hát nekem így tipikusan az ilyen nyelvi szakok jutnak eszembe...*” (5.)

Ketten említették a látássérült személyek által elvégezhető szakokra rákérdezve a természettudományi szakokat (3., 10.). Egy-egy személy említette továbbá az egyetemi szakokra gondolva a „gazdasági irányzatokat” (9.), a társadalomtudományi szakokat (6.), a munkakörök közül pedig egy-egy választ kapott a tanácsadói munkakör (5.), az adminisztratív munkakörök (6.), az érzékenyítés (3.) és a látássérült személyekkel való foglalkozás (9.).

További információk reményében megkértem az egyes interjúalanyokat, hogy ha tudnak, mondjanak nekem konkrét egyetemi szakokat vagy felsőfokú végzettséget igénylő szakmákat, amiket egy látássérült személy által elvégezhetőnek tartanak.

A legnépszerűbb válaszok között volt a jogász, illetve ügyvéd végzettség, amelyek valamelyikét négy v. sz. is említette (2., 6., 7., 10.).

Közülük egy válaszadó (10.) kitért arra is, hogy az ügyvédi foglalkozás egy film miatt jutott eszébe:

„Vagy most eszembe jutott a Daredevil című film, ott a főszereplő egy látássérült ügyvéd.” (10.)

Egy válaszadó pedig személyes tapasztalata miatt említette a jogász szakmát:

„Mert az a [látássérült] lány, akivel Discord-szerveren beszéltem, ő például ügyvédnek tanult.” (6.)

Ezzel (6.) és (10.) példát mutattak arra, hogy a médiafogyasztás (Arendt, 2023) és a személyes tapasztalatok (Chen et al., 2021) egyaránt hatással lehetnek arra, amit a különböző embercsoportokról tudni vélünk – esetünkben például azt, hogy milyen munkaköröket tölthetnek be a látássérült személyek.

A jogász és ügyvéd válaszokhoz hasonlóan négy v. sz. (2., 3., 5., 10.) felelte azt, hogy a látássérült személyek lehetnek tanárok is. Hármukat (2., 5., 10.) kérdeztem meg spontán arról, hogy mit gondolnak, mely korosztályt taníthatnák leginkább látássérült tanárok.

Két fő (2., 10.) azt felelte, hogy felső tagozattól, egy fő (5.) pedig először bármilyen korosztály tanítását lehetségesnek tartotta, majd kitért arra, hogy az elsősök írás-olvasástanítását még nem tartja lehetségesnek. Két fő (5., 10.) válaszát befolyásolták az írás-olvasás tanításának felmerülő nehézségei, egy fő (2.) pedig a gyermekek életkoronként eltérő figyelmével indokolta választát.

A pedagógiai munkakörökhöz kapcsolódóan két v. sz. említette azt, hogy szerintük a látássérült személyek más látássérült személyekkel is foglalkozhatnának (6., 9.) amelyhez a gyógypedagógusi vagy gyógypedagógiai asszisztensi végzettség áll a legközelebb, azonban konkrét végzettséget sem (6.) sem (9.) nem nevezett meg.

Bár hat v. sz. is felelte azt, hogy általánosságban véve a humán vagy bölcsészettudományi egyetemi szakokat tartják látássérült személyek által elsősorban elvégezhetőnek, a konkrét példák között csekély átfedés volt, és azok többségét egyetlen v. sz. (6.) adta. Két fő (1., 5.) említette a tolmácsot, mint lehetséges munkakört, ám egy v. sz. sem mondta a fordítót. Egy fő tartotta lehetségesnek a történész (1.) végzettséget, illetve egy fő (6.) az anglisztikát, a germanisztikát, a klasszika-filológiát, az esztétikát, illetve a kommunikáció- és médiatudományt említette.

Az úgynevezett reál tudományterületekhez kapcsolódóan két v. sz. említette a programozói munkakört (2., 8.). A gazdaságtudományhoz kapcsolódóan egy-egy v. sz. tartotta a könyvelő (3.), pénzügyi tanácsadó (3.), szállítási vezető (6.), közgazdász (6.), banki ügyintéző (8.) és marketinges (9.), szakmákat, illetve a számlázási osztályon betöltött munkakört (6.) lehetségesnek látássérült személyek számára.

A gazdaságtudományokhoz és pénzügyekhez kapcsolódóan felsorolt hét szakma és munkakör közül a könyvelő (3.), pénzügyi tanácsadó (3.), a szállítási vezető (6.) valamint a számlázási osztályon betöltött munkakör (6.) az adott v. sz. saját végzettségéhez és tanulmányaihoz (3.) illetve jelenlegi munkahelyéhez (3., 6.) kapcsolódott.

A természettudományokhoz kapcsolódóan két v. sz. említette meg a matematikus (3., 7.), egy személy a csillagász (3.) végzettséget, egy személy pedig természettudományi területen kutatóként (10.) tudna elképzelni egy látássérült személyt elhelyezkedni.

Végezetül két v. sz. (5., 9.) tartotta lehetségesnek a pszichológia-, egy fő (6.) pedig a szociológia szak elvégzését. Továbbá egy v. sz. (4.) említette a felsőfokú végzettséget nem igénylő szakmáknál a színészi pályát, amit én ebbe a kategóriába sorolok, mivel felsőfokú végzettségnek minősül.

Előfordult továbbá, hogy a v. sz.-ek lehetségesnek tartott szakmák helyett azt taglalták, mely munkaköröket nem tartják látássérült személyek által elvégezhetőnek. Az ily módon kizárt szakmák és végzettségek a következők: (színlátás sérülése esetén) villanyszerelő (1.), gázszerelő (3.), biológus (3.), konyhai kisegítő (3.), kertész (3.), alpinista favágó (4.), képzőművészeti szakmák, úgymint festő és szobrász (6.), vízimentő (8.), olyan szalagmenti munkás, aki a szemével ellenőrzi a termékek minőségét (8.), orvos (9.), műszaki és mérnöki végzettségek (9.), mentős (10.).

A látássérült személyek által elvégezhető szakmák felsorolásakor önbevallás alapján két v. sz. (8., 9.) indult ki abból, hogy mit tartanak lehetetlennek, ami halmazt kivonták az eszükbe jutó munkakörök, szakmák és egyetemi szakok köréből.

Összefoglalva tehát tíz v. sz. összesen közel negyven különböző szakmát, illetve munkakört sorolt fel, amelyek túlnyomó többsége felsőfokú végzettséget igényel. Ezzel összefügghet az is, hogy általánosságban véve több v. sz. az elméleti tudást igénylő szakmák felé orientálódott. Az a sztereotípiá, miszerint a látássérült személyek zenei érzéke az átlagnál magasabb szintű, csupán egy interjú (3.) során hangzott el, bár indoklás nem társult hozzá.

Az a nézet, miszerint a látássérült személyek tapintása és akár ebből fakadóan kézügyessége kimagasló lenne is csupán kétszer hangzott el (1., 9.).

3.3.5. Vélemények a látássérült személyek családalapításáról

A családalapítás kérdéskörét kettébontottam, hogy kiderítsem, a v. sz.-ek másként vélekednek-e egy látó és egy látássérült- illetve két látássérült személy családalapítási lehetőségeiről és lehetséges nehézségeiről.

3.3.5.1. Vélemények egy látássérült és egy látó személy családalapításáról

Valamennyi v. sz. (1.–10.) úgy vélte, hogyha a pár egyik fele látó, akkor nem látják akadályát annak, hogy egy látássérült személy családot alapítson.

„Biztosan... mármint, hogyha a párja van, aki éplátású, vagy jól lát nagyjából, vagy szemüveges, nem tudom, akkor biztosan.” (1.)

Hat fő (3., 4., 6., 8., 9., 10.) válasza tartalmazta a „Miért ne?” kérdést, és két fő (4., 10.) ennél bővebben nem fejtette ki erről a kérdésről a véleményét.

Egy fő (5.) pedig kiterjesztette a válaszát azokra a párokra, ahol mindkét fél látássérült:

„...hát akár két vak ember is élhet együtt, szóval, hogy alapíthatnak családot szerintem.” (5.)

Akadtak, akik külön ki sem tértek egy látó és egy látássérült személy kapcsolatára, hanem először külön individuumként tekintettek a látássérült személyekre, és nem említették meg válaszukban az ő lehetséges partnerét (2., 4., 10.)

„...De én azt mondanám, hogy nem látok lehetetlent, hogy egy látássérült személy ne tudna fölnevelni egy gyereket.” (2.)

Akadtak továbbá olyan v. sz.-ek, akik önmagában is lehetségesnek tartják azt, hogy egy látássérült személy szülővé váljon, és csak azon felüli segítségként tekintenek arra, ha ez a személy rendelkezik egy ép látású partnerrel vagy egyéb családtaggal, aki szükség esetén tud neki segíteni. (3., 5., 6.)

„...Miért ne lenne képes [családot alapítani]? (...) Tehát hogy szerintem ahhoz, hogy családot legyen, nem szükséges a látás, hanem kikerülhető problémák ezek. Ráadásul ott lesz jobb esetben egy férje is vagy egy felesége, aki támogathatja azokban a dolgokban, amik hiányoznak, vagy amik nehezebben mennek így...” (3.)

Megállapíthatjuk tehát, hogy egy v. sz. sem tartja a családalapítást megakadályozó tényezőnek azt, ha az egyik szülő látássérült.

3.3.5.2. Vélemények két látássérült személy családalapításáról

Ennél megosztóbb volt az a kérdés, miszerint két látássérült személy képes volna-e együtt családot alapítani. Bár végül minden v. sz. (1.–10.) igennel felelt, abban megoszlottak a

vélemények, hogy mennyi és milyen nehézségekkel szembesülhetnek a látássérült szülőpárok, illetve, hogy mennyire igénylik a családjuk vagy mások segítségét.

Három személy (2., 4., 8.) első feleleteik alapján nem látta akadályát annak, hogy két látássérült – akár vak – személy közösen gyermeket vállalhasson.

Nekik külön feltettem azt a kérdést, hogy milyen, a látó szülőktől eltérő megoldásokhoz kell folyamodnia a látássérült szülőpároknak.

Voltak, akik elsődlegesen lehetségesnek tartották, hogy két látássérült felnőtt közösen gyermeket vállaljon. Ezután önmaguktól vagy megfogalmazták azt, hogy szerintük akadnak ezeknek a szülőpároknak bizonyos nehézségeik, vagy elkezdtek azokat felsorolni (3., 6., 7., 9, 10.).

„Képesek lehetnek, csak valószínűleg egy kicsit több problémával fognak szembetalálkozni...”
(3.)

Egyedül egy v. sz. (1.) gondolt először azokra nehézségekre és az akadályokra, amikkel egy látássérült szülőpár szembesülhet, ám végül ő sem tartotta lehetetlennek azt, gyermeket vállaljanak.

„...Az, hogy két vak személy föl tud-e nevelni egy gyereket, aki esetleg nem vak, akkor már vannak kétségeim. Mert legalábbis nagyon kreatív megoldásokra lenne szükség vagy külső segítségre.” (1.)

Érdeemes megfigyelni, hogy (1.) úgy emelte ki azt, hogy a gyermek esetleg *nem vak*, mintha egy látó gyermeket nehezebb volna egy látássérült házaspárnak felnevelnie, mint egy szintén látássérült – specifikusan vak – gyermeket. További egy fő (10.) vélekedett hasonlóan:

„Vagy például, ha a gyereknevelésre gondolok, és a gyerekük nem látássérült, akkor az, az valószínűleg több nehézséggel is járhat...” (10.)

A látássérült szülők gyermekének látásállapotán további egy fő (9.) szintén elgondolkodott, és feltette nekem a kérdést, hogy a látássérült szülők gyermeke biztos vak lesz-e. Pozitívum, hogy (9.) spontán megragadta az interjú alkalmát arra, hogy bővítse az ismereteit, bár a válaszem fogadtatásának nyelvezete nem adekvát:

„Jajajaja, szóval ez nem olyan, hogy akkó fix izé lesz?” (9.)

3.3.5.3. Vélemények arról, hogy milyen nehézségekkel szembesülhetnek a látássérült szülők

A 3. táblázat első oszlopában összegzem azokat a nehézségeket, amelyekkel a v. sz.-ek szerint a látássérült szülők szembesülnek. Mellettük, a második oszlopban a v. sz.-ek által javasolt

megküzdési stratégiákat vagy megoldásokat sorolom fel. Az egyes nehézségek és a hozzájuk kapcsolódóan javasolt megoldások azonos sorokban szerepelnek.

Nehézségek:	Megküzdési stratégiák, megoldások:
Nem látják az egészségügyi problémákat (betegségek, kiütések) (1., 6.)	Olyan családmódel, amelyben nem egyedül, egy szülő neveli a gyermeket, ezáltal látó családtag segítsége (6.)
Nem látják, ha a gyermek veszélybe sodorja magát (1., 7., 8.)	Szabályok betartására nevelni a gyermeket (1.)
Tájékozódás és közlekedés ismeretlen helyen (10.)	Segítségkérés egy harmadik féltől (10.)
Iskolába járás megoldása, ha a gyermek iskolája messze van a lakóhelyüktől és nincs megfelelő tömegközlekedés (4., 9.)	Bentlakásos iskolák (4.)
Rosszul lerakott vezetősávok akadályozhatják a közlekedést (4.)	Vakvezető kutyával vagy fehérbottal való közlekedés (4.)
Gyermek öltöztetése (4., 10.)	Egy látó személlyel együtt vásárolni a ruhákat, majd megtanulni tapintás alapján megkülönböztetni őket (4.) Jelölést varrni a ruhába (10.)
Vizuális alapú házi feladatok megoldásában segíteni a gyermeknek (5., 9., 10.)	Látó családtag segítsége (5.)

3. táblázat. Látássérült szülők vélt nehézségei és megküzdési stratégiái

Egy főben (4.) felmerült, hogy nehézség lehet, ha olyan – például hivatalos – szöveggel találkoznak a látássérült szülők, amit nem tudnak felolvasó program által meghallgatni. Bár (4.)-nek nem volt megoldási ötlete erre a szituációra, azonban remélte, hogy ez a probléma nem áll elő.

Továbbá egy v. sz. úgy vélte, hogy a szokások, rendszerek kialakítása (2.) segíti a látássérült házaspárokat, illetve egy fő fontosnak tartotta a megfelelő szociális hálót (5.), a jó anyagi hátteret (9.) illetve két vak szülő esetében egy harmadik, segítő fél bevonását (9).

Összefoglalva hét különböző olyan problémát vagy nehézséget neveztek meg a v. sz.-ek, amelyekkel véleményük szerint a látássérült szülőpárok szembesülhetnek. Hárman fejezték ki aggodalmukat aziránt, ha egy látássérült szülő nem látja, hogy gyermeke veszélybe sodorná magát (1., 7., 8.). Két fő vélte úgy, hogy a látássérült szülőknek nehezebb észrevenni gyermekük

egészségügyi problémáit (1., 6.) Erre egy fő (6.) azt tartotta megoldásnak, ha nem csupán egy, látássérült fő neveli a gyermeket, azaz van személyi megsegítésre lehetőség.

„...ha tényleg olyan családmódot nézünk, ahol nem egy emberre marad a gyereknevelés, akkor azért nyilván többen be tudnak segíteni, hogy ne maradjon egyedül a látássérült mondjuk a saját gyerekével.” (6.)

Fontosnak tartom kiemelni, hogy ezt a feleletet (6.) arra a kérdésemre adta, amiben még csupán aziránt érdeklődtem, hogy egy látássérült személy képes-e szerinte családot alapítani. Annak kiemelése, „...hogy ne maradjon egyedül a látássérült mondjuk a saját gyerekével” negatív üzenetet közvetít, hiszen egy nem fogyatékos szülőre gondolva több, mint valószínűleg nem merülne fel (6.)-ban az a gondolat, hogy ne maradjon egyedül a saját gyermekével. Azonban, azt, hogy (6.) egy látássérült szülőt említett, és nem egy párt, továbbá válaszában első felét tekintve fenn áll annak az esélye, hogy (6.) egy egyedülálló szülőre gondolt, amikor választát megfogalmazta. Illetve (6.) nem fejtette ki, hogy az egyedül maradás alatt szó szerint, egy légtérben tartózkodást ért-e vagy egy szociális helyzetet, melyben a látássérült szülő izolált és nem kap segítséget a családtagjaitól. Utóbbira utalhat, hogy arra a kérdésemre, hogy (6.) szerint két látássérült felnőtt vállalhat- és fel tud-e nevelni közösen gyermeket, igennel felelt.

Három v. sz. (4., 9., 10.) említett a tájékozódáshoz és a közlekedéshez kapcsolódó nehézségeket.

Két fő (4., 9.) gondolt arra, hogy nehézségbe ütközhetnek a látássérült házaspárok a gyermekük óvodába, iskolába járatásakor, amennyiben nagy a távolság, vagy nincs megfelelő tömegközlekedés a lakóhelyük és a választott intézmény között. Közülük egy fő (4.) rendelkezett megoldási javaslattal:

„Hát, egyrészt hogyha lenne tömegközlekedés. ... Meg vannak bentlakásos iskolák, tehát gondolom az is megoldás lehet.” (4.)

Egy főben (4.) felmerült, hogy problémát okozhatnak a rosszul lerakott, például falnak tartó vezetősávok, de azt is kifejtette, hogy a fehérbot használata vagy egy vakvezető kutyával való közlekedés segíthet egy nem, vagy rosszul akadálymentesített helyen is a közlekedésben.

Egy fő (10.) említette, hogy szerinte egy ismeretlen helyen nehezebben tájékozódhat egy látássérült házaspár, amiben egy harmadik személy lehet segítségükre, aki szükség esetén útba tudja őket igazítani. (10.) arra nem tért ki, hogy e harmadik személy alatt egy állandó kísérőt ért-e vagy azt, hogy egy ismeretlen helyszínen esetleg idegenektől kell útbaigazítást kérnie egy látássérült házaspárnak.

Három v. sz. (5., 9., 10.) gondolt arra az esetleges nehéz helyzetre, amelyben a látássérült szülők gyermeke segítséget igényelne az otthoni tanulásban, például a házi feladat elkészítésében, azonban annak vizuális jellege miatt a szülei esetleg nem tudnak neki segíteni. Közülük csupán egy fő (5.) említett megoldási javaslatot, miszerint egy látó rokontól kérhetnek ebben a helyzetben a szülők segítséget.

Végezetül két fő (4., 10.) gondolta azt, hogy a gyermek öltöztetése nehézséget okozhat, ám mindkét főnek volt ötlete ennek megoldására. Egyikük (4.) felidézte, hogy látott egy videót egy látássérült lányról, aki a mai divat szerint öltözködik, amit úgy ér el, hogy az édesanyjával vásárol, majd kitapintja és megjegyzi az egyes ruhák megkülönböztető tulajdonságait. Másikuk (10.) rájött arra, hogy az egyes ruhadarabokba megkülönböztető jelzések varrhatók, így akár szín szerint is csoportosíthatók akkor is, ha a vásárlók nem rendelkeznek színlátással.

Összefoglalva valamennyi, a v. sz.-ek által nehézséget, illetve problémamegoldási javaslatot megfigyelve megállapítható, hogy a v. sz.-ek ebben a szegmensben is elsődlegesen vak személyekre gondoltak, amikor a látássérült személyekről kérdeztem őket, hiszen az egyes, általuk felvázolt szituációk megoldása nagyban függ a szülők látásállapotától. Például lehet, hogy egy gyengénlátó szülő épp úgy képes gyermekének segíteni egy vizuális alapú házi feladat megoldásában, mint egy ép látású szülő, a látássérülésének típusa és súlyossága, illetve az adott házi feladatban használt betűk vagy képek jellemzőinek (méret, kontraszt stb.) függvényében.

3.3.6. A látássérült személyekkel szembeni attitűd

Az interjúk során valamennyi v. sz.-nek feltettem azt a kérdést – attól függően, hogy jelenleg tanulnak vagy dolgoznak-e – hogy ők maguk, szívesen tanulnának vagy dolgoznának-e együtt látássérült személlyel. Egyes esetekben hozzátettem, hogy „ha lehetséges volna”, mivel nem mindenki tartotta lehetségesnek azt, hogy a munkahelye látássérült személyeket alkalmazzon. Kivétel nélkül mind a tíz v. sz. igennel felelt. Indoklásaikból emelnék ki néhány idézetet:

„...Mert igazából engem nem érdekel az, hogy ki tanul mellettem, mármint, hogy... attól még ő lehet ugyanúgy egy rendes ember meg egy kevésbé kedves ember is.” (1.)

Fontosnak tartom, hogy (1.) kiemelte nemcsak azt, hogy egy látássérült személy éppúgy lehet „rendes”, mint egy nem látássérült személy, hanem kiemelte ennek az ellenkezőjét is: pont úgy lehet „kevésbé rendes ember” is, ilyen szempontból válasza nem utal sem negatív, sem pozitív diszkriminációra.

Hasonlóképp érdekes választ adott (4.), aki elsőként a kérdésemre csupán annyit felelt, hogy „*Miért ne?*” (4.), majd indoklásában kifejtette, hogy „*Nem akarok a saját hiányos tudásom alapján valami előfeltételezést meghozni.*” (4.)

Egy v. sz. (6.) pedig a saját szavaival megfogalmazta Hunt & Hunt (id. Barr & Brachitta, 2015) feltételezését:

„...én azt vettem észre egyébként, szerintem hajlamosak az emberek a valamilyen fogyatékossggal élő, mondjuk testi fogyatékossggal élő kicsit értelmi fogyatékosnak is megbélyegezni, ami szerintem elég nagy probléma.” (6.)

Végezetül fontosnak tartom kiemelni (9.) indoklását, mivel bár az ő válaszaiban feltűntek már sztereotip elemek, jelen válaszában nem csak arra fókuszál, hogy egy esetleges látássérült egyetemista társa kapna-e segítséget, hanem a szerepek megcserélését is lehetségesnek tartja:

„...Engem iskolába se érdekelne, hogy valaki vak, meg egyáltalán nem zavar, meg miért zavar. Meg egyetemen nagyon sok mindent együtt tanulunk ... és itt ezért szerintem könnyebben is kapna segítséget a társaitól, meg valamiből ő lenne kiemelkedő, akkor ő is miért ne segíthetne.” (9.)

Ebből a válaszból is látható, hogy (9.) önmaga pozitívnak ítéli attitűdjét. Mindettől függetlenül az integrációra fókuszáló szegmensben beismerte azt, hogy gyermekkorában bizonytalansággal reagált volna arra, ha látássérült gyermekkel találkozik az óvodai csoportjában:

„...én is biztos négy-öt évesen, ha megláttam volna, hogy ez az ovistársam vak, furán néztem volna, pedig most már nem néznék furán. Szóval, hogy a gyerekek azok, pláne az ismeretlentől... meg vannak ijedve persze.” (9.)

Ez egybevág azzal a tapasztalatával, mely szerint gyermekkorában eleinte félt mozgássérült ismerősétől, ám felismeri azt is, hogy a gyermekkori tapasztalatai befolyásolják a felnőttkori attitűdjét. (9.) fogyatékossggal kapcsolatos szókinccse a jelenleg elfogadott kifejezésekhez képest elmaradást mutat, továbbá az interjú során hajlamos volt összekapcsolni a testi fogyatékossggot enyhe értelmi akadályozottsággal vagy viselkedési problémákkal. Mindezek ellenére nem nyilatkozik antagonizálóan a fogyatékossggal élő emberekről.

Ezáltal a v. sz.-ek közül (9.) attitűdje tűnik a legkomplexebbnek, míg a többi v. sz. attitűdje egyértelműen pozitív.

4. Összegzés

A dolgozat, nem fogyatékos fiatal felnőttek, látássérülésről és a látássérült személyekről való tudását, attitűdjét, a látássérüléshez, mint állapothoz és a látássérült személyekhez kapcsolódó viszonyulását vizsgálta. A vizsgálat céljainak megfelelően, az interjúk elemzése után a vizsgálati kérdéseket a következő módon válaszolhatjuk meg:

4.1. Melyek a nem fogyatékos fiatal felnőttekben élő, látássérült személyekkel és a látássérüléssel kapcsolatos leggyakoribb sztereotípiák és miszkoncepciók?

A vizsgálatomban talált látássérült személyekkel és a látássérüléssel kapcsolatos leggyakoribb sztereotípiák a következők voltak:

A v.sz-ek több esetben is úgy feleltek a látássérült személyekre vonatkozó kérdéseimre, mintha kizárólag a vak személyekről kérdeztem volna őket, gyakran elfeledkeztek arról, hogy a látássérült személyek rendelkezhetnek minimális látással, amelyet tudnak az életükben hasznosítani. Erre utal, hogy a látássérült gyermekek írás-olvasás tanításánál négy v. sz. (1., 5., 7., 9.) is általánosan szükségesnek tartotta a Braille-írás elsajátítását.

A szakirodalomban is említett kimagasló tehetség sztereotípiáját csupán három v. sz. erősítette meg (1., 3., 9.). Egy fő (3.) vélte úgy, hogy a zenében ügyesebbek a látássérült személyek a nem fogyatékos személyeknél, illetve két fő (1., 9.) utalt arra, hogy a látássérült személyek taktilis érzékelése, illetve kézügyessége az átlagnál kimagaslóbb.

4.2. Melyek a nem fogyatékos fiatal felnőttek, látássérült személyekkel szembeni általános attitűdjei?

A v.sz-ek látássérült személyekkel szembeni attitűdje általánosan pozitív volt. Arra a kérdésekre, miszerint amennyiben lehetséges, örömmel dolgoznának vagy tanulnának-e együtt látássérült személlyel, minden v. sz. igennel felelt. Indoklásaik változatosak voltak. Hét v. sz. (1., 3., 5., 6., 7., 9., 10.) kifejtette, hogy nem a látássérülésük alapján ítélik meg az embereket. Egy fő (1.) kiemelte, hogy a látássérüléstől függetlenül lehet egy személy jó és rossz is, egy fő (4.) úgy fogalmazott, hogy anélkül nem akarna – közös munkavállalás terén – döntést hozni, hogy ismerné az adott személyt és a lehetőségeiket, tehát nem tudott általánosítani. Ők ezáltal nem mutattak sem negatív, sem pozitív előítéletet.

Egy fő (3.) mutatott válaszaiban sajnálatot azáltal, hogy két alkalommal hivatkozott „szegény” jelzővel a látássérült személyekre.

Két fő (4., 6.) megfogalmazta vagy azt, hogy úgy érzi, nem tud eleget erről a témáról, vagy azt, hogy szeretne tájékozottabb lenni.

„...lehet, hogy nem tudok eleget a témáról ahhoz, hogy kielégítően válaszoljak.” „...Nem akarok a saját hiányos tudásom alapján valami előfeltételezést meghozni...” (4.)

„...ez így most ráébresztett arra, hogy mennyire nem vagyok képbem, úgyhogy... Érdekes ezeknek [utána járni], mégha nem is érinti annyira az embert, de bármikor összefuthat olyan emberrel, akit viszont igen...” (6.)

Erre utaló magatartást tett (5.) is, aki magyar alapszakos hallgató létére egy, a fogyatékoság kulturális ábrázolásairól szóló, szabadon választható kurzuson vett részt az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon.

Egy v. sz. (3.) megfogalmazta, hogy érdeklődően fordulna egy leendőbeli látássérült ismerőséhez:

„...Egy kicsit, nem tudom, ez mennyire tolaodó, de engem érdekelne, hogy ő, hogy éli meg így a dolgait, és milyenek a mindennapjai, és valószínűleg kérdegetném.” (3.)

Végezetül egy fő (9.), beszámolt olyan gyermekkori élményekről, miszerint félt egy fogyatékossgal élő ismerősétől, és feltételezte, hogy kisgyermekkorában egy látássérült kortárssal szemben is bizonytalan lett volna, ám hozzátette, hogy felnőtt korára megváltozott a hozzáállása. Szókincse tartalmaz nem megfelelő kifejezéseket, úgymint „normális” emberként hivatkozott a nem fogyatékos emberekre, ami kifejezés kizárja a fogyatékossgal élőket a „normális” kategóriából. Például azt, hogy vak ismerősének látható a látássérülése, a következőképpen fogalmazta meg:

„...a kinézete az arcának más, mint egy normális emberé.” (9.)

Továbbá az interjú során hajlamos volt összekapcsolni a testi fogyatékossgot enyhe értelmi akadályozottsággal vagy viselkedési problémákkal. Mindezek ellenére nem nyilatkozik antagonizálóan a fogyatékossgal élő emberekről.

Általánosságban véve enyhe bizonytalanság jellemezte a v.sz-eket, a tíz interjú során összesen nyolcvanhatsz hangzott el a „nem tudom” szókapcsolat az interjúalanyoktól.

4.3. Mit gondolnak a nem fogyatékos fiatal felnőttek a látássérült gyermekek integrált neveléséről-oktatásáról?

A látássérült gyermekek integrált oktatását minden v. sz. lehetségesnek tartotta, azonban a vélemények eltértek abban, hogy mely életkortól kezdenék meg az integrációt. Egy fő (5.) beszámolt arról, hogy az általa látogatott, korábban említett egyetemi kurzuson hallott arról,

hogy a gyógypedagógusok is eltérő nézeteket vallanak az integráció kérdésköréről. Érdekes módon pont ő javasolta a v. sz.-ek közül az integrált oktatás legkésőbbi – középiskolai – kezdetét.

Öt fő (3., 4., 6., 8., 10.) csupán az iskolai integrációról beszélt, ám nem specifikálta, hogy mely osztályfokozaton kezdené meg a látássérült gyermekek integrált oktatását, három fő (1., 7., 9.) óvodáskortól lehetségesnek tartotta, egy fő (2.) pedig bár nem említette az óvodáskor kifejezést, a „kisebb” gyermekeket vélte a legbefogadóbbnak, ami vonatkozhat óvodás és alsó tagozatos korosztályra is.

A speciális intézményekről egy fő (8.) említett negatív tapasztalatot, mely szerint vak unokatestvérét a Vakok Iskolájában „nagyon fogyatékosként kezelték”, ami miatt iskolát váltott.

Rajta kívül csupán egy v. sz. (1.) beszélt a speciális intézményekről, azok létszámát találgatva: *„Hát, szeretném feltételezni, hogy minden megyeszékhelyen van egy, de lehet, hogy ez túlzás. Minden második megyeszékhelyen van egy, tehát olyan tíz, nagyjából.”* (1.)

A nem fogyatékos fiatal felnőttek speciális intézményekről való tudása és véleménye azonban egy külön kutatást igényel, és nem képezi jelen dolgozat fókuszát.

4.4. A nem fogyatékos fiatal felnőttek mely szakmákat, munkaköröket tartják a látássérült személyek által elvégezhetőnek?

A v. sz.-ek összesen harmincnégy különböző végzettséget, szakmát, illetve lehetséges munkakört soroltak fel, melyek közül hat nem igényelt szakvégzettséget, kilenc középfokú végzettséget, huszonegy pedig felsőfokú végzettséget igényelt. A legtöbb személy által lehetségesnek tartott, szakvégzettséget nem igénylő munkakör a telefonos ügyfélszolgálati munkakör volt (1., 2., 5., 6.). A felsőfokú szakvégzettséget igénylő szakmák közül a tanár (1., 3., 5., 10.) illetve a jogász vagy ügyvéd (1., 6., 7., 10.) volt a két leggyakrabban emlegetett szakma. Öt fő (1., 3., 6., 7., 10.) a látássérült személyek által elvégezhetőnek tartotta általánosságban véve a bölcsészettudományi szakokat. Ezek a vélemények egybevágnak a Gy. Dobos (2022) által talált adatokkal.

A középfokú szakvégzettséget igénylő szakmák esetén megoszlóbbak voltak a v. sz.-ek véleményei. A legnépszerűbb szakmák a csupán két-két v. sz. által említett fazekas (3., 7.), masször vagy gyógymasször (6., 9.) illetve szakács (4., 6.) voltak.

Előfordult továbbá, hogy a v. sz.-ek lehetségesnek tartott szakmák helyett azt taglalták, mely munkaköröket nem tartják látássérült személyek által elvégezhetőnek. Ezeket a szakmákat azért zárták ki a v. sz.-ek, mert szükségesnek tartották az elvégzésükhöz a látást, illetve egy fő (3.) azért nem tartotta lehetségesnek a kertész, illetve konyhai kisegítő végzettséget, mert attól tartott, hogy megvághatná vagy megégethetné magát egy látássérült személy. Érdekes azonban megjegyezni, hogy egy fő (7.) épp ellenkezőleg, látássérült személyek által elvégezhető szakmának tartotta, illetve a Látássérültek Szakiskolájában is lehet jelenleg konyhai kisegítőnek tanulni (<https://www.vakisk.hu/?p=190>).

Azonban ebben a szegmensben gondoltak a v. sz.-ek arányaiban véve a legtöbbet a gyengénlátó személyekre, és arra, hogy különbséget tegyenek a különböző mértékben látássérült személyek között. A v. sz.-ek fele (1., 2., 6., 7., 8.) legalább egyszer különbséget tett válaszaiban a vak és a gyengénlátó személyek között, két fő (1., 2.) úgy vélte, egy gyengénlátó személy által akár „szinte bármilyen” szakma elvégezhető lehet. További két v. sz. (6., 7.) is különbséget tett válaszában a vak és gyengénlátó személyek között. Arra a kérdésemre, miszerint a v. sz.-ek szerint az ő munkakörök betölthető-e látássérült személy által, három v. sz. (2., 6., 8.) felelte azt, hogy a személy látássérülésének súlyosságától függ.

4.5. Hogyan gondolkodnak a nem fogyatékos fiatal felnőttek a látássérült személyek családalapításáról?

A v. sz.-ek válaszaiból ebben a szegmensben is úgy tűnt, hogy elsődlegesen a vak személyekre fókuszáltak, ez kitűnik számos általuk felsorolt nehézségből és problémamegoldási javaslatból. Például három v. sz. (5., 9., 10) problémaként említette azt, hogy a szülő nem tud gyermekének segíteni a házi feladatok megoldásában és a tanulásában, ha azok vizuális alapúak. Ez bizonyos szülők esetében igaz lehet, azonban nem minden látássérült személy számára feldolgozhatatlan minden vizuális információ. Így az, hogy egy látássérült szülő képes-e segíteni gyermekének a házi feladata megoldásában nagyban függ a szülő látásállapotától, a házi feladat jellemzőitől – betűméret, kontraszt stb. – illetve a vizuális segédeszközök alkalmazhatóságától.

A v. sz.-ek által említett problémák és nehézségek, amelyekkel szerintük a látássérült szülők találkozhatnak, négy kategóriába osztható:

1. A gyermek testi épsége:
 - a. A szülők nem látják az egészségügyi problémákat (betegségek, kiütések) (1., 6.)
 - b. A szülők nem látják, ha a gyermek veszélybe sodorja magát (1., 7., 8.)

2. Tájékozódás és közlekedés:

- a. Tájékozódás és közlekedés ismeretlen helyen (10.)
- b. Iskolába járás megoldása, ha a gyermek iskolája messze van a lakóhelyüktől és nincs megfelelő tömegközlekedés (4., 9.)
- c. Rosszul lerakott vezetősávok akadályozhatják a közlekedést (4.)

3. Gyermek öltöztetése (4., 10.)

4. Vizuális alapú házi feladatok megoldásában való segítségnyújtás (5., 9., 10.)

Az első kategóriába tartozó nehézségek megfogalmazása mögött a válaszok megfogalmazása alapján úgy tűnik, elsődlegesen a látássérült szülők gyermekének testi épsége iránt érzett aggodalom áll. Ezekre a nehézségekre ráadásul csupán két fő (1., 6.) adott megoldási javaslatot, melyek közül az egyik (6.) egy olyan családmódel, amelyben nem egy főre marad a gyermek gondozása. Ez egybees azzal a Lendvai (2019) által leírt jelenséggel, mely szerint a fogyatékossgal élő szülők kompetenciáját megkérdőjelezi a többségi társadalom tagjai. Ennek ellenére végül mindegyik v. sz. (1–10.) lehetségesnek tartotta azt is, hogy akár két látássérült szülő együtt vállalon gyermeket, ami esetenként ambivalens véleményeket eredményezett.

4.6. Milyen összefüggések fedezhetők fel a megkérdezett személyek látássérülésről való tudása és attitűdje között?

A dolgozatomban nem fogyatékos fiatal felnőttek látássérüléssel és látássérült személyekkel kapcsolatos általános tudását és attitűdjét vizsgáltam. A vizsgálati személyek közül kilenc fő (1–8., 10.) attitűdje egyértelműen pozitív volt, egy fő (9.) pedig vegyes: önbevallás alapján pozitív, azonban tartalmazott előítéletes elemeket. Ezáltal nem találtam elegendő, negatív attitűdöt mutató vizsgálati személyt ahhoz, hogy következtetést vonhassak le arról, hogy a kapcsolódó tudás alacsony mértéke összefügg-e a negatív attitűddel.

A v. sz.-ek közül a legtanultabb személy (1.) volt a legbizonytalanabb aziránt, hogy két látássérült szülő együtt fel tud-e nevelni egy gyermeket. Továbbá az egyetlen, (szabadon választható kurzus keretében) gyógypedagógiai tudásra szert tevő v. sz. (5.) tette a legkésőbbre a látássérült gyermekek integrált oktatásának ideális kezdetét. Ennek oka, hogy (5.) úgy vélte, általánosságban véve a speciális általános iskola szolgálja jobban a látássérült gyermekek érdekét, így ez a vélemény nem utal negatív attitűdre.

Az a két v. sz. (7., 8.), akinek közeli rokona volt látássérült, több mindent lehetségesnek tartott – „...*Minden lehetséges* ...” (8.) – mint az a v. sz., akinek távoli rokona volt látássérült (9.)

Hasonlóképp nyitottságról tettek tanúbizonyságot azok a v. sz.-ek (2., 3.), akiknek közeli családtagjai között másmilyen fogyatékossgal élő személyek éltek. Egyikük (2.) a látássérült személyek környezetével szemben volt pesszimista: az integráció témakörében a többi gyermek negatív attitűdjétől tartott, a látássérült személyek foglalkoztatásánál pedig a munkahelyek akadálymentességének – például a számítógépes munkakörök esetén a felolvasóprogramok – hiányát tartotta nehézségnek, nem a látássérült személyek képességeit. Míg a másik v. sz. empatikus hozzáállása időnként sajnálattal vegyült: „...szegények...” (3.).

A távoli, nem látási fogyatékossgal élő ismerősökkel rendelkező v. sz.-ek többségében szintén pozitív attitűdről tettek tanúbizonyságot, azonban a legvegyesebb válaszokat adó (9.) is közéjük tartozott. Ezáltal arra a következtetésre juthatunk, hogy a fogyatékos személyekkel ápolt távoli kapcsolatok nem garantálják a vitathatatlanul pozitív és felvilágosult hozzáállást. Azonban az egy főből álló minta miatt nem lehetünk biztosak ebben a következtetésben.

4.7. Konklúzió

A kutatásom során több ponton megállapítottam, hogy a v. sz.-ek látássérült személyek alatt elsődlegesen vak embereket értenek. Attitűdjük önbevallás alapján pozitív, mindannyian azt felelték, hogy örömmel dolgoznának vagy tanulnának együtt látássérült személyekkel. Ennek ellenére bizonyos feleleteik ambivalens érzésekre és látássérült személyekkel kapcsolatos sztereotípiák vallására utalnak. Például, bár mind lehetségesnek tartották, hogy két látássérült felnőtt együtt gyermeket vállaljon, a lehetséges nehézségek megemlítésekor többen (1., 6., 7., 8.) aggodalmukat fejezték ki a gyermek épsége iránt. Ez egybevágó Oláh (2013) vizsgálati eredményeivel.

A látássérült gyermekek integrált nevelését-oktatását a v. sz.-ek kivétel nélkül lehetségesnek tartják, véleményük csupán abban tér el, mely korosztálytól kezdve ideális.

A vak és gyengénlátó személyek között legnagyobb arányban a munkavállalás témakörében tettek különbséget a v. sz.-ek. Az aliglátó személyekre nem tértek ki. A gyengénlátó személyek által jelentősen több szakmát tartanak elvégezhetőnek, mint vak személyek által. A legtöbb szakmát a felsőoktatást igénylő szakmák közül tudták felsorolni, amely azonban összefügghet azzal is, hogy interjúalanyaim többsége (kilenc fő) vagy felsőfokú tanulmányokat folytat, vagy felsőfokú végzettséggel rendelkezik. A legtöbb szavazatot kapott szakmák a telefonos ügyfélszolgálati munkatárs, az ügyvéd vagy jogász és a tanár voltak, amely egybevág a korábbi kutatások eredményeivel (Gy. Dobos, 2022; Pajor, 2023; www.ksh.hu)

A legalacsonyabb végzettséggel rendelkező v. sz. (4.) válaszolt a legszűkszavúbban, vagyis a legkevesebb integrációval kapcsolatos kitétel, lehetséges szakma, illetve családalapítással kapcsolatos nehézség neki jutott eszébe. Azonban ő ismerte fel leginkább az ismeretei korlátait: „...*lehet, hogy nem tudok eleget a témáról ahhoz, hogy kielégítően válaszoljak.*” (4.) A saját tudásukban való bizonytalanság azonban általános tendencia volt a v. sz.-ek körében, összesen 88 alkalommal hangzott el a „nem tudom” szókapcsolat az interjúk során, amely interjúként átlagosan több, mint nyolc ilyen kijelentést jelent.

Kijelenthetjük tehát, hogy fiatal felnőttkorban is nagy jelentősége van a szemléletformálásnak, a fogyatékossgal kapcsolatos fogalmak tisztázásának, az esetleges előítéletek, sztereotípiák lebontásának, a fogyatékossg és a fogyatékos személyekkel kapcsolatos attitűd formálásának. A felsőoktatásnak mind ebben nagy szerepe lehetne és a felsőoktatási intézményeknek nagyobb szerepet kellene vállalniuk ezek megvalósulásában, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy a médiafogyasztás (Arendt, 2023) és a személyes tapasztalatok (Chen et al., 2021) egyaránt hatással lehetnek arra, amit a különböző embercsoportokról tudni vélünk.

A köznevelési intézmények (általános iskolák, középiskolák) egyre nagyobb nyitottságot mutatnak a fogyatékossgal és fogyatékos emberekkel kapcsolatos információk befogadásában, érzékenyítő programok tartásában (pl. KÉP projekt, <https://ec.europa.eu>). Életkortól függetlenül nyújt nagyszerű érzékenyítést a Láthatatlan Kiállítás, mely egy óras élmény alatt a személy teljes sötétségen élheti át a vakság kihívásait, csupán tapintására, hallására, szaglására, ízézésére hagyatkozva.

A mindennapok során az emberek folyamatosan találkoznak az akadálymentesítés kapcsán a különböző fogyatékossgal élő személyek eltérő igényeivel, mégsem mondhatjuk azt, hogy elégséges tudással rendelkeznek a témával kapcsolatban.

Felsőfokú tanulmányaikat végző fiatal felnőttek körében végzett vizsgálat (n=2220) alapján tudjuk, hogy 3,3 %-uk „markánsan elutasítja” a fogyatékos személyeket, 51,2 %-uk „közömbösséget” érez, azonban az egyetemisták 1,5 %-a számol be „erős ellenszenv”-ről irányukban. A válaszadók 10,9%-a szerint a látássérülés „nagyon súlyos” fogyatékossg, de 33,6%-uk szerint „kevésbé súlyos”. A vakságot a megkérdezettek 79,9%-a tekintette „nagyon súlyosnak”, nmíg 2,3%-uk szerint „kevésbé súlyos”. A legelfogadottabb kijelentéssel, hogy „A társadalomnak minden eszközzel támogatni kell a fogyatékosokat, még akkor is, ha ez nagyon sok pénzbe kerül.” a válaszadók 83,6 %-a egyetért, míg legkevésbé a „A fogyatékossgal élők ne élvezzenek ugyanolyan jogokat, mint a többségi társadalom tagjai.” kijelentéssel értettek egyet az egyetemisták (89,7 %) (Laki, 2011).

Murfitt (2006) kiemeli, hogy abban, hogy egy ember fogyatékossgal szembeni attitűdje megváltozzon, legkisebb szerepe az ismeretközlésnek van. Kulcs fontosságúnak bizonyul azonban a személyes találkozás, az egymás megismerése, a közös tevékenység, mindez egy egyenrangú kapcsolatban.

Éppen azért fontos, hogy a fiatal felnőttek minél több és minél többször találkozzanak fogyatékos hallgatókkal.

2021-ben a fogyatékossgal élő hallgatók száma azonban nem érte el a hallgatói összlétszám 1%-át sem hazánkban, annak ellenére, hogy a felsőoktatásba jelentkező fogyatékos fiatalok száma növekvő tendenciát mutat, mely arány nagymértékű lemaradást mutat az EU-ban mért 29,4 %-hoz viszonyítva (Petri & Markos, 2021). Mindez arra enged következtetni, hogy a fiatal felnőttek a felsőfokú tanulmányaik során is csak kevés eséllyel találkoznak fogyatékos társaikkal.

Dunás & Varga (2022, p. 305) kiemeli a következőket „A fogyatékossgal élő hallgatók jelenléte a felsőoktatásban nemcsak az érintett hallgatók egyéni sikeressége szempontjából fontos, hanem a társadalmi inklúzió, a befogadás szempontjából is. Az egyetemi évek jelentik ugyanis a fiatal felnőttek szocializációjának talán legérzékenyebb időszakát, amikor szakmai identitásuk, értékrendjük, kapcsolati tőkéjük megalapozódik, ezt viszik magukkal a munka világába, ahol előbb-utóbb vezetőként a társadalom modellértékű szereplői, döntéshozói lehetnek. Az esélyegyenlőség szempontjából tehát fontos, hogy a hallgatók inkluzív egyetemi környezetben készüljenek pályájukra, fogyatékossgal élő hallgatótársaikkal együtt élve, tanulva, így az elfogadás és befogadás is megalapozódhat, megerősödhet (Pusztai & Szabó 2014)”.

Bár a felsőoktatási törvény (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról) biztosítja a fogyatékos hallgatók számára a fogyatékosügyi koordinátori rendszert, pl. az intézmények 20 %-ában hiányzik a fogyatékosügyi koordinátor (Dunás & Varga, 2022).

A fiatal felnőttek attitűd formálása mindezen kondíciók mentén, a hallgatók bevonásával eredményesen történhet. Az alábbiakban a következő lehetőségeket javasoljuk:

- tanulóközi szolgáltatás, jegyzetelő segítség: a mindennapi megsegítés során a hallgató reálisan megismerkedhet az adott fogyatékossgal típusal, a megsegítés helyes formáival;
- személyi segítő, vagy mentorprogram: az előző megsegítéshez hasonlóan a hallgató reálisan megismerkedhet az adott fogyatékossgal típusal, a megsegítés helyes formáival.

E két program a SHÜTI szolgáltatásai között az ELTE-n megtalálható (www.elte.hu/eselyegyenloseg). Jó lenne mindezeket a lehetőségeket más egyetemekre is kiterjeszteni.

Mindehhez azonban nagyon fontos a „semmit rólunk, nélkülünk” elv.

- az elv továbbfejlesztése a participatív módszertan (Sándor, 2018), mely más egyetemekre való átültetése is nagymértékben segítheti a fiatal felnőttek fogyatékosághoz és fogyatékos felnőttekhez való viszonyulását;
- a teljesség igénye nélkül, a következő felsőfokú képzőintézmények esetén lenne szükség érzékenyítésre, információ megosztásra, személyes tapasztalatszerzésre, mivel a következő szakmák, segítő szakmák esetén alapvető fontossággal bír(na) a tárgyalt ismeretek elsajátítása, a személyes tapasztalatok gyűjtése, mivel az életpálya során a fogyatékos személyekkel való találkozás szinte biztos, hogy meg fog valósulni. Ilyen szakmák az orvosi, egészségügyi képzések; az óvópedagógiai, tanítói, tanári pálya, a szociális munkás képzés; a pszichológus képzés. A mérnök képzés során az akadálymentesítés témájakor kerülhet elő a kérdés. A bölcsészképzéskor az irodalomfeldolgozás is lehet a megismerés egy útja.
- az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar szerepet tudna vállalni az ELTE Karokra járó hallgatók attitűd formálásában. A speciális ismereteket nyújtó szabadon választható tárgyak szélesebb körű hirdetésével jóval több hallgatót érhetne el, mint jelenleg.

Mint láthatjuk tehát, a fiatal felnőttek fogyatékosággal és fogyatékos személyekkel kapcsolatos tudásának bővítése, a sztereotípiák, attitűd formálása szükséges, melynek alapvető módja a személyes kapcsolat és a közös tevékenység a fogyatékos hallgatótársal, baráttal.

5. Köszönetnyilvánítás

Szeretném megköszönni mindazon személyek segítségét, akik hozzájárultak a dolgozat elkészítéséhez! Köszönetemet szeretném kifejezni azoknak az interjúalanyoknak, akik személyes történeteikkel, gondolataikkal, észrevételeikkel segítették a munkámat, és további gondolkodásra, megoldás keresésére ösztönöztek! Köszönöm továbbá témavezetőm, dr. Pajor Emese segítségét a dolgozat létrejöttében!

6. Irodalomjegyzék

Adeoye-Olatunde, O. A. & Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, 4(10), 1358–1367.

Allport, W. G. (1999). *Az előítélet*. Osiris Kiadó.

Andrew, M., Eggerling-Boeck, J., Sandefur, G. D. & Smith, B. (2007). The “Inner Side” of the Transition to Adulthood: How Young Adults See the Process of Becoming an Adult. *Advances in Lifecourse Research* 11(1), 225–251.

Antonak, R. & Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities*. Charles C. Thomas Publisher.

Arendt, F. (2023). Media stereotypes, prejudice, and preference-based reinforcement: toward the dynamic of self-reinforcing effects by integrating audience selectivity. *Journal of Communication*, 73(5), 463–475. <https://doi.org/10.1093/joc/jqad019>

Barr, J. J. & Brachitta, K. (2015) Attitudes Towards Individuals with Disabilities: The Effects of Contact with Different Disability Types. *Current Psychology*, 34(2), 223–238. <https://doi.org/10.1007/s12144-014-9253-2>

Bánfalvy, Cs. (2006). *Gyógypedagógiai szociológia*. ELTE BGGYFK.

Bean, K. F. & Hedgpeth, J. (2014). The effect of social work education and self-esteem on students’ social discrimination of people with disabilities. *Social Work Education*, 33(1), 9–60.

Benson, J. E. & Elder, G. H., Jr. (2011). Young adult identities and their pathways: A developmental and life course model. *Developmental Psychology*, 47(6), 1646–1657. <https://doi.org/10.1037/a0023833>

Bigazzi, S. (2013). Előítéletek. In Varga, A. (Ed.), *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon* (pp. 15-36). Pécsi tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

Chen, P. J., Kalargyrou, V. & Pettico, W. (2021). Attitudes toward people with physical disabilities: An examination of social context, discipline, disability type, and demographics. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 54(2), 117–133. <https://doi.org/10.3233/JVR-201124>

Cole, M. & Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó.

Cuppage, J. (2013). *The world and disabilities: Quota or no quota?* <https://www.igloballaw.com/the-world-and-disability-quotas-or-no-quotas/>

De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W. & Minnaert, A. (2013). Peer Acceptance and Friendships of Students with Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer, and Classroom Variables. *Social Development*, 22(4), 831–844.

Dunás-Varga, I. & Kraiciné Szokoly, M. (2022). Fogyatékossgal élő hallgatók a felsőoktatásban – részvétel és a tanulás támogatásának gyakorlata. *Opus et Educatio*, 9(3), 305–315.

Fischer, G. (2009). Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37(4), 254–268.

Fiske, S. T. & Neuberg, S. L. (1990). A Continuum of Impression Formation, from Category-Based to Individuating Processes: Influences of Information and Motivation on Attention and Interpretation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23(1), 1–74. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60317-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60317-2)

Füller, N. (2018). *Látássérült tanulók tapasztalatai a középiskolai beilleszkedésről*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Gárdos, J. (2020). Előítélet-kutatások. In Szabari, V. (Ed.), *(Disz)kontinuitások* (pp. 40-66). Napvilág Kiadó; ELTE Eötvös József Kiadó.

Garland-Thomson, R. (2005). Feminist disability studies. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(2), 1557–1587.

Grácsi, T. E. & Száraz, B. (2020). Explozívák realizációja fiatal és öregedő felnőttek beszédében. *Beszéstudomány – Speech Science*, 1(1), 73-98.

Gulya, N. & Fehérvári, A. (2021). A fogyatékoság reprezentációja az általános iskolák magyar irodalom tananyagához kapcsolódó irodalmi művekben. *Educatio*, 29(3), 379-393.

Gy. Dobos, M. (2022). *Vakon a munka kapujában*. VGYKE. Letöltve: 2024. 03. 15.
https://vgyke.com/wp-content/uploads/2022/02/PDF_vakon_a_munka_kapujaban_belivek_PDF_formatum-0120.pdf

Győri, E. (2009). Fogyatékos ember a családban II. – A fogyatékos ember felnőtt élete. In Székelyné, K. E. & Szabó, G. (Eds.), *Fogyatékos emberek társadalmi befogadása: A szociális ellátórendszer feladatai, lehetőségei* (pp. 37-45). Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.

Hattyár, H. (2008). *A magyarországi siketek nyelvelsajátításának és nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata*. ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Magyar Nyelvtudományi Doktori Program.

Hernádi, I. (2015). Problémás testek. Nőiség, szexualitás és anyaság testi fogyatékosággal élő magyar nők önreprezentációiban. In Hernádi, I. & Könczei, Gy. (Eds.), *A felelet kérdései között: Fogyatékoságtudomány Magyarországon* (pp. 88-95). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Hoffmann, R. & Flamich, M. (2014/2015). (Dis)kurzus a szetereotípiákról. *Pedagógusképzés*, 12-13(41-42), 93–106.

Hont-Gáspár, A., Rayman, J. & Szefcsik, D. E. (2018/2019). Hitek és tévhitek a pedagógiai munkában – sztereotip gondolkodási stratégiák és ami mögöttük van. In *Autonómia és Felelősség*, 4(1–4), 5–23. Letöltve: 2024. 02. 10.

<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23495/Autonomia-es-Felelosseg-Nevelestudomanyi-Folyoirat-4evf-2018-2019-1-4sz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hunt, C. S. & Hunt, B. (2004). Changing attitudes toward people with disabilities: experimenting with an educational intervention. *Journal of Managerial Issues*, 16(2), 266–280.

Ju, S., Roberts, E. & Zhang, D. (2013). Employer attitudes toward workers with disabilities: A review of research in the past decade. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 38(2), 113–123.

Kalargyrou, V., Kalargiros, E. & Kutz, D. (2018). Social entrepreneurship and disability inclusion in the workplace. *International Journal of Hospitality and Tourism Administration*, 21(1), 1–27.

Kiss, E. & Pajor, E. (2020). A 0–14 év közötti látássérült gyermekek populációjának egészségügyi és pedagógiai jellemzői Magyarországon. In *Szemészet*, 157(4), 294–302.

KÉP projekt (2021). *Fogyatékosági témahét feladat- és gyakorlatgyűjtemény – Törzsanyag*. Kézenfogva Alapítvány. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/c8bee8f4-646e-4d43-bb27-62ca269a52c4/IO4_fogyatekossagitemahet_feladatesgyakorlat_gyujtemeny_torzanyag.pdf

Kovács, K. (2000). Látássérült gyermekek az óvodában és az iskolában. In Illyés, S. (Ed.), *Gyógypedagógiai alapismeretek*. (pp. 461-503). Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Krausz, A. (2020). Az integráció és az inklúzió elmélete és gyakorlata külföldön és hazánkban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 48(1–2), 79–98.

Langley, A. & Meziani, N. (2020). Making Interviews Meaningful. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 56(3), 370–391. <https://doi.org/10.1177/0021886320937>

Lendvai, L. (2019). *A látássérült személyekkel kapcsolatos többségi attitűdök és azok percepciója*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

Lendvai, L., Pap, A. & Nguyen, L. L. A. (2019). A látássérült diákok kortársakkal kapcsolatos megélt tapasztalatainak jellemzői. *Gyógypedagógiai szemle*, 47(2), 98–118. Letöltve: 2024. 02. 06.

http://epa.niif.hu/03000/03047/00082/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2019_02_098-118.pdf

Laki, I. (2011). *A fogyatékossgal élő fiatal felnőttek társadalmi integrálódásának esélyei és lehetőségei a mai Magyarországon*. L'Harmattan Kiadó.

Luck, A. E. (2011). College Students' Attitudes towards Intellectual, Developmental, Learning, and Physical Disabilities. *Scholars*, 11(2). Letöltve: 2024. 03. 06. <https://www.mckendree.edu/academics/scholars/issue17/luck.htm>

Molnár, D. (2010). Empirikus kutatási módszerek a szervezetfejlesztésben. *Humán Innovációs Szemle*, 1(1–2), 61–72.

Murfitt, K. F. (2006). *Attitude Change in Employment of People Who Have a Disability*. Deakin University, School of Psychology.

Nikolarazi, M. & de Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167–182.

Oláh, J. (2013). A vakokkal és gyengénlátókkal szembeni attitűdök, a kialakult előítéletek, sztereotípiák vizsgálata. *Agrártudományi Közlemények* 13(54), 61–66.

Pajor, E. (2009). A vak és a látássérült emberek mozgalmának magyarországi története. In Könczei, Gy. (Ed.), *A fogyatékosügy hazai és nemzetközi története* (pp. 67–134). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. Letöltve: 2024. 02. 09. <https://mnl.gov.hu/download/file/fid/38754>

Pajor, E. (2023). *Látássérülés – Sérült látás?* (2. kiadás). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Pajor, E. & Somorjai, Á. (2020). *Útmutató a látássérült tanulók integrált neveléséhez*. Tantervi és Módszertani Útmutató Füzetek. Letöltve: 2024. 02. 07. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-latasserult-tanulok-integralt-nevelesehez.pdf>

Pandey, R. K. (2018). Comparative Study of Adjustment of Visually Impaired Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(11), 2562–2571. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061121>

Petri, G. & Markos, B. (2021). *Akadályok felsőfokon – Mozgáskorlátozott emberek egyetemi részvételének akadályai*. Tanulmány. Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége.

Pongrácz, K. (2017). *Többségi tanulók fogyatékossgal élő társakkal szembeni attitűdjének vizsgálata*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

Sándor, A. (2018). „Az együttgondolkodásból fakadó többlettudás az értelme”. Az inkluzív kutatás módszertana egy fogyatékossgtudományi kutatás tapasztalatai tükrében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 46(1), 12–32.

Schichnik, E. N. (2023). *Az önkéntesség motivációi a fiatal felnőttek körében* (Szakdolgozat). Budapesti Corvinus Egyetem Kommunikáció és Szociológia Intézet Szociológia és Társadalompolitika Tanszék. Letöltve: 2024. 03. 15. <https://szd.lib.uni-corvinus.hu/15783/>

Szabolcs, É. (1999). A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia* 99(3), 343–348. Letöltve: 2024. 03. 14. https://misc.bibl.u-szeged.hu/13893/1/mp_1999_003_6233_343-348.pdf

Szabó, D. (2016). Látélet a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26(4), 21–36.

Ujfalussy, R. B. (2014). A felnővekvő értelmiség sérült emberekhez való viszonya. *Gyógypedagógiai Szemle* 42(1), 48–62. Letöltve: 2024. 03. 15. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00063/pdf/EPA03047_gyosze_2014_1_048-062.pdf

Van den Berg, L. & Verbakel, E. (2022). Trends in singlehood in young adulthood in Europe. *Advances in Lifecourse Research*, 51(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2021.100449>

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 45. § (3) bekezdés. Letöltve: 2024. 02. 28. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

World Health Organization. (2023). 9D90 Vision impairment including blindness. Letöltve: 2024. 02. 28. <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#1103667651>

<https://lexiq.hu>

www.elte.hu/eselyegyenloseg

<https://nepszamlalas.2022.ksh.hu>. 1.1.8. Egészségi állapot

www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok

www.oktatas.hu/koznevelas/vegzettseg_nelkuli_iskolaelhagyas

Tájékoztató és beleegyező nyilatkozat interjú felvételéhez és írásbeli rögzítéséhez

TÁJÉKOZTATÓ

Tájékoztató az interjú céljáról:

Az elkövetkezendő interjú az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán írt, „*A nem fogyatékos fiatal felnőttek látássérüléssel és látássérült személyekkel kapcsolatos általános tájékozottsága és attitűdje Magyarországon*” című szakdolgozatomhoz kapcsolódó kutatás keretein belül kerül felvételre.

Az Ön személyiségi jogainak védelmében kérem az írásos beleegyezését az alábbiakhoz:

1. Az interjú felvételéhez
2. Az interjú írásbeli rögzítéséhez
3. Az interjúban adott válaszai szakdolgozaton belüli elemzéséhez.
4. Egyes interjúrészletek idézet formájában történő felhasználásához.

Amennyiben bármelyik pontba nem egyezik bele, az interjút bármikor visszamondhatja.

Az Ön személyes adataival csak az interjút felvevő személy találkozhat, az semmilyen harmadik félhez továbbításra nem kerül.

A fentebbieket tekintetbe véve kérem, hogy az alábbi nyilatkozatot töltsse ki:

BELEEGYEZŐ NYILATKOZAT

Alulírott:,

Született (helyszín és idő):,

1. Az interjú felvételébe beleegyezem.
2. Az interjú írásbeli rögzítésébe beleegyezem.
3. A válaszaim írásbeli beadandó dolgozat formájában való elemzésébe beleegyezem.
4. Az interjúból származó részletek idézet formájában szakdolgozatba való beemelésébe beleegyezem.
5. Beleegyezem, hogy a személyes adataim közül az életkorom, legmagasabb iskolai végzettségem, lakhelyem típusa illetve vármegyéjének neve az interjúban szerepeljen.

Tudomásul veszem, hogy Solti Sára szakdolgozó által válaszaim *A nem fogyatékos fiatal felnőttek látássérüléssel és látássérült személyekkel kapcsolatos általános tájékozottsága és attitűdje Magyarországon* című szakdolgozatban elemzésre kerülnek. Tudomásul veszem, hogy személyi adataim, melyek felhasználására engedélyt *nem* adtam, teljes titoktartásban maradnak. Tudomásul veszem, hogy azok a személyes adataim, melyek felhasználására engedélyt adtam, a beadandó dolgozatban szerepelhetnek.

Igazolom, hogy az interjú menetéről, céljáról és a válaszaim kezeléséről megfelelő és elfogadható felvilágosítást kaptam.

.....

Helyszín, időpont

.....

interjúalany aláírása