

Pedagógusnézetek a fogyatékossgal élő emberekről és társadalmi helyzetükről, szerepükről

Gulya Nikoletta,* Vajnai Viktória** és Szabó Lilla***

DOI: 10.21549/NTNY.42.2023.3.2

A fogyatékossgal élő emberek társadalmi befogadásának egyik fő akadálya a fogyatékossgal kapcsolatos releváns információk hiánya a többségi társadalomban. Mivel a fogyatékossgal élő emberek társadalmi befogadásának elősegítése nevelési célként jelenik meg a magyar közoktatásban, a Nemzeti alaptantervben, illetve a sikeres pedagógusmunkát meghatározó pedagógusi kompetenciák között, a mindennapok oktatási-nevelési rendszerében megjelennek a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos tartalmak. A tanári tevékenység professzionalizálódási folyamatának vizsgálatában kiemelt figyelmet kapnak a nézetek. A tanárok fogyatékossgal élő emberekről alkotott nézetei meghatározhatják az iskolai inklúzióhoz való viszonyulásukat, viselkedésüket, illetve a fogyatékossgal kapcsolatos ismereteik átadásának hatékonyságát, ami pedig befolyással lehet a tanulók fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos viselkedésére. Kutatásunk ezért a pedagógusok fogyatékossgal élő személyekkel és társadalmi helyzetével kapcsolatos nézeteinek feltárására vállalkozott, melyhez a metaforaelemzés módszerét választottuk. Az eredmények azt mutatják, hogy a kutatásban részt vevő pedagógusok többsége a fogyatékossgal élő személyekre gondoskodást igénylő emberekként tekint, akik iránt felelősséget érez. A fogyatékossgal élő emberek társadalmi helyzetéről alkotott pedagógusnézetek pedig inkább a kirekesztettséget, a kiszolgáltatottságot, a marginalitást tükrözik. Tehát a pedagógusok fogyatékossgal élő emberekről alkotott nézetei az egyén szintjén inkluzívak, azonban úgy látják, hogy társadalmi szinten nem valósul meg a fogyatékossgal élő emberek befogadása.

Kulcsszavak: pedagógiai nézetek, fogyatékossg, metaforakutatás

Bevezetés

Az elmúlt 20 évben a befogadó oktatás a hazai oktatáspolitikai egyik fontos témája lett (lásd 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről; Nat, 2012, 2020; OFP, 2015). Ennek eredményeképpen az oktatás-nevelés terén szemléletváltás indult meg, amely magával hozta azoknak a módszereknek a kidolgozását, melyeknek célja valamennyi tanuló iskolai lehetőségeinek teljes körű biztosítása volt. A befogadó nevelés több szempontból új kihívásként jelent meg a többségi pedagógusok szakmai fejlődésében. Egyrészt a többségi pedagógusok feladata lett az integráltan tanuló diákok szükségleteinek ellátása a gyógypedagógusokkal és más segítő szakemberekkel együttműködve. Másrészt, mivel a Nemzeti alaptantervben (2012, 2020) nevelési célként jelenik meg a tanulók hátrányos helyzetű személyek vagy fogyatékossgal élő emberek iránti szociális érzékenysége-

* Doktori hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Doktori Iskola, gulya.nikoletta@ppk.elte.hu

** Doktori hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Doktori Iskola, vajnaiv@gmail.com

*** Doktori hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Doktori Iskola, szabo.lilla@ppk.elte.hu

nek fejlesztése, illetve segítő magatartásuk kialakítása. Ennek kapcsán tehát a pedagógusoknak bizonyos tanórákon lehetőséget kell teremteni a tanulók számára, hogy megismerhessék a fogyatékossgal élő embereket. Harmadrészt, a pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjeinek bevezetésével megfogalmazódtak a sikeres pedagógusmunkát meghatározó pedagógus kompetenciák (Falus et al., 2011). Ezek egy része hangsúlyt fektet a társadalmi esélyegyenlőség, az inklúzió, illetve az esélyteremtés elősegítésére irányuló tevékenységekre, amelyeknek meg kell jelenniük a mindennapok oktatási-nevelési rendszerében. Mindhárom esetben alapvető jelentőséggel bírhatnak a tanárok fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos nézetei, mivel ezek meghatározzák ismeretszerző és gyakorlati tevékenységeiket, ezáltal hatást gyakorolnak pedagógusi munkájukra (Falus, 2001). Az oktatás tényezőinek mérlegelésekor tehát szükségszerű figyelembe venni a pedagógusok fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos nézeteit és azt is, hogy ezek a nézetek hogyan hatnak pedagógiai gyakorlatukra (Gibbs, 2007). Jelen tanulmány a metaforakutatás módszerével tárja fel a pedagógusok fogyatékossgal élő emberekkel, illetve azok társadalmi helyzetével kapcsolatos nézeteit, hozzájárulva ezzel a magyarországi integrációs körkép felvázolásához.

A fogyatékossgal értelmezése

A fogyatékossgal egy dinamikusan változó, összetett, sokdimenziós fogalom, melynek értelmezése függ az adott ország, tudományterület, tudományos diskurzus, továbbá a jogszabályalkotók aktuális szemléletétől, stratégiájától, céljaitól (WHO, 2011). A World Health Organization 2011-es meghatározása szerint a fogyatékossgal olyan ernyőfogalom, mely magában foglalja az egyéni sérüléseket, a korlátozott tevékenységeket és a személy társadalmi környezetével történő interakcióban való részvételét (WHO, 2011). A meghatározás a fogyatékossgal bio-pszicho-szociális modellfelfogásán alapul, amelyben három terület – a test struktúrájában, vagy működésében bekövetkezett károsodások, a különböző tevékenységek megvalósításában való korlátozottság, illetve az élet bármely területén fellépő akadályozottság – áll egymással kölcsönhatásban (WHO, 2011). Ez a komplex felfogásmód az egyes tényezők közötti kölcsönös kapcsolatrendszerre helyezi a hangsúlyt (Kullmann & Kun, 2004). Tanulmányunkban a fogyatékossgal ezen koncepció alapján értelmezzük, tehát nem a különböző fogyatékossgaltípusok elkülönítésére, azok sajátosságaira helyezük a hangsúlyt, hanem ernyőfogalomként tekintünk rá, mindazokkal a jellemzőkkel, amelyeket az előbb idézett WHO definíció magában foglal.

Pedagógusnézetek

A nézetek „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, pozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (Richardson, 1996, p. 103). A pedagógusnézetekkel kapcsolatos kutatások a konstruktivizmus fejlődésével bontakoztak ki az 1980-as években (Iuga-Gombos, 2019). A pedagógiai nézetek tapasztalatból származó pszichikus konstrukciók (Pajares, 1992), neveléssel kapcsolatos nem tudatos feltételezések (Kagan, 1992), amelyek nem tudományosan bizonyított tudáson alapulnak (Richardson, 1996), tehát szubjektív tudást képviselnek. Amíg az attitűdök elsősorban affektív, addig a nézetek inkább kognitív konstrukcióknak tekinthetők (Richardson, 1996).

A pedagógiai nézetek tulajdonságait vizsgáló kutatások közös megállapításai, hogy kialakulásukban meghatározóak a saját, személyes életpasztaatok (Muijs & Reynolds, 2002) mellett a megszerzett tudás, az elsajátított ismeretek, fogalmak, a más személyektől átvett, illetve a médiából, a könyvekből, a környezetből származó nézetek és elméletek (Wubbels, 1992; Calderhead, 1996; Szivák, 2002; Falus, 2004). A kutatások arra is rámu-

tatnak, hogy a nézetek nem tudatos és érzelmek által átszőtt jellegük miatt stabilak, nehezen változtathatók, és a jelenségek értelmezésénél szűrőként szolgálnak, ezáltal hatással vannak az egyén viselkedésére (Hofer, 2001), illetve, hogy a cselekedetek során szerzett tapasztalatok visszahatnak a nézetekre (Richardson, 1996). A tanári nézetek minőségét nagymértékben befolyásolja, hogy milyen mintákon alapulnak, illetve, hogy milyen mértékű pedagógiai háttértudás áll mögöttük (Kojanitz, 2019).

A külföldi szakirodalomban jelentős mennyiségű kutatást találunk, amelyek a tanári nézetek és különböző tantárgyak kapcsolatát vizsgálják. További kutatások pedig elemzik a nézetek hatását a tanárok tanítási gyakorlatára (Fang, 1996; Handal, 2003; Jordan & Stanovich, 2003; Buehl & Beck, 2014; Jordan & McGhie-Richmond, 2014), valamint a tanárok viselkedésére és oktatási gyakorlatára (például Ajzen, 1985; Pajares, 1992; Specht et al., 2016). Több kvantitatív vizsgálat eredménye rávilágít, hogy az énhatékonyságra vonatkozó nézetek (a képességekkel kapcsolatos nézetek) szignifikánsan összefüggenek a tanári gyakorlattal (Thoonen et al., 2011; Brown, Harris & Harnett, 2012).

A tanári nézetek feltárására, tudatosítására számos módszer létezik mind a külföldi, mind a magyar nyelvű szakirodalomban. Az alkalmazott kutatási módszerek közül a hagyományos feltáró módszereket, mint a kérdőív (Nettle, 1998; Minor et al., 2002; Ferretti et al., 2021), az interjú (Golnhofer & Nahalka, 2001; Kerber, 2002) és a megfigyelés (Gao & Zhou, 2021) alkalmazták. A nézetek nehezen megközelíthető tartalmainak feltárására olyan módszerekkel lehetséges, mint a fogalom-térkép (Beyerbach, 1988), a szövegelemzés (Bullough, 1993) a reflektív szövegfeldolgozás (Salisbury-Glennon & Stevens, 1993), a gondolattérkép (Sántha, 2016), illetve a metaforakutatás (Bullough, 1991; Vámos, 2003; Duru, 2015; Sántha, 2016; Gordon Győri et al., 2020).

A pedagógusnézetek és a fogyatékoság

A pedagógusok fogyatékosággal élő emberekről alkotott nézetei meghatározzák az iskolai inklúzióhoz való viszonyulásukat, viselkedésüket, ami pedig befolyással lehet a többi tanuló fogyatékosággal élő személyekkel kapcsolatos viselkedésére is (Allan, 1999). Empirikus vizsgálatok eredményei rámutatnak, hogy a tanári nézetek közvetlenül összefüggenek azzal, hogy a tanárok milyen mértékben képesek hatékonyan tanítani a tanulókat (Ross & Gray, 2006; Lynn et al., 2010; Whitley, 2010), és befolyással lehetnek arra is, hogy milyen osztálytermi aktivitásokat és eszközöket választanak (Pajares, 1992). A nemzetközi kutatások eredményei azt mutatják, hogy azokban az osztályokban, ahol az osztálytanító negatív (megkülönböztető, illetve elutasító) nézeteket vall a fogyatékosággal élő emberekről, a sajátos nevelési igényű tanulók integrálása kevésbé sikeres, mivel ezek a tanárok nem fordítanak figyelmet az általuk tanított tananyag és az alkalmazott osztálytermi gyakorlatok kirekesztő aspektusaira (Daane et al., 2000; Hehir, 2003; Glenn, 2018; Johnson, 2020). Stanovich és Jordan (1998, 2004), valamint Jordan és Stanovich (2003, 2004) kutatásaik során Kanadában tanító általános iskolai tanárok fogyatékosággal kapcsolatos nézeteit vizsgálták. Eredményeik szerint a tanárok különböző nézetekkel rendelkeznek a fogyatékoságra vonatkozóan. A megkérdezett tanárok mintegy negyede a fogyatékoságot a tanuló egyéni problémájának, saját kóros állapotának tekintette, és úgy nyilatkozott, hogy a fogyatékosággal élő tanulók oktatása túlmutat pedagógiai kompetenciáin, oktatásukért nem vállal felelősséget. Ezzel szemben a tanárok körülbelül 20%-a úgy vélte, hogy a fogyatékoság olyan akadályként értelmezhető, amely részben az osztályterem, a tananyag és a tanterv jellegéből következik. Véleményük szerint ezek a körülmények akadálymentesítéssel (fizikai és mentális) megváltoztathatók, a tanulók szükségletei szerint adaptálhatók. Ezek a tanárok a fogyatékosággal élő tanulók oktatásában kompetensnek és felelősnek érezték magukat. A kutatásban részt vevő többi tanár nézetei e két dimenzió között helyezkedtek el. Johnson (2020) az USA-ban középiskolai tanárok inklúzióval és fogyatékosággal élő tanulókkal kapcsolatos nézeteit vizsgálta

kérdőíves módszerrel, illetve interjúval. Kutatásának eredményei rávilágítanak, hogy a tanárok nézetei ellentmondásosak a két fogalmat illetően. Míg a befogadó oktatás megvalósításának kulcstényezőjének a fogyatékossgal élő tanulók oktatásba történő bevonását látták, nyomatékosan kijelentették, hogy nem kompetensek a fogyatékossgal élő tanulók tanításában, és a befogadó osztálytermi légkör kialakításában (Glenn, 2018; Johnson, 2020).

Jászi (2013) félig strukturált interjúkkal térképezte fel a magyar pedagógusok együttneveléssel, illetve fogyatékossgal élő tanulókkal kapcsolatos attitűdjeit. Eredményei alapján arra a következtetésre jutott, hogy a pedagógusok nézetei téves elemeket, attitűdjei pedig negatív viszonyulásokat tartalmaznak a fogyatékossgal élő tanulókkal kapcsolatban, amelyek tovább erősítik a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos előítéletes magatartást és gondolkodásmódot. Hasonló eredményeket mutat Pénzes (2008) tanulmánya, aki a metaforakutatás módszerével vizsgálta a többségi pedagógusok és a gyógypedagógusok attitűdjét, viszonyulását az integrációval és a fogyatékossgal élő gyermekekkel kapcsolatban. Eredményei rámutatnak, hogy az integrációs törekvéseket a pedagógusok nagy része kétkedéssel fogadja, integrációhoz fűződő viszonyuk ambivalens (Pénzes, 2008). Kovács és Bihari (2019) kérdőíves módszerrel tárta fel a Debreceni Egyetem pedagógushallgatóinak inkluzív neveléssel kapcsolatos véleményét, valamint a fogyatékossgal élő személyek iránti attitűdjét. Vizsgálatának eredményei rámutatnak, hogy a pedagógushallgatók attitűdje enyhén negatív a fogyatékossgal élő személyek iránt, nem érzik magukat felkészültnek az együttnevelés megvalósításában.

A metaforaelemzés a pedagógiai nézetek vizsgálatában

A metaforaelemzés fejlődése meglehetősen hosszú múltra tekint vissza. A koncepció különböző nézőpontokból fejlődött, beleértve a filozófiát és a nyelvészetet. A kognitív nyelvészet területére Lakoff és Johnson (1980) által került bevezetésre azáltal, hogy a metaforát a szerzők az emberek fogalmi rendszerének részeként definiálták. Így a metaforának nem pusztán nyelvi tulajdonságait elemezhetjük, hanem az emberi gondolkodás megnyilvánulásaként is értelmezhetjük (Lakoff & Johnson, 1980). Ezt a perspektívát később számos megközelítés átvette és kibővítette (Narayanan, 1997; Fauconnier & Turner, 2002; Pinker, 2007).

Vámos (2001) szerint a metaforák olyan „énidentitás jelzők”, amelyek segítségével képet alkothatunk a vizsgált egyén világgal való kapcsolatáról. Ezáltal a metaforakutatás jól használható a tanári nézetek megismerésére, mivel alkalmazása során betekintést nyújt az egyén belső, énkontroll miatt nehezen megközelíthető világába és felfedi a tudatában zajló folyamatokat (Sántha, 2016). A metafora két fogalom tartalmi, hangulati kapcsolatán alapuló szókép. A kognitív nyelvészet célfogalomnak (az a fogalom, melyet meg szeretnénk érteni) és forrásfogalomnak (az a fogalom, mely által megérthető a célfogalom) nevezi azt a két entitást, melyek között a vizsgálati személy metaforikus kapcsolatot alakít ki (Lakoff & Johnson, 1999). „A metaforizáció során a két tartomány bizonyos elemei előtérbe kerülnek, melyek érintkezési pontot képeznek a forrástartományban reprezentálódó, könnyen elérhető, fizikailag megtapasztalható fogalom, valamint a céltartományban reprezentálódó elvont fogalom között, így a kapcsolódási ponton keresztül leképezés válik lehetővé” (Fábián, 2015, p. 96).

A metaforakutatás során a vizsgálati személy a célfogalmat valamely szóképp (hasonlat, metafora, metonímia stb.) segítségével ragadja meg, így a metaforák elemzése által közelebb juthatunk olyan, egyébként nehezen hozzáférhető belső konstrukciókhoz, mint a személy nézetei vagy attitűdje (Horváth & Mitev, 2015). Metaforákat gyűjthetünk különböző dokumentumokból, forrásokból, de interjú vagy kérdőív segítségével is. Interjúhoz vagy kérdőíves adatfelvételhez különböző technikák alkalmazhatók a célfogalmakhoz kapcsolódó metaforák előhívására. A válaszadók kiválaszthatják a számukra megfelelő metaforát egy előre megadott listáról, a lista elemeinek segítségével ágrajzot készíthetnek, következtetéssel táblázatban gyűjthetik össze a metaforákat

adott célfogalmakra, vagy hasonlat, játék, illetve szimbólumok segítségével alkotják meg a célfogalomhoz a számukra leginkább kapcsolódó szóképet (Vámos, 2003).

A vizsgálat célja, minta és módszer

Vizsgálatunk fókuszában az általános iskolai pedagógusok fogyatékossgal élő emberekkel és azok társadalmi szerepével kapcsolatos nézeteinek feltárása állt. Az vizsgálatban részt vevő intézmények kiválasztásakor rétegzett mintavételt alkalmaztunk, melynek fő szempontja a területi elhelyezkedés és a tanulói összetétel volt. A részt vevő 6 iskola mindegyike Pest megyében található, és az Országos Kompetenciamérés családi háttérindexe alapján azonos negyedbe tartozó feladatellátási hely. Az iskolák pedagógusai az intézményvezető tájékoztatása alapján, önkéntes alapon vettek részt vizsgálatunkban. Az adatfelvétel 2021 novemberében zajlott, 113 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. Az adattisztítást követően a megvalósult minta 91 fő (1. táblázat).

	N	%
Nemek szerinti megoszlás		
Nő	99	87,6
Férfi	14	12,4
Életkor szerinti megoszlás		
30 év alatti	6	5,5
30-44 éves	29	26,4
45-54 éves	38	34,5
54 év feletti	37	33,6
Pedagógus munkakörben eltöltött évek száma szerinti megoszlás		
5 év vagy kevesebb	16	15,0
6-15 év	32	29,9
16-25 év	18	16,8
26-35 év	32	29,9
36 év vagy több	9	8,4

1. táblázat: A minta megoszlása nemek, életkorok és a pedagóguspályán eltöltött évek száma alapján

A pedagógusok nézeteiről online kérdőív formájában gyűjtöttünk adatot. E kérdőív része volt egy négy nyílt kérdésből álló blokk, amelyben két célfogalomra – fogyatékossgal élő ember; fogyatékossgal élő ember a társadalomban – kérdeztünk. A két célfogalom megalkotásakor arra kerestük a választ, hogy van-e eltérés a pedagógusok fogyatékossgal élő emberekről, illetve társadalmi szerepükről alkotott nézetei között. Feltételezéseink szerint az első célfogalom személyesebb, míg a második célfogalom általánosabb megközelítést tesz lehetővé. A válaszadóknak egy-egy hasonlatot tartalmazó mondatot kellett befejezniük (például „A fogyatékossgal élő ember olyan, mint...”), majd válaszukat röviden indokolniuk kellett.

A fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatosan 70, társadalmi helyzetükre, szerepükre vonatkozóan pedig 59 magyarázattal kiegészített metafora született. A kérdőívekkel összegyűjtött metaforákat induktív tartalomelemzésnek vetettük alá (Mayring, 2014). A metaforákat és a hozzájuk fűzött magyarázatokat két kódoló

egymástól függetlenül rendszerezte, elemezte, majd jelentéstartományaik alapján csoportokba sorolta. Az elemzők közötti egyetértés mértékének meghatározására Cohen-féle kappa-együtthatót számoltunk, melynek értéke 0 és 1 közé eshet. Vizsgálatunkban az együttható kifejezetten magas ($K=0,92$) volt (Sántha, 2012).

Az elemzés során többszintű fogalomcsoport-struktúra rajzolódott ki, a fő fogalomcsoportokon belül alcsoportokat is elkülönítettünk a differenciáltabb, mélyebb megértés érdekében. Elemeztük a fogalomcsoportok egymáshoz való viszonyát, illetve a metaforák értelmezése által a célfogalmak jelentésére nézve vontunk le következtetéseket (Vámos, 2003). 58 válaszadó mindkét célfogalommal kapcsolatban megfogalmazott metaforát, mely metafora- és magyarázatpárok elemzésével megvizsgáltuk a fogyatékossgal élő emberekről és társadalmi szerepükről alkotott nézetek koherenciáját is.

Eredmények

Eredményeink bemutatásánál azt a logikát követjük, mely szerint elsőként ismertetjük a „fogyatékossgal élő ember”, majd a „fogyatékossgal élő ember a társadalomban” célfogalmakra adott metaforák jelentéstartalom alapján képzett csoportosítását, majd pedig elemezzük a célfogalmak koherenciáját.

A fogyatékossgal élő ember mint célfogalommal kapcsolatos metaforák

Eredményeink szerint a mintában szereplő pedagógusok metaforái két fő fogalomcsoport köré rendezhetők: „olyan, mint a többi ember” (57%) és „más, mint a többi ember” (43%). E nagyobb fogalomcsoportokon belül azonban további dimenziók alapján különíthetők el a pedagógusok nézeteit reprezentáló metaforák, megoszlásukat a 2. táblázat mutatja be.

	N	%
A fogyatékossgal élő ember olyan, mint a többi ember	40	57
Távolság	12	17
Segítséggel érvényesülés	16	23
Valódi hasonlóság	12	17
A fogyatékossgal élő ember más, mint a többi ember	30	43
Diszfunkció, ambivalens működés	6	9
Látható különbség	5	7
Kiszolgáltatottság, sérülékenység	8	11
Példakép, tanító	4	6
Bennük rejlő lehetőség	7	10
Összesen:	70	100

2. táblázat: A fogyatékossgal élő ember mint célfogalommal kapcsolatos metaforák jelentéstartalom szerinti megoszlása

A fogyatékossgal élő emberhez, mint célfogalomhoz tartozó metaforák 57%-a utal arra, hogy a válaszadó szerint a fogyatékossgal élő ember olyan, mint a többi ember. Ez a fő fogalomcsoport a hasonlatokhoz fűzött

magyarázatok alapján azonban további alcsoportokra osztható abból a szempontból, hogy a befogadó szemléletmódra utaló kifejezések megerősítést nyernek-e a magyarázatok szintjén, avagy ellentétesek azzal.

Az egyik alcsoportba tartoznak azok a metaforák, amelyek alkotói az általuk megadott hasonlatok szintjén az egyenlőséget, hasonlóságot hangsúlyozzák, viszont magyarázataik arra utalnak, hogy *kívül helyezkednek* a fogyatékossgal élő emberek csoportján. Például a „*nincs gondom vele*”, „*joga van mindenhez*” és „*a nem teszünk különbséget, mint ember*” magyarázatok nem utalnak arra, hogy a válaszadó pedagógus valóban a többségi társadalom tagjaihoz hasonlónak, velük egyenlőnek tekintené a fogyatékossgal élő embereket, inkább egyfajta távolságot fejeznek ki.

A másik alcsoportot azok a metaforák alkotják, amelyek esetében a hasonlatok a fogyatékossgal élő és a többségi társadalomhoz tartozó emberek közötti hasonlóságot fejezik ki, ugyanakkor a magyarázatok az *önállóság-kiszolgáltatottság* szempontjából különbséget tesznek a két csoport között. E magyarázatok hangsúlyozzák, hogy bár a fogyatékossgal élő emberek olyanok, mint a többi ember, sokkal több egyéni figyelmet, segítséget igényelnek, több nehézségük van, de „*ha elfogadjuk, segítjük őket, igen messzire juthatnak*”. Ebben az alcsoportban egy olyan magyarázatot is találtunk, amely kifejezetten pedagógiai szempontból emeli ki különbözőségüket: „*csupán a módszerek különbözőek, amelyekkel taníthatjuk őket*”.

Az „olyan, mint a többi ember” főcsoporton belül elkülöníthető harmadik alcsoportba azok a metaforák tartoznak, amelyek *valódi hasonlóságra* utalnak nem csak a hasonlat, de a magyarázatok szintjén is, mint például: „*mindannyian ugyanolyan értékesek vagyunk*”, „*mindenkinek van erőssége és gyengesége. A cél az kell legyen, hogy az erősségeket tovább fejlesszük, a gyengeségek leküzdésében segítő kezét nyújtsunk*”.

A célfogalomhoz készült metaforák 43%-a szerint a fogyatékossgal élő ember más, mint a többi ember. E másságot kifejező főcsoporton belül is további alcsoportokat tudunk elkülöníteni abból a szempontból, hogy a metaforák a másság milyen aspektusát jelenítik meg. Az első alcsoportot azok a metaforák alkotják, amelyek valamilyen *sérülést, diszfunkciót, ambivalens működést* fejeznek ki, függetlenül attól, hogy a hasonlatok emberre, állatra, növényre vagy tárgyra vonatkoznak (például: szárnyaszegett madár, szirmát vesztett virág, összegyűrt papír).

A második alcsoportban lévő metaforák szerint a fogyatékossgal élő ember *látható jegyek alapján kéri* a többiek közül, mint például „*a nyájból a fekete bárány*”, „*egy körte az almák között*”, vagy „*egy lenvirág a pipacsmezőben*”. Ezen metaforák szerint a fogyatékossgal élő ember és nem fogyatékos embertársai között nincs különbség a társadalmi hierarchiát tekintve – hiszen azonos kategóriában jelennek meg (virágok, bárányok vagy gyümölcsök) –, viszont az azonos kategórián belül hangsúlyos eltérés van közöttük.

A harmadik alcsoportot a *kiszolgáltatottságot, sérülékenységet, másrautaltságot* magukban rejtő metaforák alkotják, mint például a „*védetlen gyermek*”, az „*örök csecsemő*”, „*egy árva galamb*” vagy az „*egyedi, magányos, kiszolgáltatott élőlény*”.

A negyedik alcsoportban érdekes kontrasztként vannak jelen a fogyatékossgal élő emberekre *példaképként, tanítóként* utaló metaforák, hangsúlyozva azt, hogy a fogyatékossgal élő emberek fogyatékossguk által, illetve az ebből fakadó életmódbeli különbségeken keresztül tudják tanítani a többségi társadalom tagjait.

A fogyatékossgal élő személyek másságát leíró metaforák ötödik alcsoportját azok a kifejezések alkotják, amelyek a *bennük rejlő lehetőségekre* utalnak. Ezek a potenciálok segítséggel kibontakoztathatók, például, ha a „*csiszolatlan gyémántot*” megcsiszolják, akkor teljes valójában ragyoghat.

A fogyatékossgal élő ember a társadalomban célfogalommal kapcsolatos metaforák

Mint az előző célfogalom esetében, úgy „a fogyatékossgal élő ember a társadalomban” esetében is az „olyan, mint a többi ember” és a „más, mint a többi ember” fő fogalomcsoportok különültek el. E nagyobb fogalomcsoportokon belül azonban további dimenziók alapján csoportosíthatók a pedagógusok nézeteit reprezentáló metaforák. Megoszlásukat a 3. táblázat mutatja be.

	N	%
A fogyatékossgal élő ember a társadalomban olyan, mint a többi ember	22	37
Távolság	10	17
Segítséggel érvényesülés, feltételhez kötöttség	7	12
Valódi hasonlóság	5	8
A fogyatékossgal élő ember a társadalomban más, mint a többi ember	37	63
Társadalmi kitaszítottság	15	26
Kiszolgáltatottság, sérülékenység	11	19
Intő jel, lehetőség	9	15
Folyamatos küzdelem	2	3
Összesen:	59	100

3. táblázat: A fogyatékossgal élő ember a társadalomban, mint célfogalommal kapcsolatos metaforák jelentéstartalom szerinti megoszlása

A „fogyatékossgal élő ember a társadalomban” célfogalommal kapcsolatos metaforák közel 40%-a utalt arra, hogy a fogyatékossgal élő személyek társadalmi szerepe, részvétele ugyanolyan, mint nem fogyatékos embertársaiké, vagyis olyanok, mint a többi ember. A metaforák e hasonlóságot kifejező főcsoportjában azonban az előző célfogalomhoz hasonló alcsoportok különíthetők el.

Az egyik ilyen alcsoport azokat a metaforákat foglalja magába, melyek magyarázataikban hasonlóképpen távolságtartásra utalhatnak, mint a fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos kifejezések esetében tapasztaltuk (például „*egyenrangú tagjai a társadalomnak*”, „*bárki lehet hasznos tagja a társadalomnak*”, „*bárki végezhet értékes munkát*”). Ezekben a rövid magyarázatokban kevéssé a valódi meggyőződés, inkább a társadalmi kívánatosság, egyúttal távolságtartás nyilvánul meg.

A metaforák másik alcsoportjába azok sorolhatók, amelyek esetében az „*olyan, mint a többi ember/bárki*” metaforával ellentétes a hozzájuk fűzött magyarázat. Jellemző az ellentétet kifejező kötőszavak használata – de, ellenben, csakhog, habár –, amelyek hangsúlyozzák ezt a kontrasztot. A magyarázatok szerint a fogyatékossgal élő ember a társadalomban olyan, mint a többi ember, de „*másként kell hozzájuk közelíteni, más problémáik vannak, több segítséget igényelnek, és többségében hátrányokkal küzdenek*”. Azzal a megfogalmazással is találkozhatunk, hogy „*olyan, mintha teljes értékű lenne, amennyiben tudja az életét önállóan koordinálni*”, illetve, hogy „*meg kell találni a számára megfelelő munkát, és akkor teljes értékű ember lehet a társadalomban*”, ami egyfajta feltételes viszonyulásra utal.

A harmadik csoportba azokat a metaforákat soroltuk, amelyek azt fejezték ki, hogy a fogyatékossgal élő emberek olyanok, mint a társadalom többi tagja. E metaforák magyarázataikban is hangsúlyozzák, hogy „*min-*

denki értékes”, „nem a különbségeket kellene keresnünk”, és „ő [fogyatékossgal élő ember] is teljes, egyenrangú tagja a társadalomnak”.

Egy másik főcsoportot alkot a „fogyatékossgal élő emberek a társadalomban” célfogalomhoz készült metaforák 63%-a, melyek a másságot, a más típusú társadalmi szerepet hangsúlyozzák (más, mint a többi ember). Jelentéstartalmuk alapján ezek a kifejezések is több alcsoportra oszthatók.

A legtöbb metaforát magába foglaló alcsoportot a fogyatékossgal élő személyek társadalmi kizártságára utaló metaforák alkotják. Ezek egy része azt fejezi ki, hogy a fogyatékossgal élő ember a társadalomban olyan, mint egy „kivert kutya”, „pária” vagy „leprás”, akire „az emberek többsége undorral tekint”. A magyarázatokban megjelenik, hogy a fogyatékossgal élők sokszor kerülnek megalázó helyzetbe, nincsenek megbecsülve vagy foglalkoztatva. Számos metafora utal arra is, hogy a fogyatékossgal élő emberek elveszettek, kívülállók vagy láthatatlanok, akik „kevésbé képesek érvényesíteni a jogaikat, nehéz számukra a társadalmi integráció. Segítség helyett stigmát, sajnálkozást vagy szánalmat kapnak.”

A másságra utaló metaforák egy másik alcsoportja a fogyatékossgal élő személyek kiszolgáltatottságát hangsúlyozza, és azt fejezi ki, hogy a fogyatékossgal ember erősen függ a társadalomtól, segítségre van szüksége a boldoguláshoz. A kifejezések arra utalnak, hogy a fogyatékos személy a társadalomban olyan, mint egy „lufi” („ha nem tartja erősen a társadalom, akkor elszáll”) vagy egy megoldandó feladat („külön kell arra figyelni, hogy ők is tudjanak részt venni mindazokon a rendezvényeken, önállóan élni, közlekedni, mint a többségi társadalom”), illetve „kolonc”, akinek terhét a többségi társadalomnak kötelessége cipelni.

A harmadik alcsoportba tartozó metaforák „intő jelnek, figyelmeztetésnek” látják a fogyatékossgal élő személyeket a társadalomban, akik arra hívják fel a figyelmünket, hogy „becsüljük meg, amink van”, továbbá „a segítségükkel saját lehetőségeinket is tisztábban láthatjuk”. Lehetőségként is értelmezhető a társadalmi jelenlétük, amely „biztosítja az átlagembernek, hogy jobbá, nemesebbé válhasson lélekben és tetteiben.”

A negyedik alcsoportot az a két metafora alkotja, melyek szerint a fogyatékossgal élő személyek élete folytonos küzdelem. Olyanok, mint a „harcosok a háborúban”, akiket „folyton előre küldenek a harcvonalba”, hiszen „mindenért meg kell küzdeniük, azért is, ami mások számára adott”. E metaforák a fogyatékossgal élők nehézségeit hangsúlyozzák, és az életüket ahhoz hasonlítják, mintha „pengeélen táncolnának”, amiben „szerencse, hogyha találnak/bekerülnek megfelelő helyre, de ott is elég bizonytalan tud lenni a helyzetük”.

A célfogalmakra alkotott metaforák összevetése

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok fogyatékossgal élő emberekről és társadalmi szerepükről alkotott nézeteinek koherenciáját a célfogalmakról alkotott metaforák összevetésével igyekeztünk feltárni. Azt vizsgáltuk, hogy a két célfogalomra alkotott kifejezések között van-e összetartás, hasonlóság, azaz ugyanazon pedagógusok, akiknek metaforái arra utalnak, hogy a fogyatékossgal élő emberek és a többségi társadalom tagjai között nem látnak különbséget, a fogyatékossgal élő ember társadalomban betöltött szerepével, helyzetével kapcsolatban is hasonló nézeteket vallanak-e. Ezt a vizsgálatot 58 metaforapár esetében tudtuk elvégezni, mert a megkérdezett pedagógusok közül mindössze 58 válaszadó alkotott mindkét célfogalomra metaforát, illetve adott meg hozzájuk tartozó magyarázatot. A metaforákat összevetve eredményeink azt mutatják, hogy közöttük koherenciát szinte elvéve találunk. Az egyes válaszadók esetén keverednek a fogalmak, például a fogyatékossgal élő személyt egy gyümölcs alakjában írja le a válaszadó, míg a fogyatékossgal élő személyt a társadalomban egy tárgy személyesíti meg. Kivétel ez alól a kettősség alól csak azokban az esetekben van, amikor a válaszadó személy mindkét esetben úgy gondolja, hogy a fogyatékossgal élő személy, illetve annak társadalmi szerepe nem különbözik a többségi társadalom tagjaitól, ugyanolyan, mint bárki más. Az összevetés ar-

ra is rámutatott, hogy a fogyatékossgal élő emberekre alkotott metaforák és a társadalmi szerepükkel kapcsolatos kifejezések jelentéstartalmukban sok esetben különböznek egymástól az egyes válaszadókat tekintve. Például az egyik válaszadó úgy fogalmazott, hogy „a fogyatékossgal élő ember olyan, mint bárki más”, azonban a társadalomban olyan, mint „egy felesleges tárgy”. Egy másik példában a fogyatékossgal élő ember önmagában „lehetőségeket magában rejtő csiszolatlan gyémánt”, a társadalomban pedig „elveszett bárány”.

Válaszó kódja	A fogyatékossgal élő ember olyan, mint..	A fogyatékossgal élő ember a társadalomban olyan, mint..
09	az egészséges ember, csak több türelem és több odafigyelést igényel!	kivert kutya!
12	mindenki más	a láthatatlan ember
23	bárki más	a pária
28	egy törött szárnyú madár	egy leprás
38	az egyedi, magányos, kiszolgáltatott élőlény	egy különleges virág
42	a többi, csak nehezebb az élete	egy felesleges tárgy
46	egy kincs	egy ablak
80	egy összegyűrt papír	egy lufi
82	egy virág, amely ha kinyílik, megláthatjuk igazi pompáját	más teljes értékű ember

4. táblázat: Példák a két vizsgált célfogalommal kapcsolatos metaforapárok koherenciájára vagy annak hiányára

Diszkusszió

Vizsgálatunkban Pest megyei általános iskolai pedagógusok fogyatékossgal élő emberekkel és társadalmi szerepükkel kapcsolatos nézeteinek feltárását tűztük ki célul a metaforaelemzés módszerével.

A kutatásban részt vevő pedagógusok metaforáit elemezve megállapítható, hogy mind a „fogyatékossgal élő ember”, mind a „fogyatékossgal élő ember a társadalomban” célfogalmak esetében két nagy csoportra oszthatók a metaforák a hozzájuk fűzött magyarázatok jelentéstartalma alapján: az egyikben a pedagógusok a hasonlóságot, a másikban pedig a különbséget hangsúlyozták a fogyatékossgal élő személyek és a többségi társadalom tagjai között. E nagy csoportokon belül azonban mindkét célfogalom esetében több alcsoport elkülöníthető, melyek tovább árnyalják a hasonlóságot, illetve különbségtételt.

Eredményeink azt mutatják, hogy a válaszadó pedagógusok egyharmada elsősorban a fogyatékossgat, a másságot tartja meghatározónak a fogyatékossgal élő emberek vonatkozásában. Erre utalnak azok a metaforák, amelyek rosszul funkcionáló tárgyként, élőlényként, vagy különbözősége miatt a közösségből kirívó élőlényként tekintenek a fogyatékossgal élő emberekre, illetve azok a magyarázatok is, amelyek ugyan a hasonlóságot kifejező metaforákhoz kapcsolódnak, azonban „de” kötőszóval a másságot hangsúlyozzák. Érdekes kettősséget mutatnak azok a kifejezések és indoklásaik is, amelyek arra utalnak, hogy a válaszadó a fogyatékossgal élő személyt a társadalom teljes értékű tagjának tekinti, azonban a magyarázatokban használt „bárki” kifejezés elidegenít, elszemélyteleníti a választ a válaszadó szempontjából. Ezeket az eredményeket magyarázhatja a szociális kívánatosság (Nagybányai Nagy, 2013).

A fogyatékossgal élő emberekről alkotott képek 10%-a tükrözi azt a véleményt, hogy a pedagógusok olyan személyeknek tekintik a fogyatékossgal élő embereket, akik segítség nélkül nem képesek boldogulni,

mindig másokra vannak utalva, érvényesülésük, előrejutásuk a többségi társadalom tagjainak gondoskodásától függ, védtelen gyermeknek vagy magányos, kiszolgáltatott élőlénynek látják őket. Pénzes (2008) kutatásának eredményeiben is megtalálható ez a metafora jelentéskategória, amelyben a fogyatékossgal élő ember nem egyenrangú a többségi társadalom tagjaival, gyámolításra szoruló gyermekstátuszban van, aki függ a többi ember segítségétől, jóakaratótól. Ez a felfogásmód a fogyatékossgagtudományi modellek közül a morális modell szemléletével megegyező, mely szerint a fogyatékossgal élő személyekről való gondoskodás rendkívül fontos erkölcsi kötelesség, azonban a fogyatékossgal élő ember a társadalmi hierarchia alacsonyabb fokán helyezkedik el, mint a többi, nem fogyatékos embertársa (Könczei & Hernádi, 2011).

Pozitív sztereotípiákat hordoznak azok a kifejezések, amelyek a fogyatékossgal élő emberekre *példaképként, tanítóként* utalnak, így a fogyatékossgal élő személyeket másságuk okán magasabb társadalmi hierarchiaszintre emelik. A pozitív sztereotípiákat közvetítő szemléletmód azonban a fogyatékossgal élő emberek túlértékeléséhez vezethet, és hozzájárulhat ahhoz, hogy olyan kép alakuljon ki a róluk, amely nem reális (Pogorzelska, 2016).

A fogyatékossgal élő embert a társadalomba helyezve még inkább a másság fogalmazódik meg a metaforákban. Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgálatban részt vevő pedagógusok elsősorban a társadalom peremén, sokszor kiszolgáltatott, elmagányosodott, magukról gondoskodni képtelen személyeknek látják a fogyatékossgal élő embereket, akik lehetnek visszataszítóak, félelmetesek vagy furcsák, akikre a többségi társadalom tagjai nem szívesen tekintenek, akikkel csak vonakodva létesítenek kapcsolatot, és akik problémát, terhet jelentenek a társadalomnak.

A metaforákból erőteljesen kirajzolódik a kirekesztettség egy másik formája is, a nehezített, küzdelmekkel teli élet, amely, mint az a magyarázatokból kiderül, az akadálymentesítés hiányára utal, tehát társadalmi szintre emeli az inklúzió felelősségét. Ezzel egyidejűleg a pedagógusok nézetei szerint a fogyatékossgal élő emberek figyelemfelhívó funkciót is ellátnak a társadalomban, emberi értékeink és hiányosságaink mutatkoznak meg rajtuk keresztül, illetve a társadalom azon jellemzői, amelyek nehezítik a befogadás, az együttélés folyamatát.

A pedagógusok ambivalens nézeteit leginkább azok a metaforák és hozzájuk fűzött magyarázatok tükrözik, amelyek ellentétes jelentést hordoznak, a kontrasztot még inkább hangsúlyozó kötőszavakkal. Ezek a magyarázattal ellátott metaforák szemléltetik a válaszadó pedagógusok ellentmondásos nézeteit a fogyatékossgal élő ember társadalomban betöltött helyzetéről, szerepéről: bár olyan, mint a többi ember, a fogyatékossgal élő ember valahogy mégis más, teljesértékűségének fokmérője az, hogy mennyire tud beilleszkedni, hasznossá válni. Ez a szemléletmód az egyénre helyezi a felelősséget, értelmezésében a fogyatékossgal problémája az egyénen belül marad, és ez megnehezíti társadalmi beilleszkedését (Zászkaliczky, 1999).

A két forrástartomány elemzésének összevetésével kapott eredményeink alapján megállapítható, hogy a megkérdezett pedagógusoknak a fogyatékossgal élő ember személyéről és társadalmi helyzetéről alkotott nézetei eltérőek, a két célfogalomról alkotott metaforák különbséget mutatnak. Míg a fogyatékossgal élő embert többségében gondoskodást igénylő vagy „titokzatos”, lehetőségeket magában rejtő élőlényekhez hasonlítják a pedagógusok, és a hasonlatokhoz fűzött magyarázataik dominánsan befogadó, elfogadó nézeteket tükröznek, addig e magyarázatok gyakran utalnak a befogadás korlátaira is. Érzékelhető bennük a válaszadók és a fogyatékossgal élők közötti távolság, eltávolodás, a bevonódás, a megérintettség hiánya a válaszadók részéről. Ezzel szemben, a fogyatékossgal élő ember társadalmi kontextusba helyezésekor, amikor a társadalomban betöltött helyzetéről, szerepéről kérdeztük a pedagógusokat, markánsabban jelent meg az eltávolító, kirekesztő, megkülönböztető attitűd, már direkt módon a hasonlatok szintjén is, nem csak közvetve a magyarázatokban. A fogyatékossgal élő emberek társadalmi szerepére, helyzetére alkotott metaforákban megjelenik a marginalitás, a mellőzöttség, a társadalmi peremhelyzetben lévő ember képe is. A fogyatékossgal élő em-

berek társadalmi szerepére utaló metaforák „aktívabbak”, de negatívabb jelentéstartalmakat hordoznak, megjelenik bennük a kilátástalan küzdelem, az akadályoztatás, vagy akár az emberi értékek megmértetése is.

Ez a kettősség tükröződik napjainkban a társadalmi hozzáállásban is. A befogadó attitűdöt testesíti meg az inklúziót támogató politikai diskurzus és sok esetben a társadalom, (jelen esetben) a pedagógusok véleménye, amelyek azonban nagyrészt az elméleti kereteket adják a befogadáshoz. Magyarország az elmúlt 30 évben jelentős jogalkotási lépéseket tett a fogyatékossgal élő emberek életminőségének javítása, önálló életvitelének és társadalmi integrációjának elősegítése érdekében. E jogszabályok közül mindenekelőtt a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény, a fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló – a 2007. évi XCII. törvénnyel ratifikált – ENSZ Egyezmény, illetve az Országos Fogyatékossgügyi Programok (OFP) emelhetők ki. Az 1998. évi XXVI. törvény célja „a fogyatékos személyek jogainak, a jogok érvényesítési eszközeinek meghatározása, továbbá a fogyatékos személyek számára nyújtandó komplex rehabilitáció szabályozása, és mindezek eredményeként a fogyatékos személyek esélyegyenlőségének, önálló életvitelének és a társadalmi életben való aktív részvételének biztosítása”. Az ENSZ Egyezmény átfogó módon gyűjti egybe a fogyatékossgal élő embereket érintő jogokat. A jelenleg hatályos OFP a 2015 és 2025 közötti időszak vonatkozásában határozza meg az állam és intézményrendszerének feladatait a fogyatékossgal élő emberek életkörülményeinek javítását, társadalmi befogadását és esélyegyenlőségük biztosítását célul kitűző stratégiát illetően.

Ezzel szemben a metaforák által leírt kirekesztés leginkább gyakorlati téren nyilvánul meg, jól tükröződik ez a pedagógusok által megfogalmazott magyarázatokban, amelyek az elfogadás és a lehetőségek hiányáról szólnak. A fogyatékossgal élő személyek életkörülményeire, társadalmi beilleszkedésére vonatkozó adatok is azt mutatják, hogy társadalmi részvételük igen korlátozott.

A kutatás korlátai és további lehetőségei

A kutatás korlátai érintik a mintavételt, a minta nagyságát és az adatfelvételt. A vizsgálat egy pilot kutatás részeként kis elemszámmal dolgozott, azonban a tervezettnél is kevesebb hiánytalan kitöltést sikerült regisztrálnunk az online adatfelvétel során. Ebből kifolyólag a különböző háttérváltozók (például nem, életkor, pályán eltöltött évek száma) szerinti alminták elemszáma nem tette lehetővé statisztikailag szignifikáns összefüggések kimutatását a metaforacsoportok és a háttérváltozók viszonylatában, és eredményeink nem általánosíthatók.

A kutatás további lehetőségeit egyfelől a mintanagyság növelésében látjuk, ami alkalmat adna különböző háttérváltozók bevonására az elemzésekben, így segítve a differenciáltabb vizsgáldást. Érdeemes lenne továbbá Bernát és munkatársai (2022) attitűdkutatásához hasonlóan kitágítani a vizsgálat fókuszát, és a különböző fogyatékossgai csoportok szerint is vizsgálni a fogyatékossgal élő személyekkel és társadalmi helyzetükkel, szerepükkel kapcsolatos nézeteket.

Konklúzió

A sikeres (iskolai) integráció mindenekelőtt a tanári nézeteken, attitűdökön múlik (Halász, 2004). A sikeres társadalmi integráció egyik alapfeltétele ezen az analógián alapulva tehát az, hogy a társadalom tagjai befogadó attitűddel rendelkezzenek a fogyatékossgal élő emberek iránt. Az oktatási intézmények szerves részét képezik a társadalomnak, megtalálhatók bennük a társadalom különféle rétegei, korcsoportjai, hatnak rájuk a gazdasági, társadalmi és kulturális viszonyok, működésüket befolyásolják a politikai és a jogszabályi környezet változásai. Emellett a társadalmi viszonyok újratermelődésének is helyszínt adnak, tehát egyfajta társadalmi közös

erőtérként funkcionálnak, mindezek alapvetően hatást gyakorolhatnak a tanulók iskolai és felnőttkori életútjára (Golnhofer, 2006). Az iskola tehát szervezett hatásrendszerének kiépítésével (tantervek, érték- és normarendszerek) befolyással lehet a következő nemzedékek értékválasztásaira. A szervezeti kereteken belül pedig kiemelkedő jelentősége van annak a nézetformálásnak, amely a mindennapi pedagógiai gyakorlat keretei között valósul meg. A pedagógusok tehát sokat tehetnek az attitűdök, nézetek formálása terén a közoktatási intézményi keretek között, szociális érzékenységre, empátiára, az eltérések elfogadására, a különbségek kezelésének képességére nevelve a felnövekvő új generációt (Halász, 2004). Ehhez azonban az is kell, hogy a pedagógusok tisztában legyenek saját nézeteikkel, legyen lehetőségük arra, hogy ezeket felülvizsgálhassák és újragondolhassák, és lehetőség szerint reális képet közvetítsenek a tanulók felé a fogyatékossgal élő személyekről és társadalmi helyzetükről.

Irodalom

1. Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In Kuhl, J. & Beckman, J. (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 11–39). Springer.
2. Allan, J. (1999). *Actively seeking inclusion: Pupils with special needs in mainstream schools*. Falmer Press.
3. Bernát, A., Petri, G., Vajda, D., & Kozma, Á. (2022). A fogyatékossgal élő emberek jogaival és társadalmi részvételével kapcsolatos lakossági attitűdök. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Társadalmi Ríport 2022* (pp. 493–506). TÁRKI Társadalomkutatási Intézet.
4. Beyerbach, B. (1998). Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept maps. *Teaching and Teacher Education*, 4(4), 339–347.
5. Brown, G. T., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968–978.
6. Buehl, M., & Beck, J. (2014). *The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices*. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge.
7. Bullough, R. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 43–51. <https://doi.org/10.1177/002248719104200107>
8. Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In Berliner, D. & Calfee, R. (Eds.), *Handbook of research on educational psychology* (pp. 709–725). Macmillan.
9. Daane, C., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121(2), 331–338.
10. Duru, S. (2015). A metaphor analysis of elementary student teachers' conceptions of teachers in student- and teacher-centered contexts. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15, 281–300. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.16>
11. Fábián, G. (2015). A metaforaelemzés szubjektivitásának korlátozása a pedagógiai nézetek vizsgálata során. In Antalné, S. & Major, É. (Eds.), *A tanárrá válás és a tanárság kutatása* (pp. 233–248). ELTE Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok.
12. Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
13. Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3, 359–374.
14. Fang, Z. (1996). A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices. *Educational Research*, 38, 47–65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
15. Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books.

16. Ferretti, F., Santi, G., Del Zozzo, A., Garzetti, M., & Bolondi, G. (2021). Assessment Practices and Beliefs: Teachers' Perspectives on Assessment during Long Distance Learning. *Education Sciences*, 11(6), 264–281.
17. Gao, Y. & Zhou, Y. (2021). Exploring Language Teachers' Beliefs About the Medium of Instruction and Actual Practices Using Complex Dynamic System Theory. *Frontiers in Education*, 6, o.n. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.708031>
18. Glenn, C. V. (2018). The Measurement of Teacher's Beliefs About Ability: Development of the Beliefs About Learning and Teaching Questionnaire. *Exceptionality Education International*, 28(3), 51–66. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7771>
19. Golnhofer, E. (Ed., 2006). *Az iskolák belső világa*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet.
20. Golnhofer, E. & Nahalka, I. (2001). *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
21. Gordon Győri, J., Fehérvári, A., Kiss, E., & Raátz, J. (2021). Biztosítókötél nélkül – Tények és tapasztalatok a távolléti oktatás alatti szaktárgyi tanítási gyakorlatról. In Balogh-Molnár, A. & Vakula, T. (Eds.), *A pedagógusképzés elmélete és gyakorlata: Diszciplínák tanítása, a tanítás diszciplínái* (pp. 26–62). ELTE.
22. Halász, G. (2004). A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(2), 28–37.
23. Hahir, T. (2003). Beyond inclusion. *School Administrator*, 60(3), 36–39.
24. Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and instruction. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353–382. <https://doi.org/10.1023/A:1011965830686>
25. Horváth, D., & Mitev, A. (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó.
26. Iuga-Gombos, M. (2019). A pedagógiai nézetek értelmezése és vizsgálata. *Magiszter*, 17(1), 3–15.
27. Jászi, É. (2013). *Az együttnevelés kihívásai a pedagógusképzésben. Fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttneveléséről alkotott pedagógusvélemények jellemzőinek vizsgálata. Doktori értekezés*. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
28. Johnson, A. (2020). *The Limits of Inclusion: Teacher beliefs and Experience with Inclusion of Students with Learning Disabilities*. LMU/LLS Theses and Dissertations. 932. <https://digitalcommons.lmu.edu/etd/932>
29. Jordan, A. & McGhie-Richmond, D. (2014). Identifying Effective Teaching Practices in Inclusive Classrooms. *Measuring Inclusive Education: International Perspectives on Inclusive Education*, 3, 133–162. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003023>
30. Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. [Online], 3. Retrieved from <http://www.nasen.org.uk>
31. Jordan, A. & Stanovich, P. (2004). The beliefs and practices of Canadian teachers about including students with special needs in their regular elementary classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 14(2–3), 25–46.
32. Kerber, Z. (2002). A tantárgyi obszerváció néhány tanulsága. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(12), 3–15.
33. Kojanitz, L. (2019). Mennyire nyitottak a pedagógusok új módszertani megoldások alkalmazására? *Új Pedagógiai Szemle*, 69(7–8), 20–45.
34. Kotschy, B. (Ed., 2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola.
35. Kovács, E. & Bihari, Zs. (2019). Pedagógushallgatók fogyatékkal élők együttneveléséről alkotott véleményei. *Educatio*, 28(4), 819–828. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.12>
36. Könczei, G., & Hernádi, I. (2011). A fogyatékossgtudomány főfogalma és annak változásai. In Nagy, Z. (Ed.), *Az akadályozott és az egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon* (pp. 7–28). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.

37. Minor, L., Onwuegbuzie, A., & Witcher, A. (2002). Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116–127.
38. Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' Beliefs and Behaviors: What Really Matters? *The Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3–15.
39. Nagybányai Nagy, O. (2013). *A választílus jellemzők hatása az önkitöltős tesztelési eljárások mérési eredményességére*. Doktori értekezés.
40. Nettle, E. (1998). Stability and change in the beliefs student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 193–204.
41. Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
42. Péntes, É. (2008). Metaforák a (gyógy)pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(6–7), 228–238.
43. Pogorzelska, M. (2016). Creating an image of people with disabilities in formal education. Analysis of the textbooks used in the chosen European countries. *Studies in Global Ethics and Global Education*, 5, 28–38. <https://doi.org/10.5604/23920890.1215486>
44. Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In Sikula, J. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102–119). MacMillan.
45. Salisbury-Glennon, J. & Stevens, R. (1999). Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 741–752.
46. Sántha, K. (2016). Metaforaháló és kognitív térkép a tanári nézetek vizsgálatában. *Magiszter*, XIV(2), 4–11.
47. Szabó, D. (2016). Láttelep a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26(4), 21–36.
48. Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Kiadó.
49. Vámos, Á. (2001). Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1, 85–108.
50. Vámos, Á. (2003). *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
51. Whitley, J., Gooderham, S., Duquette, C., Orders, S., & Cousins, B. (2019). Implementing differentiated instruction: a mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 25(8), 1043–1061. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1699782>
52. Wubbels, T. (1992). Taking Account of Student Teachers' Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137–149.
53. Zászkaliczky, P. (1999). Fogyatékoság, normalizáció, integráció. In Maléth, A., Pordán, Á. & Végh, K. (Eds.), *Kézikönyv az értelmi fogyatékos emberek lakóotthonaiban dolgozó segítők részére* (pp. 31–47). Kézenfogva Alapítvány.

Hivatkozott jogszabályok

1. 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról.
2. 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.
3. 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
4. 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
5. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). UNESCO.
6. Országos Fogyatékosügyi Program 2015–2025 (2015). Budapest.

Teachers' beliefs about people with disabilities and their social situation and role

A major barrier to the social inclusion of people with disabilities is the lack of relevant information about disability in mainstream society. Since promoting the social inclusion of people with disabilities is an educational goal in Hungarian public education, as seen in the National Curriculum and in the teacher competencies that define successful teaching, the content related to people with disabilities is included in the everyday educational system. In examining the process of professionalization of teaching, particular attention is paid to views. Teachers' views of people with disabilities can determine their attitudes towards inclusion in schools, their behaviour and the effectiveness of teaching about disability, which in turn can influence students' views and behaviour towards people with disabilities. Our research, therefore, aimed to explore teachers' views on people with disabilities and their social situations, using metaphor analysis. Our results show that the majority of teachers in the survey see people with disabilities as people who need to be cared for and for whom they feel a sense of responsibility. However, teachers' views of the social situation of people with disabilities tend to reflect exclusion, vulnerability and marginality. Thus, teachers' views of people with disabilities are inclusive at the individual level, but they perceive that inclusion of people with disabilities is not achieved at the societal level.

Keywords: teacher beliefs, disability, metaphor research